

LAS *HELÉNICAS* DE JENOFONTE: UNA SELECTIVIDAD DIFERENTE ES POSIBLE

SANTIAGO CARBONELL MARTÍNEZ

carbonell.santi@gmail.com

IES Cotes Baixes

MANUEL GARRIDO CASTELLÓ

garrido_man1@ieselcabanyal.es

IES El Cabanyal

Resumen

Reflexionamos sobre el currículo de la asignatura de Griego y las dificultades del actual modelo de las PAU en la Comunidad Valenciana y planteamos la posibilidad de introducir un sistema de evaluación basado en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas acorde con la metodología activa.

Palabras clave

Griego, Jenofonte, traducción, didáctica.

Abstract

We reflect on the curriculum of Ancient Greek and the difficulties of the current university entrance examination model in the Valencian Community and we bring up the possibility of introducing an evaluation system based on the acquisition of linguistic and communicative competences according to the active methodology.

Key words

Greek, Xenophon, translation, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio gramatical y la traducción de pasajes literarios clásicos ha sido siempre el método frecuente en la didáctica de nuestras lenguas, y probablemente seguirá siéndolo. Algunos lo seguirán por convicción, otros quizás por rutina académica, porque se han habituado ya demasiado a él y resulta fácil de evaluar, pero otros también lo harán porque no queda más remedio, ya que las actuales Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) no permiten realizar demasiados experimentos y alejarse de la tradición.

El debate sobre la idoneidad pedagógica de este sistema es ya viejo. Sin ir más lejos, en los años 50 se alzaron las primeras voces que reclamaban urgentemente adecuarse a los nuevos tiempos, pero cayeron en saco roto¹.

No fuimos capaces de renunciar a este sistema tradicional en épocas más recientes, cuando las circunstancias imponían una revisión de los objetivos, contenidos y métodos de nuestras especialidades. Un ejemplo lo tenemos en el estudio que en los 90 publicaba sobre la traducción del latín el profesor Valcárcel². Allí se señalaban los problemas que tienen los alumnos de Secundaria a la hora de traducir pasajes de obras clásicas latinas, entre los que destacan la falta de conocimientos específicos sobre la cultura de la época y la sobrecarga estética de los textos objeto de traducción, ya que la artificiosidad de la expresión de los autores

¹ Véase, por ejemplo, la llamada de atención de Jiménez Delgado (1959: 154): “Urge una renovación profunda en la enseñanza del latín, a base de métodos más modernos, pero sin perder el espíritu que inspiró a los grandes maestros del Renacimiento y que les permitió llegar a un dominio tal de esta lengua sabia, que aún hoy día causa general admiración. No hay motivo para seguir enseñando el latín como lengua muerta, ni menos para continuar con una didáctica que sólo engendra en los alumnos el tedio y la repulsa de la asignatura. Entre tantas cosas que conviene reformar y actualizar, tal vez sea lo más importante amenizar la enseñanza, crear ambiente de simpatía hacia el latín, entusiasmar a los muchachos por esta disciplina. Esto, unido a un uso discreto y sabio de la gramática, a la necesidad de hacer desde los primeros años un buen acopio del vocabulario y orientar en lo referente a la traducción, sin descuidar el ejercicio de hablar y, sobre todo, de escribir latín, de tan frecuente uso en otros tiempos y de resultados tan maravillosos si se hace como es debido, no podrá menos de darnos excelentes frutos”.

² A raíz de las inquietudes que despertaba entre los docentes de clásicas la implantación de la LOGSE, editaba en 1995 un volumen que reunía diversas propuestas de actualización didáctica del latín.

estudiados y el uso de recursos retóricos complica aún más la barrera lingüística. Estas dificultades, no obstante, se interpretaban como una oportunidad para profundizar en el análisis léxico y morfosintáctico de los textos latinos, así como en la comparación lingüística con la lengua materna³.

Los planes de estudio han seguido reduciendo nuestra presencia en el sistema educativo y mientras tanto la traducción sigue considerándose el medio de aprendizaje principal entre muchos filólogos clásicos⁴. Pero también es cierto que en la actualidad se han abierto nuevos caminos de renovación metodológica que tienden precisamente a incorporar actividades similares a las usadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el ámbito universitario esta cuestión la planteaba recientemente desde la Universidad de Valladolid la profesora López Jimeno. En

³ Valcárcel (1995: 110) no sólo valoraba positivamente el ejercicio de análisis y traducción de las lenguas clásicas, sino que se atrevía a cuestionar la metodología activa en la enseñanza de lenguas extranjeras: “Las lenguas extranjeras modernas, por concebirse sobre todo como medios de comunicación suplementarios, se adquieren con una pedagogía eminentemente oral, olvidando a veces la atención a equivalencias entre la lengua extranjera y la lengua materna. Por eso su enseñanza, si se hace de este modo, corre el peligro de desarrollar poco la destreza de la traducción literaria. En cambio la traducción sigue siendo el medio didáctico más fundamental en la pedagogía de las lenguas clásicas. Debemos por tanto esforzarnos en lograr que la traducción en la clase de latín, además de instrumento de aprendizaje de la lengua latina, se convierta en un ejercicio en sí mismo formativo, intelectualmente enriquecedor y capaz de hacer real esa virtualidad de formación en la traducción literaria. Y todo ello será más fácil de conseguir si, además de en la práctica, nos detenemos también en la reflexión teórica sobre los problemas de la traducción”.

⁴ Para la profesora de la Universidad Complutense Aguilar Miquel (2015) se trata de sacarle partido a este sistema y mejorar resultados, ya que puede constituir una enseñanza enriquecedora para el alumnado si se inserta en otro tipo de metodologías. Propone para ello traducir en grupo, introducir unos rudimentos básicos de traductología, pero sobre todo variar el canon de textos empleado para traducir para que sea más sugerente y accesible, rompiendo para ello barreras temporales, espaciales y de perfección lingüística. Desde la Universidad Nacional de Córdoba la profesora Ferrer (2016: 107) insistía en el carácter formativo que, más allá del valor como vía de acceso a la cultura grecorromana, posee la traducción pedagógica, pese a la evidente problemática que supone para los alumnos en muchos casos: “Destacamos el valor que la traducción de las lenguas clásicas tiene por sí mismo, por la comparación y el enriquecimiento en el conocimiento de la propia lengua, por la práctica de la escritura que supone, por la disciplina del razonamiento que exige, por posibilitar así y preparar la mente del alumno para el estudio de cualquier otra disciplina”.

su reciente artículo “Estrategias de adquisición de segundas lenguas aplicadas al aprendizaje de lenguas clásicas” consideraba necesario dar prioridad a la comprensión global de los textos y diversificar la tipología de ejercicios que potencien el aprendizaje activo, entendiendo que la traducción parcial y fragmentada como herramienta única en la didáctica del griego no da resultados positivos, ya que los conocimientos de lengua y cultura griegas de los estudiantes de filología es escasa⁵.

Ha sido, sin embargo, en el ámbito de la educación Secundaria donde más se ha cuestionado últimamente el método gramática-traducción para aprender latín y griego, gracias a la progresiva difusión de manuales de lectura con textos artificiales que siguen el modelo inductivo-contextual como *LLPSI*⁶ y *Athenaze* y a la introducción paulatina de la práctica oral

⁵ López Jimeno (2017-2018: 178) propone acercar los objetivos de la filología clásica al marco europeo de las lenguas, aunque al mismo tiempo rechaza el uso oral del griego y del latín: “Por la naturaleza del propio material objeto de estudio (textos escritos, literarios), la laguna mayor para el discente es la imposibilidad de acceder a comunicación oral, con todas sus consecuencias: ignorancia de la pronunciación real de la lengua, falta de elementos paralingüísticos como la entonación o la quinésica, no diferenciación de vocales largas/breves, y sobre todo, la inexistencia de hablantes nativos que puedan corregir o tengan el criterio de autoridad innato no sobre la norma, sino sobre el uso de su lengua materna. Este hándicap nos lleva a rechazar los intentos artificiales de resucitar una lengua muerta y desaparecida como es el latín que últimamente se están poniendo de moda en algunos ámbitos, que a nuestro juicio no hacen sino reforzar la mala imagen de nuestras disciplinas ante una sociedad cada vez más global y tecnologizada, que las contemplan como algo inútil, obsoleto, fuera de contexto, elitista y, lo que es peor, con estas excentricidades, de snobs o «frikies»”.

⁶ En la correspondiente guía para el profesorado observaba lo siguiente Miraglia (2013: 137) a propósito de la traducción: “Las traducciones no pueden ser el único instrumento de aprendizaje de la lengua latina, ni tampoco deben ser el único medio de verificación de las competencias adquiridas, si no queremos que nuestro trabajo se vuelva inútil y no alcance la meta que esperamos conseguir. Por lo que respecta a los autores clásicos, además, la típica «versión», planteada como tarea para desarrollar en casa o en clase, ya no tiene sentido en una época en la que basta con poner entre comillas en un motor de búsqueda de la red una pequeña cadena de palabras para tener la traducción perfectamente elaborada. Realizamos esta afirmación sin demérito de que la traducción, como un profundo ejercicio intelectual y como entrenamiento de la capacidad de interpretación del pensamiento de otros, unida a la refinada sagacidad y maestría en la elección apropiada de las palabras y expresiones en la lengua de destino, que pierda lo menos posible del color y de la fuerza del texto original, sea una labor completamente respetable, en especial en los niveles más elevados de conocimiento de la lengua”. Sobre el seguimiento de este método véanse los datos aportados por De Lerma-Ambròs (2016).

como instrumento adicional de la didáctica para alcanzar un grado más sólido de competencia tanto lingüística como comunicativa⁷.

Las directrices curriculares han incorporado sólo parte de estos nuevos planteamientos. En la Introducción del currículo LOMCE de Griego de la Comunidad Valenciana⁸, cuando se trata de los textos, se precisa:

No existe mejor instrumento para el estudio de una lengua y su cultura que los propios textos, a los que se dedica otro de los bloques de contenidos previstos en los dos cursos. Se pretende de este modo hacer hincapié en la necesidad de estudiar de forma gradual la lengua en su contexto y se propone trabajar en el aula tanto la interpretación, y/o traducción, como la creación de textos, facilitándole al alumnado contextos comunicativos para la creación de los mismos y la inclusión en ellos de los contenidos lingüísticos estudiados.

Aquí se habla también de metodología activa, retroversión, desarrollo de contextos de comunicación dialógica y realización de tareas con dimensión social, representaciones, productos audiovisuales, etc., pero en la práctica todo esto parece inviable, al menos en el segundo curso, habida cuenta de las exigencias de las pruebas selectivas universitarias, que van en una dirección diametralmente opuesta.

Por otra parte, los contenidos curriculares de Griego I y II son inabarcables. Los alumnos se supone que, aparte de ver prácticamente toda la gramática para estar en condiciones de traducir un texto literario clásico, han de tener conocimientos de historia, cultura, dialectología, evolución histórica de la lengua y literatura. Pero en realidad no hay demasiado tiempo, por ejemplo, como se propone en los criterios de evaluación, para comparar términos del griego moderno, ubicar dialectos en un mapa, comentar el estilo de los autores o ver su pervivencia en la literatura posterior.

Quienes apostamos por los métodos activos sentimos cierta frustración al tener que renunciar a ellos en 2º curso de Bachillerato y no poder así comprobar durante más tiempo sus beneficios. Utilizamos

⁷ El manual *ΔΙΑΛΟΓΟΣ* se acerca a este último enfoque; cf. <<http://dialogosmanual.blogspot.com/>>.

⁸ Decreto (87/2015) publicado en el DOCV de 5 de junio.

diversas fórmulas de aprendizaje alternativas para que aprendan la lengua griega al tiempo que preparan los textos literarios seleccionados, pero al final no queda otra opción que examinarles de un modo similar al tradicional ejercicio de las PAU para que se habitúen a él y lo superen exitosamente.

2. LAS *HELÉNICAS*

Pese a las múltiples y reiteradas protestas que se han expresado en las reuniones de coordinación con los especialistas universitarios responsables en nuestra Comunidad de las pruebas de Griego II⁹, la estructura y el contenido no ha variado prácticamente en los últimos años. Y tampoco se nos han dado demasiadas explicaciones acerca de los criterios adoptados en cada ocasión.

No se puede decir además que haya habido mucha originalidad en la selección de los autores. En 2006 sustituimos las fábulas de Esopo por Jenofonte¹⁰. Y desde entonces nos hemos centrado exclusivamente en la prosa ática clásica. Estuvimos primero con la *Apología de Sócrates* hasta 2008, año en el que se incorporó Lisias como segunda opción. Desde 2009 continuamos sólo con este orador, hasta que en 2012 reapareció el historiador, con un texto algo más sencillo que el anterior, aunque tampoco muy adecuado al nivel de nuestros alumnos principiantes.

Actualmente el examen consiste en una traducción a elegir entre una selección del libro II de las *Helénicas* de Jenofonte o el discurso del *Epitafio* de Lisias, un par de cuestiones sobre morfosintaxis, un ejercicio de derivación etimológica y el desarrollo de un tema cultural¹¹. El texto de Lisias ha ido variando, pero con el de Jenofonte llevamos pues bastante tiempo¹². La excusa principal aducida para no abordar

⁹ Algunas de las quejas más sentidas que recordamos en la red son las que expresaron en 2013 Mercedes Hernández <<http://jsmutxamel.blogspot.com/2013/06/acerca-del-examen-de-griego-en-las-pau.html>>, y Miguel Á. Prades <<https://nihilnovum.wordpress.com/2013/06/12/frustracion-impotencia-indignacion-y-rabia/>>.

¹⁰ No sabemos si atendiendo a la demanda de algunos colegas que lo consideraban un corpus muy heterogéneo lingüísticamente y de poca altura literaria.

¹¹ Este modelo de examen es casi idéntico en casi todas las comunidades. En el de Cataluña se incluye un ejercicio original sobre cultura consistente en hacer una redacción sobre algún episodio mitológico o comentario de un pasaje literario clásico.

¹² Junto con Esopo, Lisias y Apolodoro, Jenofonte es el autor que se repite prácticamente en todas partes, siendo la *Anábasis* el texto estrella. Las *Helénicas* han

ningún cambio ha sido la expectativa política. Se ha preferido dejar todo como estaba a la espera de saber cómo quedaba definitivamente el proceso selectivo con las sucesivas reformas educativas. La parte positiva es que hemos tenido tiempo para ir generando y amortizando materiales y recursos de apoyo necesarios¹³.

Desde que aparecieron las *Helénicas* en las PAU nosotros empezamos a trabajarlas no porque nos resultara un texto mucho más sencillo o más ameno que el de la otra opción, sino porque ya habíamos estado con los discursos de Lisias varios años y necesitábamos cambiar. Aunque, al parecer, ya no aguantarán mucho más tiempo¹⁴, explicamos a continuación cómo las abordamos en clase sin morir en el intento y lanzamos a continuación algunas propuestas de prueba alternativa.

Durante el primer trimestre repasamos y ampliamos conceptos gramaticales a través de ejemplos sacados exclusivamente del texto de Jenofonte. El dossier con el que trabajan los alumnos contiene sólo algunas cuestiones y ejercicios de morfosintaxis: declinación de sustantivos y adjetivos, presente, imperfecto, aoristo, infinitivos y participios¹⁵.

aparecido en alguna ocasión también en Asturias, Baleares, Navarra, Extremadura, La Rioja y Madrid. En esta última comunidad hay algo positivo, y es que los textos por lo menos son frecuentemente adaptados.

¹³ Una muestra en la web del grupo Chiron <http://www.chironweb.org/wiki/index.php/Selectividad:_Comunidad_Valenciana._Griego>. Todos los nuestros se pueden descargar del siguiente enlace: <<https://es.scribd.com/lists/4498045/HELENICAS-JENOFONTE>>. Ha habido también publicaciones útiles como el cuaderno de trabajo de Masià y Gail (2011) o la edición de González Castro (2015).

¹⁴ En la última reunión de Coordinación se informó de la predisposición a introducir cambios para el curso 2020-2021 y se instó a los compañeros presentes en la UA, la UV y la UJI a realizar una votación orientativa sobre la conveniencia y la naturaleza de los mismos, si bien se nos advirtió que los resultados no iban a ser vinculantes. La mayoría de colegas se declaró partidaria de iniciar un proceso de modificación del modelo de prueba, pero básicamente la propuesta que se nos puso entonces sobre la mesa consistía en valorar la posibilidad de fijar un texto abierto. Hubo ciertas discrepancias en las tres provincias, siendo en Valencia donde más reticencia se manifestó al respecto de esta vía. En Alicante se comentó la posibilidad de utilizar una antología de autores preparada por algunos compañeros y en Castellón se propuso trabajar con textos adaptados. El uso del diccionario y el peso de la sintaxis fue también objeto de discusión desigual. Aunque las correspondientes Actas conjuntas de las tres universidades no lo reflejan, en Alicante algunos profesores sugirieron enfocar una de las dos opciones de la prueba pensando en el aprendizaje natural de la lengua griega.

¹⁵ <<https://es.scribd.com/document/245949613/Hel-leniques-de-Xenofont-introduccio-gramatical>>.

Tras esta introducción vamos a los textos por orden. En lugar de analizarlos y traducirlos sistemáticamente, que les llevaría a resultados frustrantes sobre todo en la fase inicial, preferimos trabajarlos a través de ejercicios que nos permiten progresar consolidando contenidos¹⁶. La tipología general de estos ejercicios es la habitual en nuestra práctica docente de primer curso: completar texto con ayuda (palabras elididas u opción múltiple) o sin ella, completar desinencias, ordenar texto y encontrar errores. En muchos casos se facilita la traducción (también recurrimos puntualmente al inglés) y a menudo se incluyen notas aclaratorias de lengua o cultura. La creación de textos coloquiales en 1º de Bachillerato a imitación de modelos simples es una actividad frecuente que resulta sencilla, pero la retroversión con estos textos es complicada¹⁷. A medida que vamos avanzando pedimos la traducción de los fragmentos menos complicados y desde el principio introducimos cuestiones de morfología y sintaxis o también de estilo. De manera paralela a la lectura de los textos utilizamos otro dossier complementario que nos sirve para recapitular los paradigmas morfológicos comentados en clase¹⁸.

Hace un par de años el temario cultural se redujo y se eliminó el que había dedicado de la guerra del Peloponeso, que nos permitía tener una visión global del conflicto¹⁹. Así que antes de empezar a trabajar con los textos se impone una contextualización previa. Debemos conocer someramente el contenido de la obra y su estructura, situarnos en los acontecimientos de los últimos años de la contienda y, sobre todo, en el momento concreto en el que arranca la selección, es decir, la alianza de Lisandro con los persas. Y con esta información nos conformaremos a partir de ese momento con ir averiguando qué ciudades estaban en el bando ateniense y en el espartano y quiénes los lideraban.

¹⁶ <<https://es.scribd.com/document/246083798/Hel-leniques-de-Xenofont-Antologia-del-llibre-segon>>.

¹⁷ Pedimos traducción a la inversa sólo en II, 1, 29 a modo de repaso, con la ayuda del vocabulario y dos traducciones, una literal en valenciano y otra más libre en castellano.

¹⁸ Incluye esquemas de morfología nominal y verbal por temas temporales, listados de formas presentes en el texto y ejercicios de análisis morfológico; cf. <<https://es.scribd.com/document/246083806/Hel-leniques-de-Xenofont-Ape-ndix-gramatical>>.

¹⁹ Quizás porque eran demasiados había que eliminar los más tediosos por la acumulación de datos. Éste y el de las guerras Médicas se cambiaron por Homero.

La antología de Jenofonte objeto de estudio empieza del siguiente modo:

Οἱ δ' Ἀθηναῖοι ἐκ τῆς Σάμου ὀρμώμενοι τὴν βασιλέως κακῶς ἐποίουν, καὶ ἐπὶ τὴν Χίον καὶ τὴν Ἐφεσον ἐπέπλεον, καὶ παρασκευάζοντο πρὸς ναυμαχίαν, καὶ στρατηγούς πρὸς τοῖς ὑπάρχουσι προσείλοντο Μένανδρον, Τυδέα, Κηφισόδοτον.

El pasaje contiene una cantidad considerable de fenómenos gramaticales que debemos conocer para afrontar con éxito la traducción a nuestra lengua. Y no todos se han podido asimilar en la etapa. Comentemos algunos.

A nivel sintáctico el pasaje es sencillo. Está formado por cuatro oraciones principales unidas por el nexo copulativo καί. Los alumnos se preguntarán quizás dónde está el μέν, si es que conocen la correlación μέν... δέ, por lo que habremos de inventarnos, por ejemplo, para salir del paso una sencilla frase del tipo ὁ μέν Λύσανδρος κτλ. o quizás οἱ μέν Λακεδαιμόνιοι κτλ.

A nivel morfológico tendrán dificultades si no conocen la formación del imperfecto (3ª persona del plural) activo en ποιέω, (ἐπι)πλέω, y medio (con valor reflexivo) de παρασκευάζω, y (como deponente) προσαιρέομαι.

Se han de localizar el participio activo en función atributiva del verbo ὑπάρχω y el participio medio del verbo contracto ὀρμάω en función apositiva.

Si no lo han visto, podrán encontrar en el diccionario el valor espacial usual de las preposiciones ἐκ más genitivo y ἐπί con acusativo. Pero deberán también diferenciar el uso de la preposición πρὸς con acusativo y con dativo en sentido figurado.

Donde más confusión hay, si no introducimos una nota aclaratoria, es en el sintagma τὴν βασιλέως κακῶς ἐποίουν. Hay que completar el complemento directo τὴν χώραν (τοῦ) βασιλέως y, como en el diccionario habitual que emplean no aparece tal construcción, habrá que pasar de una traducción literal “hacer mal” a una más libre como “saquear” o “hacer incursiones” para κακῶς ἐποίουν.

Se trata pues de un fragmento que a nivel lingüístico presenta bastantes dificultades para un alumno que empezó el año anterior aprendiendo a pronunciar el alfabeto, por lo que en clase optamos por facilitar la traducción a medias:²⁰

_____, los atenienses,
 _____, saqueaban el territorio
 del _____ y navegaban _____ y
 _____, y se preparaban _____,
 y como _____, junto con los _____,
 eligieron a _____, _____, _____.

Aún traduciendo correctamente los textos puede que no entendamos bien su contenido, debido a la falta de conocimientos culturales. Así, por ejemplo, los alumnos no comprenderán bien el párrafo anterior si no saben quiénes eran y qué funciones tenían en Atenas los estrategas y de qué rey se trata, es decir, el rey de Persia Jerjes II. Aunque todo esto el corrector de turno no lo sabrá. Como tampoco sabrá, ni podrá valorar, si los alumnos conocen o no la localización de Samos, Quios y Éfeso.

La geografía es, sin duda, otro de nuestros quebraderos de cabeza. Aunque se puede ver como una oportunidad para conocer mejor el mundo de la Grecia antigua, la realidad es que la falta de conocimientos suficientes sobre el Mediterráneo oriental dificulta en parte la comprensión textual²¹. Los alumnos no están familiarizados en absoluto con el amplio escenario

²⁰ Aunque Jenofonte empieza la obra *in media res*, cosa que no facilita tampoco la introducción, ante tales dificultades uno se pregunta porqué razón empezamos por el libro II en lugar de empezar por el inicio de la obra, ya que que no es que sea mucho más complejo: *Μετὰ δὲ ταῦτα οὐ πολλαῖς ἡμέραις ὕστερον ἦλθεν ἐξ Ἀθηναίων Θυμοχάρης ἔχων ναῦς ὀλίγας. καὶ εὐθὺς ἐνανμάχησαν αὐθις Λακεδαιμόνιοι καὶ Ἀθηναῖοι, ἐνίκησαν δὲ Λακεδαιμόνιοι ἡγουμένον Ἀγησανδρίδου.* Tampoco entendemos la necesidad de incluir pasajes de transmisión incierta editados con la *crux desperationis*, como el que aparece en II, 10.

²¹ López Jimeno (2017-2018: 179) hacía referencia a esta cuestión e iba más allá señalando incluso que muchos traductores no perciben como problema alguno en el hecho de no conocer la Grecia actual: “Como es por desgracia sabido, algunos docentes y helenistas desdennan e incluso juzgan innecesario conocer la Grecia actual para ser incluso reconocido como experto en la Grecia antigua. Prescinden así de unos conocimientos que nadie negaría en un buen profesor de inglés, francés o alemán, empezando por unos conocimientos geográficos mínimos. ¿Cómo se puede leer, no digamos traducir, a Tucídides o Pausanias sin haber pisado Grecia?”.

de la guerra descrita en los pasajes seleccionados de las *Helénicas*²² y como no hay tiempo para recabar más datos y realizar así un aprendizaje auténtico la mayoría de enclaves se olvida rápido. Nosotros facilitamos a los alumnos un mapa mudo en el que van colocando las localizaciones citadas en el texto, pero al final recuerdan sólo unos pocos, quizás aquellos de los que tienen más información, como Salamina y la batalla naval contra los persas, Quios y Homero, Mitilene y Safo, Egina y las monedas con la tortuga, Eleusis y los misterios, el Helesponto y su origen etimológico, etc.²³

Una vez estudiado el corpus de textos, preparados los temas de cultura²⁴ y trabajada la etimología²⁵, intentamos repasar. Como normalmente no queda mucho tiempo, nos centramos en aquellos pasajes que se nos antojan candidatos a un posible examen de traducción. A tal efecto seleccionamos sólo 40 fragmentos “fáciles”²⁶. Como ahora

²² Islas de Samos, Quios, Rodas, Chipre, Salamina, ciudades de Éfeso, Ábidos, Lámpsaco, Elayunte, Sesto, Mitilene, Egina, Selasia, Eleusis, el Helesponto, Egospótamos, la península del Quersoneso, el Pireo, y zonas o regiones como Decelia, el Liceo y la Academia, Jonia, Asia, Lacedemonia y Laconia. En el texto aparecen los gentilicios de Corinto, Andros, Samos, Lacedemonia, Atenas, Ábidos, Melos, Argos, Egina, Tebas, Siracusa, Sicilia, Exone y del Peloponeso.

²³ Para intentar seguir mejor los movimientos de las tropas y las flotas ateniense y espartana Fernando Blaya preparó un mapa de topónimos en google que resulta de gran ayuda: <<http://fernandoblaya.blogspot.com/2012/10/mapa-helenicas-jenofonte-paucv.html>>.

²⁴ Procuramos que, además de empollar los resúmenes que hemos preparado nosotros, preparen algún tema de manera original tratando de ver aplicaciones prácticas de la teoría. Hemos investigado, por ejemplo, tipos de cariátides en el mundo antiguo y su pervivencia en la actualidad, hemos comparado a Heródoto con Kapuscinski, hemos estudiado la repercusión de la huelga sexual de Lisístrata en nuestra sociedad, hemos analizado la relación entre Aquiles y Patrocolo, hemos reconstruido el día a día de una mujer ateniense del s. V y, especialmente, hemos analizado varios discursos contemporáneos desde el punto de vista de la retórica clásica. Algunos ejemplos en <<https://es.scribd.com/lists/22368821/TREBALLS-ALUMNES-2N-BATX>>.

²⁵ <<https://es.scribd.com/document/246084007/Hel-leniques-de-Xenofont-Etimologia-i-le-xic>>.

²⁶ Descartamos, por supuesto, los más complicados de la última parte pertenecientes al discurso de Trasíbulo. En la pasada reunión de coordinación se nos anunció que para el curso 2019-2020 ya no entraría. Si se reconoce su dificultad no entendemos porqué no se elimina ya para el presente curso. Hasta ahora no nos hemos equivocado mucho con nuestra selección “facilona” y hemos acertado en la mayoría de pruebas realizadas por el momento. Cf. <<https://es.scribd.com/document/220981433/40-fragments-facils-de-Xenofont>>.

hay que ir rápido, sólo tratamos de recordar la traducción. Y, si aún es posible, realizamos un par de ejercicios de repaso²⁷ con cuestiones culturales, históricas y lingüísticas que nos sirven para comprobar el progreso de los alumnos, sin necesidad de traducir. Veamos un par de ejemplos:

1. Completa el texto original griego con la forma correspondiente de los sustantivos que faltan.

Οἱ δ' Ἀθηναῖοι ἐκ _____ ὀρμώμενοι τὴν βασιλέως κακῶς ἐποίουν, καὶ ἐπὶ _____ καὶ _____ ἐπέπλεον, καὶ παρεσκευάζοντο πρὸς _____, καὶ _____ πρὸς τοῖς ὑπάρχουσι προσεῖλοντο Μένανδρον, _____, Κηφισόδοτον.

Λύσανδρος δ' ἐκ _____ παρὰ _____ ἐκπλεῖ πρὸς _____ πρὸς τε τῶν πλοίων τὸν ἔκπλου καὶ ἐπὶ τὰς ἀφεστηκίας αὐτῶν πόλεις. Ἀνήγοντο δὲ καὶ οἱ Ἀθηναῖοι ἐκ _____ πελάγιοι. ἡ γὰρ Ἀσία πολεμία αὐτοῖς ἦν.

ἡ Σάμος, ου; ἡ Χίος, ου (2); ἡ Ἔφεσος, ου; ἡ Ῥόδος, ου;
ἡ Ἰωνία, ας; ὁ Ἑλλήσποντος, ου;
ἡ ναυμαχία, ας; ὁ στρατηγός, οῦ; ὁ Τυδεύς, ἑως

2. Marca la respuesta correcta

— Los atenienses hacían incursiones contra el territorio del rey persa porque...

α. tenían en el sátrapa de Lidia a un doble enemigo, ya que éste se habían aliado con los espartanos prestándoles dinero y barcos

β. querían vengarse de los persas por las derrotas sufridas durante las guerras médicas

γ. trataban de conquistar la costa de Asia Menor para proseguir hacia Oriente

— Lisandro navega hacia el estrecho del Helesponto...

α. para aislar la flota ateniense e impedir que lleguen refuerzos del lugar

²⁷ Ejercicio 1 en <<https://es.scribd.com/doc/221183683/HELENICAS-DE-JENOFONTE-EJERCICIO-1>>, Ejercicio 2 en <<https://es.scribd.com/document/221183710/HELENICAS-DE-JENOFONTE-EJERCICIO-2>>.

β. para asegurarse el aprovisionamiento de trigo

γ. para evitar que zarpen barcos que transporten alimentos con que abastecer a Atenas

— Algunos de los aliados de Esparta en la Liga del Peloponeso eran...

α. Éfeso, Quios, Rodas, Corinto, Mitilene

β. Lámpsaco, Samos, Mitilene

δ. Atenas, Tebas, Delfos, Corinto

3. Retroversión

Lisandro partiendo del Helesponto navega hacia Rodas

Pues los samios le son hostiles (a Esparta)

4. Empareja

a. ἐπιπλέω

α. zarpar

b. ἐκπλέω

β. navegar contra

c. παραπλέω

γ. navegar bordeando la costa

d. πλέω

δ. salida por mar

e. ὁ ἔκπλοος, ου

ε. navegar

5. Señala el intruso (desde el punto de vista semántico)

— πλοῖον, ναῦς, τριήρης, ἡμέρα, ἰστία

— στρατηγός, λόγος, ἵππεύς, ὀπλίτης, στρατιώτης

— πόλις, τεῖχος, λιμὴν, ἄστυ, ξένος

— ναυμαχία, πολιτεύω, πολεμῖος, πολεμέω, μάχη

6. Encuentra en el texto el étimo griego del que deriva la palabra castellana y busca una palabra derivada de las griegas que hemos sacado del texto.

Ej.: xenofobia: ξένος λόγος: diálogo

Basílica: _____ ποιέω: _____

cacofonía: _____ πόλις: _____
epicentro: _____ αὐτός: _____
archipiélago: _____ μάχη: _____
periplo: _____ παρά: _____

7. *Explica brevemente quiénes eran los estrategas, de qué se ocupaba esta magistratura, quién los elegía y cita algún estratega famoso ateniense. ¿Con qué político actual lo compararías y por qué?*

8. *Explica brevemente dónde está situado el estrecho del Helesponto, de dónde recibe su nombre y cómo se llama en la actualidad.*

3. CONCLUSIONES

La memorización es un instrumento válido en todo proceso de aprendizaje, ciertamente, pero no el único, ni el más creativo. Y si lo que se busca en educación son experiencias significativas y motivadoras, entonces trabajar sobre un texto cerrado, como la selección de las *Helénicas* de Jenofonte, a lo único que ayuda es, en nuestra opinión, a generar más dudas sobre la cuestionada utilidad del griego. Porque la tentación que se tiene cuando toca preparar un texto conocido, y poco atractivo además de complejo, es memorizar una traducción, con el único objetivo práctico de pasar un examen.

Llegados a este punto, las preguntas que nos hacemos son varias. Para empezar, ¿se pueden plantear en las PAU preguntas de morfología y sintaxis de manera activa sin que parezca que la gramática sea más un fin que un medio? ¿Se pueden incluir cuestiones sobre cultura griega a desarrollar relacionadas con un texto a modo de comentario filológico que implique relación de conceptos, actualización de las cuestiones clásicas bajo el prisma actual y con un espíritu crítico? Una posible opción A del examen selectivo podría basarse en un texto clásico sencillo, pero que siguiera la línea de las actividades sugeridas anteriormente. Cabría revisar el canon de autores a estudiar y decidir si se prefiere un corpus de textos de diferentes obras interesante por su contenido cultural o la homogeneidad lingüístico-estilística de un único autor.

A su vez, la opción B podría ser un modelo acorde con las metodologías activas que valorara el conocimiento real de la lengua griega y no la destreza en la traducción de los textos literarios clásicos. Esto nos daría margen para trabajar con textos ficticios (o con textos originales no literarios como inscripciones o papiros), y podríamos así dejar de preparar filólogos clásicos en miniatura para dar la posibilidad a nuestro alumnado que aprenda las nociones lingüísticas fundamentales de léxico y gramática, pero también las comunicativas, tal como se hace en el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque en un nivel muy básico debido a las limitaciones obvias de tiempo. Si esta segunda opción tuviera un respaldo importante sería entonces necesario rediseñar la primera y encontrar una fórmula para cumplir la normativa vigente que impide, al parecer, que ambos exámenes A y B contengan una tipología de preguntas o una estructura diferente.

Estas mismas ideas las han planteado ya otros compañeros hace tiempo, aunque no tuvieron demasiada repercusión²⁸. Creemos que el planteamiento de la actual PAU ha entrado en una vía muerta y, quizás excusándonos en los buenos resultados, nos hemos acomodado a una inercia que nos ahorra afrontar cambios necesarios que implican un esfuerzo de adaptación y renovación considerable por parte de todos. Si tardamos en resolver todas estas cuestiones llegará el momento en que será ya innecesario buscar una salida, ya que no tendremos ocasión siquiera de impartir la asignatura, como está sucediendo de hecho en muchos centros. Las consecuencias de esta desaparición de los grupos de griego son ya evidentes. Por una parte a nivel laboral vemos que la Conselleria d'Educació de vez en cuando intenta reducir el número de

²⁸ En un lúcido artículo publicado en red en 2013 titulado “Jugar al escondite (Griego I y II)” Fernando Ruiz de Osma describía el fraude que cometemos al propagar la idea de que nuestra materia es esencial, pero en la práctica todo se reduce a preparar unas pruebas selectivas que no demuestran saber griego. La causa reside en la formación del profesorado. Como la carrera universitaria no nos ha proporcionado una verdadera formación lingüística y comunicativa en la lengua griega y latina no podemos exigir a los alumnos que las dominen y resulta más fácil explicar la gramática y pedirles que analicen y traduzcan, aunque sea torpemente, con la ayuda del diccionario. Las soluciones propuestas al escaso seguimiento de nuestras materias son dos: enfocarlas de modo que aporten algo útil para los estudios posteriores que mayoritariamente escogen nuestros alumnos y estudiar griego como una lengua, aprendiendo no sólo a leer textos, clásicos o no, sino también a componerlos, adaptándolos a su nivel, de manera progresiva y sin marcar objetivos inalcanzables en dos cursos. Cf. <<http://www.culturaclasica.com/?q=node/5390>>.

profesores de nuestra especialidad²⁹. Además, los problemas de falta de alumnado, que lleva necesariamente a tener que autojustificar la conveniencia de la subsistencia del griego, también han llegado a la Universidad³⁰.

Estas circunstancias son las que han provocado probablemente el reciente cambio de actitud entre los especialistas de griego universitarios. En la actualidad existe una manifiesta voluntad de abandonar el inmovilismo de estos últimos años e iniciar un proceso de modificación en el planteamiento de la selectividad de griego³¹, contando además con la participación del profesorado de Secundaria. En esta favorable situación creemos que es necesario sondear de manera seria la aceptación que tiene el actual sistema y, si se comprueba que el resultado es negativo en un porcentaje significativo, cabe buscar alternativas para ese número de profesores descontentos. La nueva figura del Asesor de Secundaria que completa la actual Comisión gestora de la materia de griego jugará a partir de ahora un papel importante recogiendo inquietudes y canalizando sugerencias³². A la espera de ver cómo se hace efectiva esta reforma y si podemos conseguir un consenso mayoritario, esperamos que estas líneas contribuyan a promover una selectividad diferente acorde con el nuevo modelo de escuela al que aspiramos y que busca aprendizajes significativos y enfoques metodológicos innovadores que vayan más allá del tradicional procedimiento memorístico y mecánico.

²⁹ En el reciente borrador con la propuesta de Oferta de plazas docentes para Oposiciones de Secundaria para 2019 que la administración presentó en la Mesa Sectorial se contemplaban 40 de latín frente a 0 de griego. Por fortuna, las protestas de diversos colectivos tuvieron resultado y la administración rectificó.

³⁰ Cf. el análisis de la problemática situación que hace de la Universidad Santiago Amado Rodríguez (2017).

³¹ Queremos pensar que la intención de abrir el debate por parte de los especialistas responde a un verdadero interés por actualizar el modelo de prueba y no se debe simplemente a que ya no se encuentran pasajes adecuados de las *Helénicas*, argumento este al que ya se recurrió para justificar en su día la sustitución del discurso de Lisias *Contra Eratóstenes*. No sabemos cómo interpretar el hecho de que haya habido dos fragmentos que han aparecido ya en dos ocasiones: II, 2.4 (julio 2013, julio 2016) y II, 2.3. Además, en junio de 2017 se mezclaron pasajes (inicio de II, 1.18 y II, 1.30), no sabemos con qué motivo, creando un texto desconcertante.

³² En otras comunidades el problema se ha empezado a resolver con la creación de una Comisión mixta, integrada por profesores universitarios y de Instituto.

BIBLIOGRAFÍA³³

AGUILAR MIQUEL, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: Hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris* 6, 137-165.

AMADO RODRÍGUEZ, M^a T. (2017), “Nuevos tiempos, nuevos problemas”, *Conventus Classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico* I, 247-256.

CARBONELL, S. (2014), *ΔΙΑΛΟΓΟΣ. DIALOGOS. Prácticas de griego antiguo*, Granada, Cultura Clásica.

DE LERMA, G. L., AMBRÒS, A. (2015), “Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías”, *Methodos* 3, 67-83.

FERRER, E. (2016), “La traducción en los niveles iniciales de la enseñanza de las lenguas clásicas. Algunas reflexiones a partir de la práctica docente”, *Stylos* 25, 97-107.

GONZÁLEZ CASTRO, J. F. (2015), *Jenofonte, Helénicas (ed., trad., not.)*, Madrid: CSIC, Alma Mater.

JIMÉNEZ DELGADO, J. (1959), “El latín y su didáctica: metodología de la traducción”, *Estudios Clásicos* t.V, n. 28, 153-171.

LÓPEZ JIMENO, A. (2017-2018), “Estrategias de adquisición de segundas lenguas aplicadas al aprendizaje de lenguas clásicas”, *FORTVNATAE* 28, 175-192.

MIRAGLIA, L. (2013), “Más allá de la traducción. Otra tipología de ejercicios”, *Nova Via. Latine doceo. Guía para el profesorado*, Granada, Cultura Clásica, 137-185 (Trad. de la edición italiana de 2009).

MASIÁ MORENO, J. & GAIL GIL, T. (2011), *Jenofonte: Helénicas II*, Valencia: Tilde.

VALCÁRCEL, V. (1995), “La traducción del latín”, en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín: actualización científico-pedagógica*, Madrid, Ediciones Clásicas, 89-110.

³³ Fecha de consulta de los enlaces: 28/11/2018.

