

FILATELIA CONSTANTINIANA: LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL ESTUDIO DE LOS SELLOS POSTALES EN RELACIÓN CON EL PRINCIPADO DE CONSTANTINO¹

ESTEBAN MORENO RESANO

estmores@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Resumen

El estudio de los sellos postales dedicados al emperador Constantino es una útil herramienta didáctica para ilustrar a los alumnos algunos de los principales aspectos de su principado. Además, es aplicable al desarrollo de su capacidad crítica, al mostrarles cómo los Estados modernos han planteado distintas lecturas políticas y culturales de la Antigüedad.

Palabras clave

Constantino, filatelia, usos políticos, didáctica.

Abstract

The study of the postage stamps dedicated to the emperor Constantine is a useful didactic tool for scholars in order to illustrate them the main aspects of his principate. In addition, it is applicable to the development of their critical capacity, by showing them how modern states have proposed different political and cultural readings of Antiquity.

Keywords

Constantine, philately, political uses, didactics.

¹ La realización de este trabajo se inscribe en el proyecto PID2020-113698GB-I00, financiado por la AEI. Su autor forma parte del grupo Hiberus (Gobierno de Aragón) y es miembro del Instituto de Patrimonio y Humanidades de la Universidad de Zaragoza.

El propósito de estas páginas es explicar con un ejemplo concreto, el la persona del emperador Constantino, de qué modo la filatelia es un medio de divulgación histórica (en este caso, referida a la Antigüedad) útil para apoyar las exposiciones magistrales en el aula, pero también un soporte privilegiado para comprender las políticas culturales de los países desde comienzos del siglo XX hasta principios del siglo XXI.

Los sellos de correos han sido portavoces de los Estados modernos desde que se cursaron los primeros, en Gran Bretaña, en 1840. Como tales, permiten apreciar la particular imagen que cada país moderno ha querido trasladar del pasado. Con una carta llega no sólo el contenido reservado al destinatario, sino también mensaje de las autoridades públicas, en última instancia, político, en forma de estampilla (Andracht, 2002; Farkas, 2009). Esto al margen, la filatelia ha contribuido significativamente a divulgar, mediante las pequeñas porciones de papel timbrado que se adhieren a los envíos postales, el patrimonio histórico de la humanidad.

El interés de la filatelia para los estudiosos del mundo clásico ya fue advertido por Haight (1952). Sin embargo, hay muy pocos trabajos dedicados a ella como fuente de conocimiento y como recurso didáctico de la Historia Antigua. El valor histórico de la filatelia ha sido apreciado, sobre todo, por especialistas en el mundo contemporáneo (por ejemplo, Reid, 1984). En concreto, han sido realizados análisis académicos de los sellos italianos (Georgi 1973; Zeri 1993; Caprara 2004; Liberati 2014; Riverdito 2021), de los españoles (García Sánchez 2007), argentinos (Farkas 2009), estadounidenses (Handler 2016), franceses (Chatriot 2016), alemanes (Hack & Ries 2020) y griegos (Kallen 2002; Tsiselikis 2022a; Tsiselikis 2022b).

También los investigadores de la didáctica han puesto de manifiesto la singular utilidad que tienen los timbres postales para la docencia. El aprovechamiento educativo de las estampillas ha sido apreciado en varios ensayos relacionados con los contenidos científicos (Jones 2001; García & Salas 2007; Martínez Reina & Amado González 2013; López Vila & Grancha Gamón 2016; Navajas Pérez 2021).

Presumiblemente, las evocaciones referidas al mundo clásico que aparecen en los sellos postales podrían servir también para ilustrar los contenidos de las programaciones docentes humanísticas con resultados favorables en su transmisión. Sin embargo, son escasos los relativos a

la Antigüedad clásica, en cualquiera de sus ámbitos de especialización. Cabe recordar, empero, entre ellos, además del ya mencionado artículo de Haight (1952), algunos trabajos publicados sobre la arqueología en la filatelia (Ercolani & Cosentino 2013; Livadiotti 2017; Livadiotti & Ercolani 2020) y el dedicado a la literatura latina en las emisiones postales de Ayuso Calvillo (2017).

EL EMPERADOR CONSTANTINO EN LOS CONFLICTOS GRECO-TURCOS

Constantino fue evocado en varias emisiones filatélicas concorrentes a los distintos enfrentamientos entre Grecia y Turquía a lo largo del siglo XX. La biografía del primer emperador cristiano era particularmente sugestiva para los nacionalistas griegos. Él era el principal modelo de soberano ortodoxo en la hagiografía oriental, asociado a la victoria militar merced a sus exitosas campañas bélicas contra sus cuñados Majencio y Licinio y sobre los pueblos bárbaros. Por lo tanto, no debe resultar extraño que la administración de correos del Reino de Grecia imprimiera en 1913 una serie de sellos (Yvert, Grèce Nº 239, 242-244, 246, 248, 250, 252, 254) que figuraban una cruz griega sobre la acrópolis de Atenas coronada por la leyenda 'Εν τούτῳ νίκα para celebrar la victoria helena sobre el Imperio Otomano dicho año (Fig. 1). La escena evoca el pasaje de la *Vita Constantini* en la que Eusebio de Cesarea refiere en griego el relato de la supuesta visión de Constantino en la víspera de la batalla de Puente Milvio (Eus. Caes., *VC.* 1, 28, 2). Dentro del nacionalismo heleno contemporáneo, el Imperio bizantino (representado en Constantino) no era sino la continuación de la civilización griega, que había sido renovada en la Grecia moderna (Lienau 2009, 84-85).



Fig. 1: Sello griego de 30 leptos de 1913 (Yvert et Tellier, Grèce, 246). El que aparece en la imagen fue resellado como timbre judicial con valor de 10 leptos. Fuente: <https://commons.wikimedia.org/wiki/User:Sv1xv/Philately_gallery#/media/File:1913_Greece_revenue_stamp_judicial.jpg>.

Las estampillas dejaron una constancia celebrativa del final del conflicto greco-turco (Van der Vossen 1969a; Van der Vossen 1969b; Tsitselikis 2022a; Tsitselikis 2022b). La derrota otomana frente a Italia en la Guerra Ítalo-Turca (1911-1912) había debilitado el sultanato a causa del control de Tripolitania. Esta coyuntura propició que Serbia, Montenegro, Bulgaria y Grecia sellaran una alianza militar que condujo a las Guerras de los Balcanes (1912-1913). Grecia incorporó Tesalia, Epiro, el sur de Tracia y Creta a su territorio nacional. Aunque el final del conflicto no había sido completamente satisfactorio para el reino helénico (que había debido renunciar a parte de Tracia y de la actual Albania), la serie postal comentada asimilaba los resultados de la campaña bélica de Grecia contra el Imperio Otomano de 1912 con la victoria de Constantino sobre Majencio.

Constantino no sólo está presente en la filatelia griega. El Imperio Otomano resultó malparado en la Guerra de los Balcanes, pero había conservado el control de buena parte de Tracia. La recuperación del control de Edirne (la antigua Hadrianópolis) fue un hecho de armas decisivo para que los turcos preservaran parte de la región. En este contexto, el Imperio Otomano quiso dejar constancia de que tenía el control militar de su parte europea. Para ello, la Oficina Postal General turca imprimió en 1914 un sello con el valor de cuatro piastras que

representaba la columna de Constantino en Estambul (Fig. 2). Formaba parte de una serie de estampillas que había sido encargada por el entonces Ministro de Correos y Telégrafos, el armenio Oskan Effendi, a la firma londinense Bradbury, Wilkinson, and Company (Melville 1915, 100). Como ha advertido Baumann (2016), el modelo del grabado fue tomado de una postal en color editada en 1905 por Detroit Publishing Company dentro de una serie titulada *Views of People and Sites in Turkey*. Estambul aparece representada como una ciudad occidental, con paseos arbolados y vestigios del pasado. El mensaje es que la guerra no había dejado huella en la capital turca. El Estado otomano, habitado por una pluralidad de etnias, había integrado dentro de su entramado urbano elementos arquitectónicos de la antigua Bizancio, como la columna de pórfido, encima de la cual se alzaba la estatua de Constantino. Pero la sombra de la guerra se cernía sobre la tranquila imagen del paseo que mostraba las ruinas bizantinas de la Nueva Roma en Estambul. Effendi, occidentalista y antibelicista responsable de las comunicaciones, fue forzado a dimitir bajo la presión del partido nacionalista turco Unión y Progreso (Libaridian 2004: 134). Su apartamiento del poder anuncia la entrada del Imperio Otomano en la Gran Guerra aliado con Alemania y Austria a finales de 1914.



Fig. 2: Sello de 4 paras del Imperio Otomano de 1914 (Yvert et Tellier, Turquie, 178). Fuente: Melville 1915: 82 (<<http://www.hellenicaworld.com/Stamps/Literature/FredJMelville/en/ThePostageStampInWar.html>>).

La figura histórica de Constantino fue de nuevo asociada a los conflictos bélicos entre las modernas Grecia y Turquía en un sello de 1968 (Yvert et Tellier, Grèce, Nº 957). Esta estampilla reproduce un mosaico del siglo X de Santa Sofía de Constantinopla en el que los emperadores Justiniano y Constantino ofrecen a la Virgen María entronizada, respectivamente, las maquetas de la iglesia y de la ciudad (Fig. 3). Fue emitida por la administración postal helena bajo el control del gobierno de los Coroneles desde 1967. Forma parte de una serie que conmemoraba la inauguración de una exposición que recordaba la lucha de los griegos por la civilización occidental, titulada “Historia bélica de los griegos”.



Fig 3. Fuente: <https://ecommons.udayton.edu/imri_greece_stamps/4/>

El directorio militar no podía menos que presentar a Grecia como una nación esencialmente guerrera (Kallen, 2002, 76). Aunque el motivo tiene, aparentemente, poco que ver con la actividad bélica, la imagen, obviamente, evoca tanto la fundación de Constantinopla a título de ciudad cristiana (algo que no fue nunca en su origen) como su condición de capital oriental del imperio bizantino en su momento de mayor apogeo. También es clave para comprender la elección del motivo del timbre la leyenda que acompaña a Constantino: Κονσταντῖνος, ὁ ἐν ἀγίοις μέγας βασιλεύς. Constantino era el emperador modelo de los soberanos santos, pero, ante todo, un príncipe victorioso. La expresión

μέγας βασιλεύς no era novedosa, pues fue empleada por Eusebio de Cesarea en la primera biografía del emperador, la *Vita Constantini* (Eus. Caes., *VC*. 1, 1). Este vocabulario se acomodaba al proyecto de renovación nacional griego impulsado por los coroneles helenos. Con él, este directorio militar aspiraba, de algún modo, a restaurar la grandeza perdida de Bizancio, por lo que apoyaron la ἔνωσις, el movimiento que propugnaba la unión política de todos los territorios habitados por griegos, comenzando por Grecia y Chipre. Aunque su intento de realización con la invasión de Chipre se viera frustrado por la ocupación turca del norte de la isla en 1974, el propósito de restaurar el Imperio bizantino era una poderosa baza propagandística con vistas a legitimar la dictadura. Para ello necesitaba el apoyo de la Iglesia ortodoxa. Ciertamente, el conservadurismo moral del clero aproximó a la Iglesia de Grecia a la junta militar (Georgiadou 1995: 303), pero también era remiso al control político al que comenzó a ser sometida (Andreopoulos & Grammenos 2021). Esto explica por qué el gobierno dictatorial utilizó la imagen de Constantino, un emperador inclinando la cabeza ante la Madre de Dios. El mosaico ofrece una interpretación de la historia acorde con los cánones del Concilio de Éfeso (431). Su elección obedecía a la exigencia de establecer alianza entre el gobierno entonces del coronel Zoitakis y la Iglesia ortodoxa. En realidad, es oportuno comentar que Constantinopla no fue dedicada a la Virgen, sino a Dios. En efecto, en una ley del año 334 (*CTh*. 13, 5, 7), el propio Constantino afirmó que había donado la ciudad al pueblo romano, por orden de Dios, dándole su nombre. Pero a la dictadura helena no le interesaba recordar esto a los griegos.

EL ARCO DE CONSTANTINO, EMBLEMA MILITAR Y DE LA CIUDAD DE ROMA

Constantino fue un príncipe muy autoritario, capaz de hacer ejecutar a su hijo primogénito y a su esposa para hacer asegurar su poder monárquico. Quizás por ello ha sido evocado por no pocos dictadores como modelo político, como se ha advertido a propósito de la junta militar que gobernó Grecia entre 1967 y 1974. Pero, antes que los coroneles helenos, Mussolini recurrió de modo reiterado al primer emperador cristiano como referencia histórica, según han reflejado varios estudios (Canfora 1980: 74; Braccesi 1991; Giardina & Vauchez 2000: 254-258; Guasco 2013; Roda 2014). Su fijación por Constantino se intensificó después de la suscripción de los Pactos Lateranenses, que

reconocían el estado de la Ciudad del Vaticano y establecían una alianza de conveniencia jurídica entre el régimen fascista y la Santa Sede, planteada por el ideólogo Paolini (1929). Sin embargo, las emisiones postales italianas reproducen un único motivo constantiniano: el arco de Constantino en Roma. En estos sellos, la construcción es presentada como un monumento exclusivamente militar. Aunque, obviamente, cualquier alusión constantiniana trataba de complacer a la jerarquía eclesiástica (Liberati 2014: 251-252). Con tales fines, una estampilla del año 1934 (Fig. 4) que reproduce el monumento acompañado de la leyenda “Il solco della gloria”, celebra el centenario de la institución de las medallas al valor militar (Fig. 4. Yvert, Italie —aériens—, N° 76-77).



Fig. 4. Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-487-Arco%20di%20Costantino,%20il%20solco%20della%20gloria.php>>

Otro timbre del año 1935 (Fig. 5) representa las tropas italianas desfilando bajo el mismo arco, con la leyenda “Sulle orme delle antiche legioni”. Fue emitido con ocasión del aniversario de las Milicias Voluntarias de Seguridad Nacional fascistas (Yvert, Italie, N° 363).



Fig. 5. Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-500-Sfilata%20della%20m.v.s.n.%20sotto%201%27arco%20di%20Costantino.php>>

La idea repetida en ambas emisiones es que los soldados de la Italia fascista desfilaban bajo el arco de Constantino, siguiendo el mismo recorrido que los antiguos legionarios romanos hacían para celebrar los triunfos de sus generales. Con todo, el diseño aprobado evitaba oportunamente recordar que la construcción conmemoraba la derrota de Majencio, quien había sido declarado tirano por el Senado (*CIL* 6. 1139).

El arco de Constantino ha conservado su carácter militar hasta la actualidad. Es muy significativo que haya sido representado en el sello cursado en recuerdo de la reunión entre la OTAN y Rusia que se celebró el 28 de mayo de 2002 (Fig. 6). El decreto del Ministerio de Telecomunicaciones de la República Italiana del 18 de junio de 2002 que disponía su emisión indicaba que su inclusión en el campo del timbre respondía a que se trataba de “uno dei simboli di Roma”. Cabe señalar, empero, que es un monumento relacionado con el ámbito castrense.



Fig. 6: Sello conmemorativo de la reunión entre la OTAN y la Federación Rusa del año 2002 (Yvert et Tellier, Italia, 2580). Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-2929-Bandiere%20dei%2020%20paesi%20membri%20della%20NATO,%20diciute%20e%20arco%20di%20Costantino.php>>

Distinto era el carácter con el que había sido plasmado el arco en una estampilla del año 1959, puesta en circulación para celebrar los Juegos Olímpicos en Roma (Fig. 7).



Fig. 7. Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-1073-Arco%20di%20Costantino.php>>

Las olimpiadas del año 1959 dieron ocasión a la ciudad de Roma para promocionarse, no sólo como sede de las competiciones deportivas, sino también como destino turístico para viajeros de alto nivel económico de todo el mundo. Acaso por esta razón el arco de Constantino fue incluido en una serie de sellos de Ajmán del año 1972, dedicada a los monumentos romanos (Michel, AJ BL393A). La estampilla emiratí merece un comentario añadido: no era un timbre destinado al uso postal, sino a la venta para obtener divisas (“Ah! Progress: No More Ajman Stamps”, *The New York Times*, 30 de enero de 1972). En todo caso, también se puede apuntar que la administración postal de Ajmán debía de pretender visibilizar el país fuera de sus fronteras.

CONSTANTINO Y LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS PAÍSES BALCÁNICOS.

El heterogéneo estado de Yugoslavia, creado en 1931 con la unión de Serbia, Croacia y Eslovenia, necesitaba referentes históricos para definir su identidad nacional. Ni siquiera la liberación del nazismo era un acontecimiento lo suficientemente consistente para crear un discurso histórico patrio. En este contexto, el régimen personalista de Tito encontró un buen modelo de gobernante en un príncipe autoritario como era Constantino. El emperador nació en Naissus, la actual ciudad serbia de Niš. Un sello del año 1971 (Yvert et Tellier, Yougoslavie, 1318) reproduce una cabeza de bronce, hallada en su localidad natal, hoy conservada en el Museo Nacional de Belgrado (Fig. 8). La estampilla pertenece a una serie que recoge distintas piezas de bronce de la colección arqueológica de dicha institución. Cabe decir que trata de una pieza singularísima, porque es de factura provincial. Representa al emperador con diadema laureada, por lo que debe ser fechado entre el año 328 y 330, después de que el emperador dejara de ceñirse la corona de laurel y antes de adoptar la diadema perlada, a partir de 330 (*Ep. de Caes.* 41, 14). La estatua a la que pertenecía estaba originalmente recubierta de oro. El príncipe estaba representado con coraza, sobre un carro, también de bronce (Calza 1972: 227-228). La imagen, por sus características, es única, lo cual acentuaba la peculiaridad histórica de Yugoslavia, por encima de las divisiones étnicas y religiosas de sus ciudadanos.



Fig. 8. Foto de Borislav Marinic. Fuente: <https://es.123rf.com/photo_18604798_yugoslavia-circa-1971-un-sello-impreso-en-la-yugoslavia-muestra-emperador-constantino-siglo.html?is_plus> (Imagen autorizada sólo para uso editorial)

También Albania presentó a Constantino como un modelo de identidad histórica en sus sellos. Lo hizo en una serie del año 2007, en la que otras estampillas representaban a Claudio el Gótico, Diocleciano y Justiniano (Yvert et Tellier, Albania, 268-2683). Todos ellos son identificados como emperadores ilirios, toda vez que Albania se reconoce como heredera cultural de la antigua Iliria.



Fig. 9. Fuente: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stamp_of_Albania_-_2003_-_Colnect_373300_-_Constantine_the_Great_274_337_Roman_emperor.jpeg>

En esta ocasión, uno de los timbres (Fig. 9) muestra la colossal cabeza pétrea de Constantino que forma parte del conjunto escultórico de los Museos Capitolinos. Está acompañada de la imagen de un anverso de una moneda de bronce de su padre Constancio Cloro, cuyo busto aparece

laureado. El sello albanés recuerda a Constantino, al igual que el serbio, como militar eficaz miembro de una dinastía de emperadores ilirios vinculados, por tradición familiar, a las legiones establecidas en el *limes* danubiano. El modelo de esta emisión parece encontrarse en series de sellos europeos que reproducen monedas antiguas, como los cursados por Grecia en 1959 (Yvert et Tellier, Grèce, 675-684) Chipre en 1966 (Yvert et Tellier, Chypre, 269, 271-173, 275) y 1972 (Yvert et Tellier, Chypre, 372-375), España en 1968 y 1976 (Yvert et Tellier, Espagne, 1532, 1965-1966, 2004), Rumanía en 1970 (Yvert et Tellier, Roumanie, 2543-2548), Liechtenstein en 1977 (Yvert et Tellier, Liechtenstein, 614), Luxemburgo en 1979 (Yvert et Tellier, Luxembourg, 931-934) y la propia Albania en 1999 (Yvert et Tellier, Albanie, 2458).

LA BATALLA DE PUENTE MILVIO

Las alusiones filatélicas a Constantino hasta ahora comentadas han incluido en sus diseños piezas o monumentos arqueológicos. Sin embargo, para recordar la batalla de Puente Milvio, que hizo a Constantino dueño de todas las provincias occidentales del Imperio, los sellos no comprenden ninguna imagen coetánea. Ninguna estampilla ha reproducido el relieve del arco de Constantino en Roma que representa el episodio bélico, toda vez que tal construcción del año 315 conmemora el hecho de armas del año 312. La elección de motivos pictóricos parece responder a la intención de divulgar desde medios oficiales una versión de este combate dentro de la tradición cristiana. Ningún eco, por tanto, puede encontrarse en la filatelia de los relatos que compusieron los panegiristas latinos, los más próximos a lo sucedido, que presentan a Constantino como un libertador frente a la tiranía de Majencio.

También, quizás, por ello, Sierra Leona emitió en 1996 en dos timbres, cada uno de ellos con un lienzo de Rubens dedicado a Constantino, conservados en el Metropolitan Museum de Nueva York, que recrean la batalla de Puente Milvio y uno de los combates entre Constantino y Licinio en 324 (Michel, Sierra Leone, 2547-2548). Fueron emitidos para conmemorar el 125 aniversario de la institución estadounidense. La elección de los lienzos del pintor flamenco es interesante. Rubens no sólo fue un pintor, sino también un anticuarista bien versado en la cultura clásica. En sus lienzos dio forma visual a la versión griega de la visión de Constantino, elaborada por Eusebio de Cesarea, según el cual

la cruz se apareció al emperador durante el día, cuando comenzaba a atardecer (Eus. Caes., VC. 1, 28, 2). El segundo sello ilustra otro pasaje de la *Vita Constantini*, la batalla de Adrianópolis, en la que Constantino combatió en persona contra su cuñado Licinio, protegido por el lábaro (Eus. Caes., VC. 2, 16). Rubens debió de leer para preparar ambas pinturas una de las traducciones de la *Vita Constantini* publicadas a lo largo del siglo XVI, ya fuera la de Porthaise de 1548, la de Mäuslin de 1549 o la de Christopherson, impresa en 1569 y reeditada en 1612 (Gurruchaga, 1994, 68-69).

También debió de inspirarse en el mismo pasaje de Eusebio relativo a la visión diurna de la Cruz el anónimo autor de los frescos constantinianos de la iglesia de San Juan Bautista de Capranica. Estas pinturas pudieron haber sido realizadas por los hermanos Zuccari en la segunda mitad del siglo XVI. Fue el motivo que reproducen los sellos emitidos por la Orden de Malta en 2012 para celebrar la batalla de Puente Milvio (Fig. 10).



Fig. 10. Fuente:
[https://www.ibolli.it/php/
em-smom-21380-Visione%20
di%20Costantino.php](https://www.ibolli.it/php/em-smom-21380-Visione%20di%20Costantino.php)

Por el contrario, los frescos de Giulio Romano de los Museos Vaticanos, pintados entre 1520 y 1524, se ciñeron a la versión de Lactancio. Los timbres emitidos de común acuerdo por Italia y la Santa Sede seleccionaron el mural que representó el pasaje del maestro de retórica cristiano que describe la entrada de Constantino en Roma atravesando el Puente Milvio (Lact., *De mort. persec.* 44, 6), justo cuando los dos ejércitos trataban combate (Fig. 11).



Fig. 11. Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-19115.php>>

Esta emisión aprobada en virtud del Decreto del Presidente de la República Italiana el 24 de enero de 2012 (*Gazzetta Ufficiale* N° 76 de 30 de marzo de 2012). El motivo no estaba descrito en este documento legislativo, que tan sólo preveía la expedición del sello. No obstante, el aspecto más sobresaliente estriba en sus implicaciones institucionales: tanto la hoja impresa por la Santa Sede como por Italia incluyen el anagrama de la Orden Constantiniana de San Jorge. Se trata, por tanto, de un reconocimiento político a la labor de esta maestranza, que se identifica con los valores de la caballería cristiana, aunque, en la actualidad, desarrolla actividades de voluntariado, labores, por tanto de interés público. Al igual que la Orden de Malta, la Orden Constantiniana ha adoptado al primer emperador cristiano como modelo de comportamiento virtuoso, al menos, según los citados textos de Lactancio y de Eusebio.

EL “EDICTO DE MILÁN”

Quizás el mayor número de referencias a Constantino en la filatelia se encuentra concentrada en el año 2013, durante el cual se conmemoró el 1700 aniversario de la concesión a los ciudadanos romanos de la plena libertad religiosa a título individual. La disposición en cuestión no tenía forma de edicto, ni tampoco era obra exclusiva de Constantino, pues, de hecho, fue librada en respuesta a una consulta dirigida al emperador Licinio. Con todo, las emisiones filatélicas recordaron dicha ocasión como el momento en el que el cristianismo obtuvo un trato jurídico privilegiado, gracias al favor de Constantino. Las emisiones se concentraron en los países balcánicos de mayoría ortodoxa que, en su momento, pertenecieron a la desaparecida Yugoslavia, pero también en los estados itálicos (Italia, Santa Sede, Orden de Malta y San Marino). Las razones y los motivos postales, como se explicará, fueron muy distintos.

Serbia, la República Serbia de Bosnia, Bosnia Herzegovina y Montenegro dedicaron sellos a Constantino con ocasión de los mil setecientos años que siguieron al “edicto” adoptado por los emperadores. La celebración sirvió a los países balcánicos para proyectar su cultura fuera de sus fronteras. Serbia fue el primer país que cursó dos estampillas con tal ocasión, diseñadas por Boban Savic: en una de ellas aparece el busto en bronce de Constantino conservado en el Museo Nacional de Belgrado, y, en otra, se puede apreciar la cabeza colosal de Constantino de los Museos Capitolinos. Pero lo más interesante es el mapa cuya imagen es el fondo de la hoja: Naissus, la ciudad donde nació Constantino está en su centro, en el Este aparece señalado Sigidinum (hoy Belgrado) y en el Oeste, Milán. La República Serbia de Bosnia expidió otro sello con la cabeza colosal de Constantino, motivo que también escogieron la República Serbia de Bosnia, Bosnia Herzegovina y Montenegro. Estos timbres fueron impresos para potenciar la presencia internacional de sus países emisores por medio de la cultura y promover su acercamiento a la Unión Europea. Muestra de ello es que Serbia presentó los sellos, junto con sus pruebas de impresión y diseños originales, en una exposición que acogió el Instituto Cervantes de Belgrado. Esta acción, y otras parejas, formaban parte del proyecto conmemorativo *Edict of Milan 313-2013, Serbia*, impulsado por la República Serbia, que ensalzaba las raíces ilirias de la civilización occidental. Además, el Museo Nacional de Belgrado organizó una exposición con los vestigios arqueológicos

del período constantiniano, que mostró tanto la cabeza broncínea del emperador como piezas que habían pertenecido a partidarios de Licinio (Popovic y Borič-Brešković, 2013).

Mientras la filatelia se había puesto al servicio de la diplomacia de los Estados mencionados, sus respectivas iglesias organizaron un congreso para celebrar el “edicto” milanés. Benedicto XVI no fue invitado, porque Constantino, en Oriente, es el emperador modelo de soberanos ortodoxos (Lizzi Testa 2014: 25). Por otra parte, las jerarquías eclesiásticas orientales no estaban dispuestas a acoger al pontífice, porque su presencia era entendida como un intento de intromisión canónica.

Así pues, los cuatro Estados de la Península Itálica, emitieron sellos conmemorativos de la suscripción de los acuerdos de Milán, pero desde un enfoque muy distinto. San Marino optó por reproducir un argénteo acuñado en Ticinum (Cayón, III, Constantino, N° 251), en cuyo anverso el yelmo de Constantino lleva por cimera una pieza de metal con el anagrama de Cristo, obvia manifestación de su adhesión personal al cristianismo como religión que le había procurado la victoria frente a Majencio (Fig. 12). San Marino escogió un motivo que recuerda el contexto de guerra civil latente en el que se cursaron los acuerdos de Milán, que desembocó en una guerra de religión, en la que venció Constantino invocando la protección de Cristo y que perdió Licinio, erigido en defensor de los cultos tradicionales. Estos sellos no reflejan, empero, que Constantino se apoyó en el tradicionalismo religioso para garantizarse el apoyo de las tropas de origen galo (buena parte de ellas, afectas a la heliolatría), en tanto que Licinio luchó contra su cuñado como protector de los cultos sincréticos orientales (Moreno Resano 2009).



Fig. 12. Fuente: <[https://www.ibolli.it/php/ems-sanmarino-7855-1700**B20anniversario*20dell*editto*20di*20Milano.php_wroIJSU!!D9dNQwwGXtA!QUQh7itnjR0Z-QnKVDvHl0JXNXGRqistzAe1XYXO2kN0bSzIn_ODHX65E9MAfj2lQBF2Cf3U3hdd99FOrzhKs9_Fr0\\$](https://www.ibolli.it/php/ems-sanmarino-7855-1700**B20anniversario*20dell*editto*20di*20Milano.php_wroIJSU!!D9dNQwwGXtA!QUQh7itnjR0Z-QnKVDvHl0JXNXGRqistzAe1XYXO2kN0bSzIn_ODHX65E9MAfj2lQBF2Cf3U3hdd99FOrzhKs9_Fr0$)>

Los timbres de los otros tres estados itálicos recogen distintas escenas de los frescos del siglo XIII de la capilla de San Silvestre del convento romano de los Cuatro Santos Coronados. La soberana Orden de Malta imprimió una hoja en la que, bajo la pintura del juicio final, aparecen cuatro estampillas, que representan la aparición de San Pedro y San Pablo a Constantino, recostado en un lecho enfermo de peste, y el envío de tres emisarios imperiales al pontífice para que devuelva la salud al príncipe (Fig. 13). Por su parte, la República Italiana y la Ciudad del Vaticano acordaron expedir una serie conjunta con algunas escenas de los frescos de la capilla de San Silvestre del convento de los Cuatro Santos Coronados de Roma (Fig. 14). Esta emisión constaba de una hoja, en la que el papa Silvestre mostraba una pintura de los apóstoles Pedro y Pablo al emperador, además de tres sellos sueltos, el primero de ellos con el bautismo de Constantino, el segundo, con el príncipe arrodillado ante el pontífice, y el tercero, a Constantino guiando el caballo en el que montaba Silvestre, en signo de vasallaje (Fig. 15). Como puede apreciarse, el poder civil, representado en Constantino, aparece supeditado a la autoridad eclesiástica, personificada en Silvestre. Los *Actus Sylvestri* sirvieron precisamente para la redacción de la espuria *Donatio Constantini*, desacreditada por Lorenzo Valla.



Fig. 13. Fuente: <<https://www.orderofmalta.int/stamps/emissione-444-xvii-centenario-del-edicto-di-milano/>>



Fig. 14. Fuente: <<https://www.ibolli.it/php/em-italia-21164.php>>



Fig. 15. Fuente: <<https://www.ibolli.it/cat/vaticano/vat2013/vat2013.php>>

En realidad, las emisiones de la Orden de Malta, Italia y la Santa Sede no aluden a los acuerdos de Milán. Más bien, lo que celebran es la particular relación entre el Estado Italiano y la Santa Sede, regulados por el acuerdo de Villa Madama del 18 de marzo de 1984, sancionado por la ley de 25 de marzo de 1985 (*Gazzetta Ufficiale* Nº 85, de 10 de abril de 1985). Esta actualización de los Pactos de Letrán de 1929, conforme al artículo 7 de la Constitución italiana, establecen la independencia y soberanía del Estado y de la Iglesia “per il bene del paese” (art. 1), al igual que procurar un trato privilegiado a Roma, como sede episcopal primada para todo el catolicismo (art. 2.4). Esta relación de “colaboración” (Carmignani Caridi 2017) es lo que probablemente quiere mostrar la emisión conjunta entre Italia y el Vaticano. Es notorio, sin embargo, que el Estado italiano procura un trato privilegiado a la Iglesia Católica, garantizando la enseñanza catequética en los centros públicos y validando los títulos académicos de los centros de educación superior eclesiásticos. La propia elección de los motivos filatélicos manifiesta la sumisión del poder civil ante el religioso. Los frescos de la capilla de San Silvestre ya habían sido plasmados en un sello de la Ciudad del Vaticano de 1953 (Yvert et Tellier, Vatican, 179), que representaban la cabeza del pontífice recibiendo la tiara del emperador, acompañado de un diseño del alzado interior de la basílica constantiniana de San Pedro (Fig. 16). Este sello presenta a Constantino como donante del templo y a Silvestre como receptor. Su grabado refleja la política

religiosa de la democracia cristiana, promovida por Alcide de Gasperi, en la que el Estado era un benefactor de la Iglesia. Las emisiones de 2013, por el contrario, acentúan la necesaria cooperación entre ambas instituciones.



Fig. 16. Fuente: <<https://www.ibolli.it/cat/vaticano/vat53/vat53.php>>

El análisis didáctico de los sellos emitidos para conmemorar el “Edicto de Milán” es particularmente útil para estimular el desarrollo de una actitud crítica de los estudiantes hacia las fuentes de todos los períodos históricos. En primer lugar, el documento imperial que se conoce como “Edicto de Milán” ni es un edicto, ni fue redactado en Milán, ni fue librado por Constantino, como puede deducirse de sus versiones latina y griega (Lact., *De mort. persec.* 48; Euseb. Caes., *HE*. 10, 5). A lo cual hay que añadir que el texto en cuestión tampoco fue dispensado a la Iglesia como institución, sino, en todo caso, a los cristianos, a los que considera una corporación (*σῶμα*). Por otra parte, establecían la libertad de culto, cualquiera que fuere, a todos los ciudadanos del Imperio. En realidad, el “Edicto de Milán” es una carta imperial de Licinio (las *Litterae Licinii*, según los términos de Lactancio), expedida en respuesta a una consulta del gobernador de Bitinia, por lo que su forma dispositiva es el rescripto. Tales disposiciones recogen los acuerdos en materia de religión adoptados por los augustos cuñados cuando se reunieron en Milán a comienzos de 313 para hacer el reparto de las provincias romanas (Christensen 1984; Lenski 2017). Las *Litterae Licinii* no fueron sino una resolución circunstancial, con la que Licinio, después de vencer a Maximino Daza, quiso obtener la

adhesión de los ciudadanos cristianos de Nicomedia al término de una guerra civil.

LA TRADICIÓN POPULAR EN EL CRISTIANISMO ORIENTAL

En general, la conmemoración filatélica de los acuerdos milaneses refleja los vínculos institucionales existentes entre los estados y las iglesias en la Europa contemporánea. Esta realidad se cimenta en el arraigo de la tradición cristiana en las sociedades, a pesar del proceso de laicización. Las emisiones de Italia, San Marino y la Santa Sede tenían una impronta más institucional, pero, en los países del Este de Europa, de mayoría ortodoxa, es más apreciable la influencia social eclesiástica. Rumanía, en concreto, celebró el aniversario de los acuerdos de Milán con una emisión filatélica que reproducía dos iconos de Constantino y su madre Elena, venerados ambos como santos en la ortodoxia. Una de las pinturas era de estilo tradicional y otra de forma más actual. Ambos sellos reflejan la continuidad entre el pasado y la actualidad. Pero lo más importante es el comentario explicativo que acompaña a los timbres, en rumano e inglés:

Converted to Christianity after a major struggle carried out under the sign of the Cross, Constantine the Great with his mother, the Empress Helen, who discovered the Cross on which Christ was crucified in Jerusalem, became the most important promoters and defenders of the Christian religion.

Estos sellos están destinados a proyectar la cultura nacional rumana en el exterior mediante la filatelia, una cultura en la que la ortodoxia desempeña una función determinante. El culto de Constantino y Elena goza de gran acervo en Europa oriental. Grecia imprimió en 1966 una estampilla con un ícono de ambos santos de hechura popular (Yvert et Tellier, Grèce, 904). También Bulgaria dedicó un sello a un grabado con su imagen en 1975 (Yvert et Tellier, Bulgarie, 2161). Los augustos madre e hijo son personajes que han configurado la identidad nacional de los distintos países balcánicos en torno a la religiosidad de tradición bizantina. Su sola representación despierta la emotividad de quienes observan los sellos, por ser devociones entrañables en los Balcanes.

PERSPECTIVAS POSTCOLONIALES

Más singular es el significado con el que la personalidad histórica de Constantino ha sido evocada en el contexto poscolonial y de actual globalización. Por una parte, ha sido adoptado por los países nacidos a consecuencia del proceso de descolonización; por otra, este mismo fenómeno ha despertado una cierta conciencia localista en las antiguas metrópolis europeas.

Tales nuevos estados, en general, han adoptado la cultura de sus metrópolis, si bien con algunos rasgos sincréticos. Aunque la noción de que África es un continente sin historia ha sido rechazada por los investigadores modernos (Coquery-Vidrovitch 2016), también es cierto que los estados independizados de las potencias europeas mantienen todavía unos vínculos académicos y culturales muy estrechos con sus antiguas metrópolis (Bancel 2019). Sirva de ejemplo al respecto que la República Centroafricana dedicó una amplia serie de estampillas a las diferentes civilizaciones históricas. Su realización fue encargada a la imprenta lituana Stamperija. Las culturas recordadas eran la egipcia, la mesopotámica, la maya, la azteca, la china, la hindú, la minoica y la micénica, además de la “cristiana”, que puede identificarse con la occidental. Podría decirse que el legado de todas ellas ha conformado el mundo contemporáneo. Ninguna de ellas es subsahariana. Esto se debe a que los países colonizados asumieron el discurso civilizatorio que les había sido inculcado por las autoridades coloniales. El nacimiento de la civilización occidental aparece asociado al cristianismo, pero no a la formación de las primeras comunidades cristianas, sino a la fundación de Constantinopla. Así lo indica una de las hojas que llevaban los sellos alusivos a la “civilización cristiana” (Fig. 17):

La distinction entre l’Empire Romain et l’Empire Byzantin est en grande partie une convention moderne. Il n’est pas possible d’en déterminer la date de séparation, mais le point décisif fut l’empereur Constantin I, qui transféra en 324 la capitale de Nicomédie vers Byzance dans le Bosphore, qui devint Constantinople. Constantin le Grand (272-337), aussi connu comme Constantin I, fut empereur romain de 306 à 337. Sortout connu pour être le premier empereur à s’être convertit au christianisme.

La morfología de la expresión escrita muestra que la población colonizada adoptó el lenguaje de la metrópolis con formas dialectales. El texto, en cualquier caso, está asociado a imágenes históricas. En la primera hoja (Fig. 16) puede reconocerse el busto de un emperador de la casa constantiniana, conservado en el Museo del Louvre, que Calza identifica con Constante (Calza 1973: 329). La segunda hoja (Fig. 17) reproduce la estatua acorazada de Constantino que hoy puede contemplarse delante de la puerta mayor de la romana basílica de Letrán. Además, muestra una moneda de bronce acuñada para celebrar la fundación de Constantinopla, en cuyo anverso aparece el busto de la personificación deificada de la ciudad (Cayón, 1985, Constantinopolis, Nº 26-28).



Fig. 17. Fuente: <<http://car.post-stamps.com/fr/issue-of-central-african-republic-postage-stamps-2012-01-25/>>



Fig. 18. Fuente: <<http://car.post-stamps.com/fr/issue-of-central-african-republic-postage-stamps-2012-01-25>>

El concepto de “civilización” de los emisores de los sellos centro-africanos no se corresponde con el de Braudel, que parte de los principios de herencia y transformación de las sociedades y mentalidades (Braudel, 1985, p. 114). Por el contrario, es una noción que parece más coincidente con la idea de “civilisation européenne” planteada por Verpeaux (Verpeaux, 1949). Para Verpeaux, Bizancio se comportó como una cultura civilizadora, transformando Oriente y Occidente con la difusión de la lengua y la religión cristiana entre los “otros” (llámeselos “bárbaros”). Lo interesante es que los propios receptores de la “civilización” acabaron asumiendo el discurso de los civilizadores, justo cuando comenzaba el proceso de la descolonización.

Así mismo, más recientemente, se ha producido el fenómeno contrario: la adopción en los antiguos países colonizadores de la perspectiva de los colonizados. Esto se debe, en parte, a la globalización. Puede observarse este hecho en un sello expedido en 2014 por la oficina postal de la isla de Jersey. Forma parte de una serie titulada “Roman connections”, que recuerda el pasado romano de la dependencia postal. Los sellos reproducen acuarelas del ilustrador británico Victor Ambrus (1935-2021). En ella, aparece Constantino dentro de un medallón laureado, pero también se puede apreciar que el clero cristiano estaba imponiendo el cristianismo a la población de las islas. Es preciso decir que la escena representada, aun siendo de corte historicista, es

anacrónica, pues las conversiones forzosas no tuvieron lugar durante el principado de Constantino, sino, en todo caso, en época teodosiana. Más bien, Constantino quiso favorecer la difusión del cristianismo entre los ciudadanos, sin exigir la conversión. Con todo, es oportuno observar que los sellos de Jersey presentan el Imperio romano como un poder extraño a la cultura de la población céltica que poblaba la isla en la Antigüedad.

CONCLUSIONES

Los sellos de correos ofrecen una galería de imágenes útiles para explicar el período constantiniano al igual que su utilización política en época contemporánea. Por una parte, los vestigios de la época que muestran, desde el arco de Constantino hasta los retratos imperiales, además de las piezas numismáticas, permite que los alumnos busquen información para identificar las representaciones filatélicas. Pero también son un privilegiado material de apoyo para explicar los usos políticos del pasado en el presente, desde los años previos al estallido de la Gran Guerra hasta el mundo globalizado que ha surgido después del fin de la descolonización.

Estudiar las estampillas postales obliga a buscar y revisar las fuentes antiguas. Como se ha podido comprobar, las distintas administraciones contemporáneas, al recordar a Constantino, lo hacen procurando una determinada interpretación de sus políticas: el emperador había sido invocado como modelo de gobernante para los nacionalistas griegos, como militar victorioso, como defensor de la cooperación entre la Iglesia y el Estado, como referente de la identidad popular de los países balcánicos y principal difusor del cristianismo entre los ciudadanos del Imperio. Las fuentes antiguas, literarias y arqueológicas, hacen posible cuestionar cada una de estas imágenes exegéticas proyectadas sobre Constantino. El estudio de la historia a partir de las fuentes cobra importancia, precisamente cuando desde las administraciones públicas se difunde, a veces, una interpretación oportunamente distorsionada del pasado.

Esto al margen, es preciso valorar que el empleo de imágenes de sellos postales puede ser un eficaz apoyo didáctico en las aulas para explicar la Historia Antigua y la cultura clásica. Son piezas de pequeño

tamaño (aunque, en general, su calidad estética es muy alta) que ilustran el pasado a través de la mirada que de él se hace en el presente.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRACHT, F. (2002), “L’immaginaire d’un petit pays: approche sémiotique de l’identité sociale à travers des timbres-poste”, *Protée* 30.2, 9-22.

ANDREOPoulos, CH. & GRAMMENOS, A. (2021), “Religion enchainé: the Church of Greece under the Military Junta”, en O. Anastasakis & K. Lagos (eds.), *The Greek Military Dictatorship: Revisiting a Troubled Past, 1967-1974*, Berghahn, New York, 198-214.

AYUSO CALVILLO, A. (2017), “Entre la difusión y la propaganda: la literatura latina a través de los sellos de correos”, *Minerva: Revista de Filología Clásica* 20, 191-216.

BANCEL, N. (2019), *Le postcolonialisme*, Presses Universitaires de France, Paris.

BAUMANN, FR. (2016), “‘Views of Constantinople’ were the First Turkey saw on its regular-issue postage stamps”, *Linn’s Stamp News* 2 de junio (consultado el 17 de julio de 2022).

BRACCESI, L. (1991), “Costantino e i patti latteranensi”, *Studi Storici* 32, 161-167.

BRAUDEL, F. (1986), *La Méditerranée: les hommes et l’heritage*, Paris, Flammarion (cito la traducción castellana, Espasa Calpe, Madrid, 1987).

CALZA, R. (1972), *Iconografia romana imperiale, III: Da Carausio a Giuliano (287-363 d. C.)*, L’Erma di Bretschneider, Roma.

CANFORA, L. (1980), *Ideologie del classicismo*, Einaudi, Torino.

CAPRARA, G. (2004), “Historia de un régimen a través de los sellos: la Italia fascista, 1922 a 1944”, *Boletín de arte* 25, 651-676.

CARMIGNANI CARIDI, S. (2017), “I profili politico-ideologici della questione religiosa nei testi costituzionali e nei concordati: il caso italiano”, en P. Álvarez Lázaro, A. Ciampani y F. García Sanz (eds.), *Religión, laicidad y sociedad en la historia contemporánea de España, Italia y Francia*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 49-65.

CAYÓN FERNÁNDEZ, J. R. (1985), *Compendio de las monedas del Imperio romano*, III, Juan. R. Cayón, Madrid.

CHATRIOT, A. (2016), “Les timbres-poste: un révélateur de la difficile figuration des Républiques”, *Cahiers Jaurès* 2019-2020.1-2, 21-35.

CHRISTENSEN, T. (1984), “The So-Called Milan Edict”, *Classica et Mediaevalia* 35, 129-177.

COQUERY-VIDROVITCH, C. (2016), “Afrique: une histoire globale”, *Revue Project* 351, 12-20.

ERCOLANI, A. & COSENTINO, R. (2013), *Archeologia e filatelia: l'arte degli etruschi sui francobolli di tutto il mondo*, Palombi, Roma.

FARKAS, M. (2009), “La República sentada: la imagen política y la política de emisión de sellos postales en Argentina”, *Revista Chilena de Antropología Visual* 14, 133-154.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. (2007), “Sellos y memoria: la construcción de una imagen de España, 1936-1945”, *Studia Historica. Historia Contemporánea* 25, 37-86.

GARCÍA, J. & SALAS, J. M. (2007), “La química a través de sus sellos: una revisión comparativa de la filatelia dedicada a Mendeléiev”, *Anales de Química* 103.1, 50-57.

GEORGI, G. (1973), *La storia attraverso il francobollo*, La supergrafica, Lucca.

GEORGIADOU, V. (1995), “Greek Orthodoxy and the Politics of Nationalism”, *International Journal of Politics, Culture, and Society* 9.2, 295-315.

GIARDINA, A. & VAUCHEZ, A. (2000), *Il mito di Roma da Carlo Magno a Mussolini*, Laterza, Roma.

GUASCO, A. (2013), “Il nuovo Costantino fascista: immagini e utilizzi dell'imperatore tra Chiesa e regime”, en *Costantino I. Enciclopedia costantiniana sulla figura e l'immagine dell'imperatore del cosiddetto Editto di Milano (313-2013)*, III, Treccani, Roma, 469-480.

GURRUCHAGA, M. (1994), *Eusebio de Cesarea. Vida de Constantino. Introducción, traducción y notas de*, Gredos, Madrid.

HACK, A. Th. & RIES, Kl. (eds.) (2020), *Geschichte zum Aufkleben: Historische Ereignisse im Spiegel deutscher Briefmarken*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.

HAIGHT, E. H. (1952), “Stamp Collecting for Classicists”, *The Classical Weekly* 46.4, 52-54.

HANDLER, R. (2016), “Mining the Time-Space Matrix: Commemorative Postage Stamps and US World’s Affairs, 1893-1915”, *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 6.1, 293-316.

JONES, R. (2001), “Heroes of a Nation? The Celebration of Scientist on the Postage Stamps of Great Britain, France and West Germany”, *Journal of Contemporary History* 36.3, 403-422.

KALLEN, J. L. (2002), “L’idée de nation: le timbre-poste grec (1924-1982)”, *Protée* 30.2, 73-84.

LENSKI, N. (2017), “The Significance of the Edict of Milan”, en A. E. Siecienski (ed.), *Religious Faith and Imperial Policy*, Routledge, London, 27-56.

LIBARIDIAN, G. J. (2004), *Modern Armenia: People, Nation, State*, Transaction Publishers, New Brunswick and London.

LIBERATI, A. M. (2014), “La storia attraverso i francobolli tra anniversari e ideologia nell’Italia degli anni Trenta del Novecento”, *Civiltà Romana* 1, 231-282.

LIENAU, C. (2009), “Griechenland im Spiegel seiner Briefmarken, I: Griechische Identitätssuche”, *Hellenika* 4, 77-87.

LIVADIOTTI, U. (2017), “Paesaggi archeologici in due francobolli dell’Albania fascista”, en R. Belli Pasqua, L. M. Caliò & A. Br. Menghini (coords.), *La presenza italiana in Albania tra il 1924 e il 1943: la ricerca archeologica, la conservazione, le scelte progettuali*, Quasar, Roma, 539-551.

LIVADIOTTI, U. & ERCOLANI, A. (2020), “Evocazione filateliche fra orientalismo e propaganda: il Vicino Oriente antico nei francobolli di Turchia, Siria, Libano e Iraq”, en S. Alaura (ed.), *Digging in the Archives from the History of Oriental Studies to the History of Ideas*, Quasar, Roma, 537-544.

LIZZI TESTA, R. (2014), “I centenarii costantiniani e il peso della contemporaneità”, *Antiquité Tardive* 22, 13-26.

LÓPEZ VILA, R. & GRANCHÀ GAMÓN, F. J. (2016), *Filatelia y divulgación científica: Profesora Carmen Escrivano Mateu*, IES Clara Campoamor, Alaquàs (Valencia).

MARTÍNEZ REINA, M. & AMADO GONZÁLEZ, E. (2013), “Historia y didáctica de la química a través de sellos postales: un ejemplo con Marie Curie”, *Educación Química* 24.1, 71-78.

MARTÍNEZ REINA, M. & AMADO GONZÁLEZ, E. (2016), “Filatelia y didáctica de la química: un ejemplo con los gases ideales”, *Revista Cubana de Química* 28.3, 843-869.

MELVILLE, FR. J. (1915), *The Postage Stamp in War*, London, Fred. J. Melville.

MORENO RESANO, E. (2009), “La política religiosa y la legislación sobre los cultos tradicionales del emperador Licinio (306-324)”, *Polis* 20, 167-207.

NAVAJAS PÉREZ, R. (2021), “Potencial didáctico de la filatelia para estudiar genética mendeliana”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 40, 97-116.

PAOLINI, FR. (1929), *Da Costantino a Mussolini: note di un fascista sulla conciliazione*, Giovanni Mazzoni Editore, Napoli.

POPOVIC, I. y BORIĆ-BREŠKOVIĆ, B. (2013), *Constantine the Great and the Edict of Milan, 313: The Birth of Christianity in the Roman Provinces on the Soil of Serbia*, The National Museum of Belgrade, Belgrade.

REID, J. (1984), “The Symbolism of Postage Stamps: A Source for the Historian”, *Journal of Contemporary History* 19.2, 223-249.

RIVERDITO, P. (2021), *Francobolli: cronisti del tempo tra comunicazione, arte e storia*, Riverdito, Trento.

RODA, S. (2014), “Augusto e Costantino o dell’uso politico degli anniversari”, en *Atti del Convegno di Studio Colloquium Augusteum “Il perfetto inganno: Augusto e la sua politica nel bimilenario della morte*, Loescher, Torino, 39-67.

SCHRECK, J. O. & LANG, C. M. (1985), “Introduction to Chemistry on Stamps”, *Journal of Chemical Education* 62.12, 1041-1042.

TSITSELIKIS, K. (2022a), Σύνορα, Κυριαρχία, Γραμματόσημα: οι μεταβολές του ελληνικού εδάφους, 1830-1947, Atenas, Kapon.

TSITSELIKIS, K. (2022b), “Territorial Changes in Greece and Postage Stamps: A Case of Applied International Law since 1830”, *Southeast European and Black Sea Studies* 22.2, 225-241.

VAN DER VOSSEN, E. (1969a), “Some Special Features of the 1913-Issue”, *Hermes. Periodical of the Hellenic Philatelic Society of the Netherlands* 1, 12-14.

VAN DER VOSSEN, E. (1969b), “Some Special Features of the 1913-Issue” (2), *Hermes. Periodical of the Hellenic Philatelic Society of the Netherlands* 2, 1-6.

VERPEAUX, J. (1949), “Byzance et la civilisation européenne”, *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* 7, 82-94.

ZERI, F. (1993), *I francobolli italiani: grafica e ideologia dalle origini al 1948*, Il melangolo, Genova.

LA MITOLOGÍA EN LAS CASAS Y PALACIOS DE LA ISLA DE SIROS

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA

anavarrete@ubeda.uned.es

Doctor en Filología Clásica

Resumen

En este trabajo se estudia la introducción de la mitología clásica en la isla de Siros de manos del Neoclasicismo, en la segunda mitad del siglo XIX. Se centra, sobre todo, en las decoraciones pictóricas (frescos) de cinco edificios: Ayuntamiento, Teatro de Apolo, Casa Nikolaidis/Kois, Casa Velissaropoulos y Casa Tamvakos/Vafiadakis. Y en los relieves de un quiosco musical. Además de los personajes mitológicos, entre los que destaca los dioses Hermes, que se piensa que nació en la isla, y Apolo, aparecen también personajes históricos de la antigua Grecia.

Palabras clave

Isla de Siros, Neoclasicismo, frescos mitológicos, Hermes, Apolo.

Abstract

This paper studies the introduction of classical mythology in the island of Syros at the hands of Neoclassicism, in the second half of the 19th century. Above all, the pictorial decorations (frescoes) of five buildings are studied: Town Hall, Apollo Theatre, Nikolaidis/Kois House, Velissaropoulos House and Tamvakos/Vafiadakis House. And the reliefs of a bandstand. In addition to the mythological characters, including the gods Hermes, who is thought to have been born on the island, and Apollo, there are also historical figures from ancient Greece.

Keywords

Syros Island, Neoclassicism, Mythological frescoes, Hermes, Apollo.

Siros, por su posición en medio de las Islas Cícladas, se convirtió ya desde el siglo XIX en el centro comercial, administrativo y cultural de este archipiélago. Se la llama “*The Lady of the Aegean*” y a la capital, Hermópolis¹, la “Manschester de Grecia”, por su actividad económica. La visión que ofrece al que se acerca por mar es única: un puerto natural y un entramado urbanístico de casas blancas enclavado entre dos colinas.

Siros es una de las pocas islas griegas que experimentó el Neoclasicismo. La influencia de este movimiento artístico es evidente en el trazo de sus casas, que ocupan gran parte de la ciudad de Hermópolis [fig. 1] y en la decoración interior. Por ello se la ha calificado también de museo al aire libre o monumento vivo de arquitectura neoclásica. Hasta las iglesias, como la de San Nicolás, parecen templos griegos. En el barrio de Vaporia se concentran las mansiones que contienen frescos mitológicos en los techos, como la Casa Velisaroupulos, que estudiaremos después. Hoy en día el corazón de la vida social y cultural de Hermópolis se concentra en el barrio de Miaoulis, en torno al monumental edificio del Ayuntamiento.



Fig. 1. Vista general de Hermópolis

¹ En 2011 tenía una población de 21.507 habitantes.

Siros es evocada en la *Odisea* (XV 403-485) con el nombre de Siria. Fue la patria de Eumeo, el porquerizo de Ulises² y del filósofo Ferecides (ca. 600-550 a.C.), el maestro de Pitágoras³, Y aquí nació Hermes, el dios que da nombre a la capital, aunque según otras versiones lo hizo en Arcadia.

1. AYUNTAMIENTO

Es un edificio majestuoso de estilo neoclásico, situado en pleno centro de la ciudad, en el barrio Miaoulis, citado antes. Fue construido entre 1876 y 1898, según planos del arquitecto alemán Ernst Ziller (1837-1923). La fachada [fig. 2], de mármol en el cuerpo central, presenta diferentes tipos de columnas en sus tres cuerpos: toscano, jónico y corintio en las torres. Además de las dependencias municipales, el edificio alberga el tribunal de justicia y, en el lateral izquierdo de la planta baja, el museo arqueológico, que, creado en 1834, es uno de los museos más antiguos de Grecia. En la entrada trasera se encuentra también el carro de la emperatriz Sissí, cuya presencia en las islas griegas ha quedado inmortalizada en el palacio que se construyó en Corfú⁴.

La entrada es igualmente monumental. Las tres filas de columnas dóricas nos recuerdan a los Propileos de la Acrópolis. La escalera, iluminada con luz cenital, presenta interesantes decoraciones: sobre un fondo azul, cinco arcos de triunfo en relieve y en el friso superior, recorrido por guirnaldas, cuatro pequeños tondos con las estaciones, apenas perceptibles, que identificamos por el nombre en griego que los acompaña. Están representadas por bustos femeninos, que en el pelo portan objetos alusivos a cada estación: *Otoño* con laurel ($\Phi\Theta\IN\Omega\PI\Omega\PO$) [fig. 3]; *Invierno* con el pelo recogido ($XEIM\Omega\NA\S$) [fig. 4]; *Primavera* con flores ($AN\Theta\I\Z\H$) [fig. 5]; *Verano* con espigas ($KALOKAIP\I$) [fig. 6]. Son las únicas decoraciones pictóricas del palacio, aunque en el proyecto de Ziller estaban previstas muchas más. Las autoridades del Ayuntamiento tienen en mente materializar ese programa algún día.

² Hijo del rey de Siros, fue raptado por unos fenicios, que lo vendieron al rey Alcínoo.

³ Enseñó, sin embargo, en la isla de Samos. Dicen que inventó el primer reloj solar.

⁴ El Aquileion, objeto de otro trabajo nuestro.



Fig. 2. Ayuntamiento



Fig. 3. Otoño



Fig. 4. Invierno



Fig. 5. Primavera



Fig. 6. Verano



Fig. 7. Hermes, palco decagonal

Enfrente del Ayuntamiento se halla un palco o quiosco en forma decagonal, destinado a la música, cuyos ángulos acogen relieves en mármol de Apolo y las nueve Musas, que se identifican por sus epígrafes

en griego y sus atributos tradicionales: *Apolo* (*ΑΠΟΛΛΩΝ*) [fig. 8]; *Calíope* (*ΚΑΛΛΙΟΠΗ*) [fig. 9]; *Erato* (*ΕΡΑΤΩ*) [fig. 10]; *Clío* (*ΚΛΕΙΩ*) [fig. 11]; *Melpómene* (*ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ*) [fig. 10]; *Euterpe* (*ΕΥΤΕΡΠΗ*) [fig. 13]; *Urania* (*ΟΥΡΑΝΙΑ*) [fig. 14]; *Terpsícore* (*ΤΕΡΨΙΧΩΡΗ*) [fig. 15]; *Polimnia* (*ΠΟΛΥΜΝΙΑ*); *Talía* (*ΘΑΛΕΙΑ*). Entre los relieves se intercalan tondos de *Hermes* [fig. 7] y la inscripción de quien la costeó en 1907, el comerciante Theodoros Pangalos.

Fig. 8. *Apolo*Fig. 9. *Calíope*Fig. 10. *Erato*Fig. 11. *Clío*Fig. 12. *Euterpe*Fig. 13. *Melpómene*

Fig. 14. *Urania*Fig. 15. *Terpsicore*

2. TEATRO DE APOLO

El Teatro de Apolo, “*la picola Scala*”, es el emblema cultural de la isla. Fue construido entre 1862 y 1864 por el arquitecto italiano Pietro Sampo, que se inspiró en los cuatro teatros existentes en Italia en la época⁵. A lo largo de su historia ha conocido etapas de apogeo, en una Hermópolis cada vez más próspera. Durante la ocupación italiana -y después alemana- fue utilizado para proyecciones cinematográficas. Hoy tras su restauración, que se inicia en los años setenta y se prolonga hasta los noventa, ha vuelto a cobrar vida y todos los veranos acoge el Festival del Egeo, con espectáculos teatrales y musicales.

El techo ha vuelto a ser pintado de nuevo en 1998 por obra de Dimitris Fortsas. En él se representa en grandes tondos a figuras de la historia de la música⁶ y a tres grandes escritores griegos, los poetas trágicos *Esquilo* (*ΑΙΣΧΥΛΟΣ*) [fig. 16] y *Eurípides* (*ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ*) [fig. 17] y el poeta épico *Homero* (*ΟΜΗΡΟΣ*) [fig. 18], en cuya obra se inspiran igualmente numerosas tragedias, antiguas y modernas. Los personajes se identifican por el nombre griego de la parte inferior y por

⁵ *La Scala* de Milán (1776), el *San Carlo* de Nápoles (1816), el *Teatro Accademico* de Castelfranco (1745) y el *Teatro della Pergola* de Florencia (1755).

⁶ *Gaetano Donizetti, Vincenzo Bellini, Wolfgang Amadeus Mozart, Giuseppe Verdi, Gioacchino Rossini*, junto al literato *Dante*.

su iconografía, que sigue fielmente a la estatuaria antigua. En el hall de entrada encontramos la estatua de mármol de *Apolo citaredo* [fig. 19] y algunos frescos en las paredes. Justo encima del dios, en tres grandes recuadros, se representan a tres musas [fig. 16], elegantes figuras femeninas que flotan en el aire sin apenas atributos; una porta una cítara o lira, por lo que se la podría identificar con *Erato* [fig. 22], la musa de la poesía lírico-amorosa, o *Terpsícore*, musa de la danza, que se suele representar tocando la lira; otra musa está coronada de rosas, atributo habitual de *Euterpe* [fig. 23], la musa de la música; la tercera figura [fig. 21] carece de atributos. Tres grandes lunetos, situados encima de las puertas de entrada a las butacas, contienen elementos alusivos al teatro y a Apolo: en uno, dos cupidos sostienen una guirnalda, encima de la que cuelgan las máscaras de la tragedia y de la comedia [fig. 24]; en otro, dos Victorias, una con palma y otra con trompeta, sujetan un tondo de Apolo, coronado de laurel [fig. 25], y en la última, aparecen otros dos cupidos con guirnalda y el instrumento de Apolo, la cítara o lira. En la tercera planta hay un pequeño museo del teatro; en una pared cuelga un gran óleo, que es una interpretación moderna del *Parnaso* de Rafael: como en el fresco vaticano, Apolo va a ser coronado con laurel por una Victoria ante un grupo de personas; flanquean el cuadro, dos figuras de *Hermes* al fresco sobre fondo azul [fig. 20], copia de la escultura de Giambologna, quizá la representación más popular del dios, que, además, se da el caso de que es el símbolo de la ciudad.

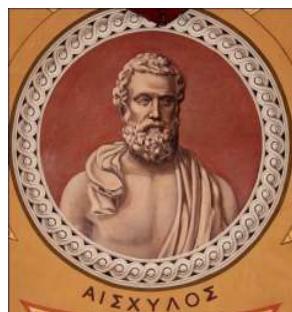


Fig. 16. Esquilo

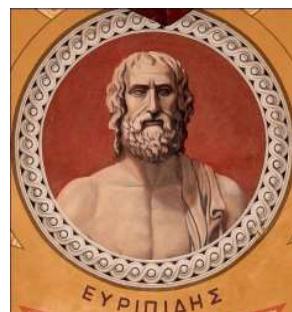


Fig. 17. Eurípides

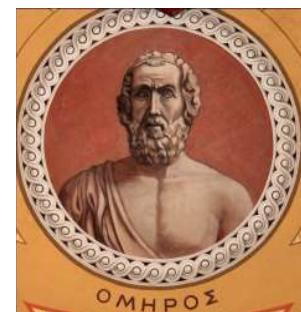


Fig. 18. Homero

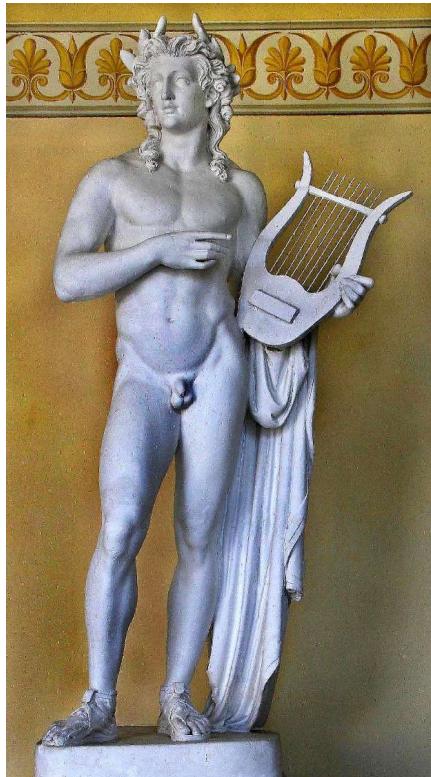
Fig. 19. *Apolo citaredo*Fig. 20. *Hermes*Fig. 21. *Musa*Fig. 22. *Terpsicore (?)*Fig. 23. *Euterpe (?)*



Fig. 24. Dos cupidos con las máscaras de la comedia y de la tragedia



Fig. 25. Dos Victorias con el tondo de Apolo



Fig. 26. Dos cupidos con la cítara de Apolo

3. CASA NIKOLAIDIS/KOIS

Construida entre 1860 y 1861, consta de tres plantas y un imponente frontón. Debe su nombre a su primer propietario Christos Nikolaidis, comerciante de Eubea, y al segundo, Andrea Kois, originario de la isla de Psara. La casa, que hoy acoge en su planta baja el centro óptico Kois⁷, es famosa por el fresco que cubre el techo del salón de la primera planta [fig. 27]. En él se representa a ocho dioses; siete olímpicos, que se muestran sentados sobre una nube o desplazándose por el cielo, y uno preolímpico; se los reconoce fácilmente por sus atributos: 1) *Zeus* [fig. 28] (corona, águila y rayos); 2) *Hermes* [fig. 29] (casco alado o péntaso, caduceo, bolsa de dinero y alas en los pies); 3) *Apolo* [fig. 32] (cítara); 4) *Deméter* [fig. 33] (monedas y cuerno de la abundancia); 5) *Atenea* [fig. 31] (casco, escudo, lanza y traje de guerrera); 6) *Poseidón* [fig. 30] (tridente y carro-concha); 7) Ártemis [fig. 34] (perro, arco y carcaj); 8) la titánide *Temis* [fig. 35] o la *Justicia* entre los romanos, que porta sus habituales atributos de corona, espada y balanza. En las esquinas, cuatro pequeños tondos con protagonistas de la revolución griega contra los otomanos.

⁷ A su propietario Stavros Kois, descendiente de los antiguos Kois, agradezco su amable acogida y el permiso para hacer las fotos. Inspiradas en este fresco la óptica presenta unas gafas de sol denominadas “Orofotografía”.

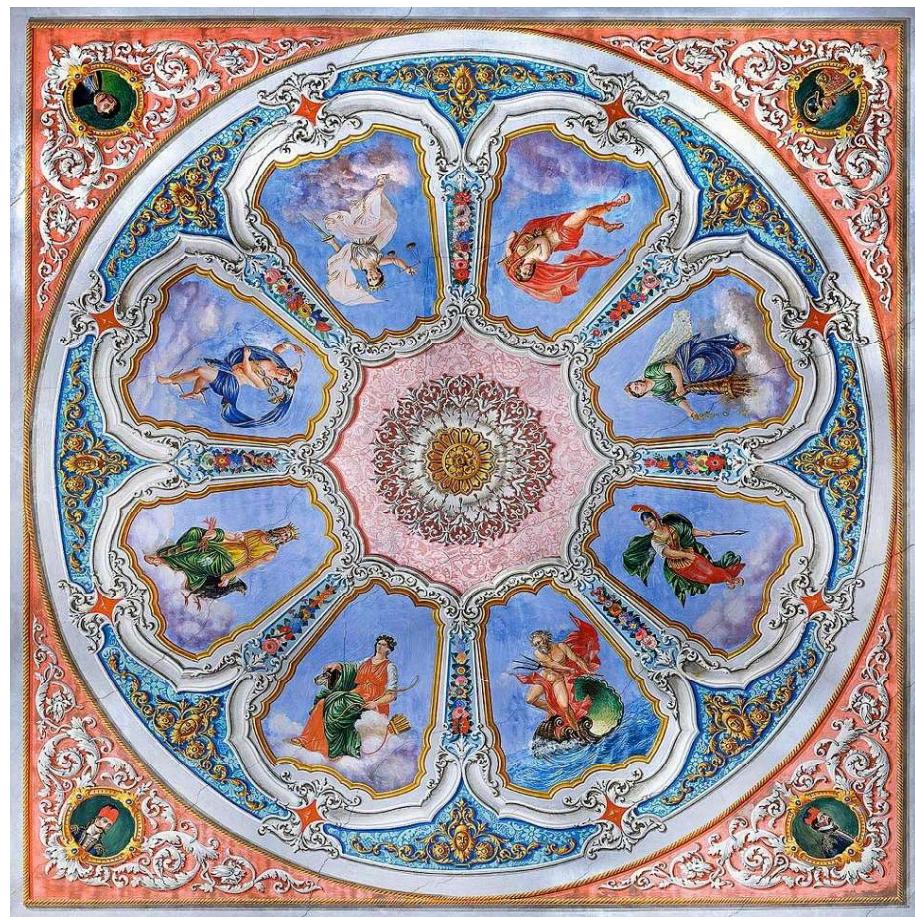


Fig. 27. Techo de la Casa Kois

Fig. 28. *Zeus*Fig. 29. *Hermes*Fig. 30. *Poseidón*Fig. 31. *Atenea*



Fig. 32. *Apolo*



Fig. 33. *Deméter*



Fig. 34. *Ártemis*



Fig. 35. *Temis*

4. CASA VELISSAROPULOS

Es uno de los palacios más emblemáticos de la ciudad, construido entre 1871 y 1873 por I. Vlisidis. La fachada, toda de mármol, presenta una rica ornamentación, que se culmina en el frontón de la parte central. Desde 1970 acoge al Círculo de Trabajadores de las Cícladas. Es, sin duda, el palacio con más decoración pictórica que hemos encontrado en la ciudad. La escalera es una verdadera enciclopedia de conocimientos de la antigüedad clásica y los techos de la primera planta están casi todos cubiertos de frescos.

La decoración de la escalera, de gran efecto escenográfico, se distribuye en las paredes y en el tragaluz del techo, que aporta luz natural al ambiente. Un gran fresco a color cubre la pared frontal [fig. 36]: un arquitrabe de grecas, sostenido por columnas, abre una ventana a un paisaje con vegetación, que da sensación de profundidad; sobre dos medias columnas se sitúan las esculturas de Deméter (con espigas en cabeza y mano) y su hija Perséfone (con flores en cabeza y mano). La parte inferior de las paredes contiene seis recuadros monocromos, a modo de friso, con figuras femeninas de tipo alegórico que se alternan con otros recuadros que contienen atributos de dioses (en uno se combinan el caduceo y pétaso de Hermes con el tridente y ancla de Poseidón; en otro aparecen el laurel y la lira de Apolo; en otro, una cabeza femenina alada). Hemos identificado a *Higía*⁸ [fig. 37], la diosa de la salud, que porta un bastón con una serpiente enroscada mientras que otra serpiente bebe de una copa; y a las musas *Calíope* [fig. 38] (desplegando un rollo de papiro), a *Talía* (con máscara teatral de comedia), a *Melpómene* [fig. 40] (sujetando una espada, símbolo de los sangrientos episodios que suele protagonizar la tragedia griega); a *Erato* [fig. 41] (sujetando un libro y una flecha, símbolo amoroso, como ella lo es de la poesía lírica, especialmente la amorosa); a *Terpsícore* [fig. 39] (con cítara, instrumento que habitualmente la acompaña); a *Urania* (sujetando la bola del mundo en su mano izquierda).

En la parte superior de las paredes se representa a grandes filósofos o escritores griegos con inscripciones identificativas: *Diógenes* (*ΔΙΟΓΕΝΗΣ*); *Carnéades* (*ΚΑΡΝΕΑΔΗΣ*) [fig. 42]; *Sófocles* (*ΣΟΦΟΚΛΗΣ*) [fig. 43]; *Safo* (*ΣΑΠΦΩ*) [fig. 44]. Nuevos personajes

⁸ Es considerada hija de Asclepio, a quien justamente vemos en uno de los tondos de la parte superior.

se sitúan en los ocho recuadros del tragaluz: *Arquímedes* [fig. 45] (*ΑΡΧΙΜΙΔΗΣ*); *Apuleyo* (*ΑΠΟΥΛΗΙΟΣ*) [fig. 45]; *Alcibiades* (*ΑΛΚΙΒΙΑΔΗΣ*) [fig. 45]; *Virgilio* (*ΒΙΡΓΙΛΙΟΣ*); *Homero* (*ΟΜΗΡΟΣ*); *Aristóteles* (*ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ*); *Anacreonte* (*ΑΝΑΚΡΕΩΝ*); *Sócrates* (*ΣΩΚΡΑΤΗΣ*).



Fig. 36. Escalera, fresco frontal

Fig. 37. *Higía*, escaleraFig. 38. *Calíope*, escaleraFig. 39. *Terpsícore*, escaleraFig. 40. *Melpómene*, escaleraFig. 41. *Erato*, escaleraFig. 42. *Carnéades*, escaleraFig. 43. *Sófocles*, escaleraFig. 44. *Safo*, escalera



Fig. 45. *Alcibiades, Apuleyo, Arquímedes*, tragaluz de la escalera

En la primera planta sobresale el techo del salón principal —hoy salón de actos—, de gran belleza y colorido, tanto en los recuadros narrativos como en los grutescos vegetales, que se inspiran en las acroteras de los edificios antiguos. Todas las escenas están protagonizadas por cupidos alados, en diferentes situaciones, que hacen del conjunto una alegoría del amor, de la que no podemos concretar mucho más. El techo está compartimentado en tres zonas independientes. Las dos laterales [figs. 46-47] presentan la misma estructura: un tondo central con pareja de cupidos agarrados flotando en el aire, flanqueado por dos pequeños recuadros que contienen figuras femeninas —uno con dos y otro con tres— que reposan apaciblemente sin más atributos identificativos (en un caso aparece Hermes dirigiéndose a una de ellas). La decoración continúa en un friso que incluye cuatro tondos —uno por lado— con cupidos en solitario y en actitud placentera también [figs. 48-51]; los cupidos de la parte derecha tienen alas de mariposa. La sección central, la más grande del techo, presenta cuatro recuadros con parejas de cupidos jugando en paisajes abiertos [figs. 52-55] y en el friso, pequeños tondos con cabezas de mujer que se intercalan con recuadros octogonales, compuestos de una figura femenina y un cupido, que interpretamos como las virtudes cardinales: a la *Justicia* [fig. 55] se la reconoce fácilmente por la balanza y la espada; en la *Templanza* [fig. 54] el habitual freno de caballo es sustituido por un ancla; una mujer salvando a un niño del mar, de otro recuadro, podría representar a la *Prudencia*.

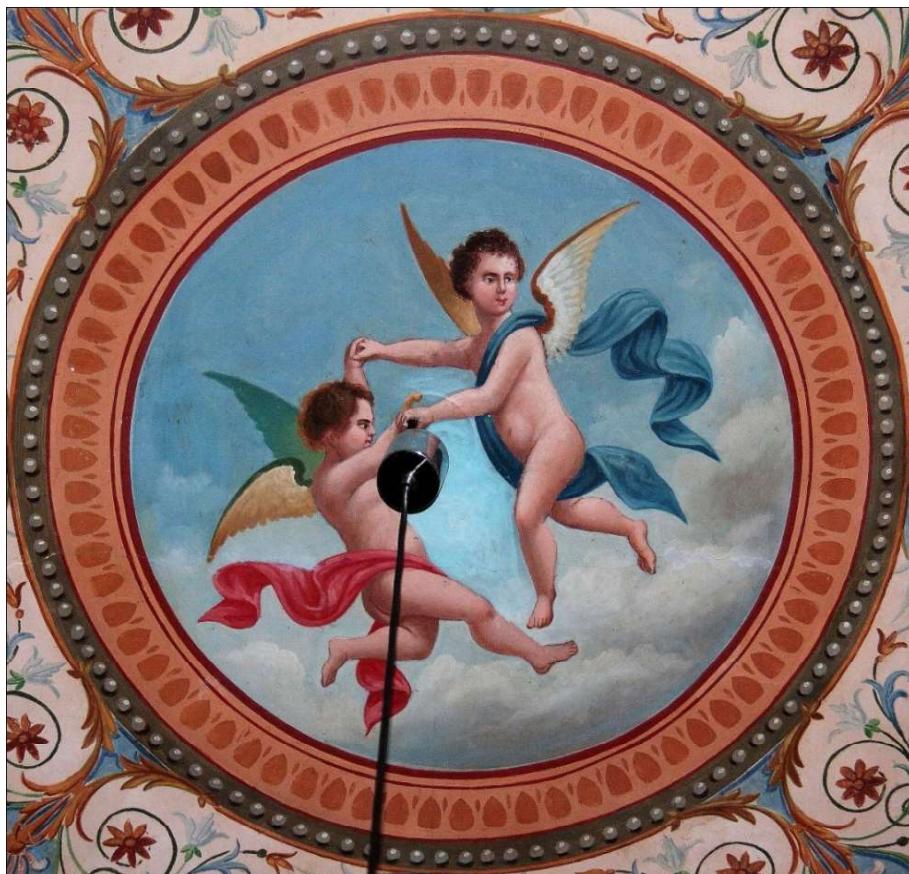


Fig. 46. *Cupidos*, tondo central del ala derecha



Fig. 47. Ala izquierda del techo del salón



Fig. 48. *Cupido*, ala izquierda



Fig. 49. *Cupido*, ala izquierda



Fig. 50. *Cupido*, ala derecha



Fig. 51. *Cupido*, ala derecha



Fig. 52. *Cupidos*, cuerpo central



Fig. 53. *Cupidos*, cuerpo central

Fig. 54. *La Templanza*, cuerpo centralFig. 55. *La Justicia*, cuerpo centralFig. 56. *Selene con Hermes*, Casa Velissaropoulos

En el techo de otra sala, finalmente, descubrimos a *Selene con Hermes* [fig. 56]: la diosa, sentada sobre un gran creciente lunar, con una estrella de seis puntas en la cabeza, está dirigiendo su carro tirado por dos caballos negros. Hermes, en pleno vuelo, con pétaso y cíngulo, dirige su mirada a la diosa. Este motivo decorativo nos hace pensar que la sala debió de ser un dormitorio.

5. CASA TAMVAKOS/VAFIADAKIS

Es un bello edificio de tres plantas haciendo esquina, situado junto a la Iglesia de San Nicolás, que ha pasado por diversos propietarios y funciones desde que se construyó en 1852 por encargo del comerciante Nic. Tamvakos, originario de Quíos. En 1878 fue adquirida por D. Vafiadakis, cuyos descendientes la donaron al Estado, que la convirtió en sede de la Prefectura. Durante la Segunda Guerra Mundial fue ocupada por los *carabinieri* y actualmente acoge la administración central de la iglesia ortodoxa en las Cícladas.

Tras pasar por el vestíbulo, en el que destaca el techo fingido de rosetones con estrellas de ocho puntas, propio de las casas de la ciudad, y por la escalera, en la que encontramos monocromos con objetos alusivos a personajes mitológicos, llegamos a la primera planta, donde sobresale el techo de una sala que representa la escena de *Selene con Hermes* [fig. 57], que es prácticamente calcada a la que acabamos de ver en una sala de la Casa Velissaropoulos [fig. 56]; cambia el formato: tondo en un caso y estrella de ocho puntas —de nuevo— en el otro. Es extraña, de todas formas, a la iconografía la presencia de Hermes en estas escenas. ¿Es una concesión al patrón de la ciudad o es un encuentro previo al que la diosa Selene tendrá con Endimión?



Fig. 57. *Selene con Hermes*, Casa Tamvakos/Vafiadakis

6. OTRAS CASAS

Con decoraciones pictóricas existen más edificios en la ciudad (Agriantoni & Fenerlì 1999). Construidos en su mayor parte en la segunda mitad del siglo XIX por arquitectos alemanes e italianos, son los que le dan a la ciudad la impronta neoclásica. A ellos no hemos podido acceder, bien por estar abandonados, bien por pertenecer a manos privadas, pero, al menos, presentamos aquí una relación: 1) Casa I. Andrulàs, construida en 1870, con frescos en techos; 2) Círculo Ellàs, actual biblioteca, situada junto al Ayuntamiento, con frescos de *amorini* en el antiguo salón de baile; 3) Casa Alex. Zaf. Kutsodondis, construida en 1874, con techos decorados en épocas diversas; 4) Casa en las calles Omiru y Estias, con frescos en los techos; 5) Casa Damalàs/Zervudakis, construida en 1846 contiene frescos en el interior; 6) Casa Paikos/Arfanis, construida en 1852 tiene decoraciones en techos; 7) Casa de Nikolaos Prasakakis, construida en 1834-1836, tiene pinturas murales; 8) Casa de Ioannis L. Rallis, construida en 1853-1853 alberga notables frescos; 9) Casa del médico Dimitris Paraskevàs, situada en la plaza de San Nicolás, tiene un fresco de *Hipócrates*, alusivo a la profesión del propietario; las pinturas del techo de la planta baja conservan la firma de “G. Tammi 1878”; 10) Casa de D. Ghianukakis, construida en 1875 por Ch. G. Grekas para el comerciante de tabaco Ghianukakis, es de estilo neoclásico ateniense con decoraciones en techos; 11) Casa Kechagiàs, construida en torno a 1860 con frescos de las *Estaciones* en el techo del salón (a finales del siglo XIX fue la sede del Consulado de Francia); 12) Casa Chilàs/Negrepontis, construida en torno a 1860, presenta en la sala de visitas de la planta baja un techo a *cassetoni* con representaciones mitológicas y en la planta superior, escenas de musas, poetas, ciudades italianas y bañistas; 13) Casa en via Proiou en ángulo con via Thesaloniki, en el barrio Psarianá, conserva restos de frescos de dioses.

BIBLIOGRAFÍA

AGRIANTONI, C. & FENERLÌ, A. (1999), *Ermupoli-Siros. Guida Storica*.

NAVARRETE ORCERA, A. R. (2005), *La mitología en los palacios españoles*, UNED, Jaén.

NAVARRETE ORCERA, A. R. (2017a), *La mitología en los palacios italianos. I. Italia del Norte*, Ed. Clásicas, Madrid.

NAVARRETE ORCERA, A. R. (2017b), *La mitología en los palacios italianos. II. Italia central*, Federación Andaluza de Estudios Clásicos, Málaga.

NAVARRETE ORCERA, A. R. (2019), *La mitología en los palacios italianos. III. Italia central y meridional*, Federación Andaluza de Estudios Clásicos, Málaga.

NAVARRETE ORCERA, A. R. (2021), *La mitología en los palacios portugueses. Siglos XVI al XX*, Mazu Press, Lisboa.

NAVARRETE ORCERA, A. R. & GARCÍA NAVARRETE, M. Á. (2022), *La mitología en el arte de Jerez de la Frontera*, PeripeciaLibros, Jerez de la Frontera.

TRABAJANDO CON LA MITOLOGÍA Y EL CÓMIC: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE CULTURA CLÁSICA

NEL GARCÍA FERNÁNDEZ

nelgarciafernandez@gmail.com

Universidad de Oviedo

Resumen

El presente artículo desarrolla los principales puntos de una Propuesta de Innovación Docente elaborada en el ámbito de un Trabajo de Fin de Máster para el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Tal Propuesta, titulada “La mitología grecolatina a través del cómic”, iba dirigida a un grupo de Cultura Clásica de 2º de ESO, y pretendía, como su título sugiere, enseñar mitología clásica empleando el cómic como recurso didáctico.

Palabras clave

Propuesta de Innovación Docente, mitología grecolatina, cómic, Cultura Clásica, lectura, trabajo de investigación, motivación.

Abstract

This article exposes the main points of a Teaching Innovation Proposal, created within a Master's Thesis for the Master's Degree in Teachers of Compulsory Secondary Education, Upper Secondary Education and Vocational Training. This Proposal, titled “Greek-Latin mythology through comics”, was aimed at a Classical Culture group in the 2nd year of Compulsory Secondary Education, and intended, as its title suggests, to teach classical mythology with the help of comics.

Keywords

Teaching Innovation Proposal, Greco-Latin mythology, comic, Classical Culture, reading, research project, motivation.

1. INSPIRACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Propuesta de Innovación Docente con el nombre de “La mitología grecolatina a través del cómic” fue desarrollada en el contexto de un Trabajo de Fin de Máster, bajo la dirección del profesor Miguel Alarcos Martínez, para el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Tal Propuesta estaba destinada a un grupo de la asignatura de Cultura Clásica, a nivel de 2º de ESO.

La inspiración para ella se remonta a nuestro cuarto y último año de carrera, en el Grado de Estudios Clásicos y Románicos, cuando realizamos, a modo de Trabajo de Fin de Grado —a propuesta del que fue entonces nuestro tutor, Aurelio González Ovies— un estudio acerca de la pervivencia de los personajes y las historias procedentes de la mitología grecolatina en el cómic. Cabe señalar que este trabajo estaba centrado en defender la presencia en tal medio de los mencionados elementos de la mitología clásica, no en la enseñanza de los mismos. Así pues, aunque durante la construcción del *corpus* bibliográfico también hallamos determinados artículos y libros que planteaban la posibilidad de emplear el cómic como un recurso didáctico en las aulas, en aquel momento no prestamos mayor atención a estas fuentes porque, insistimos, de cara a nuestro Trabajo de Fin de Grado, nos resultaba más interesante la parte relativa a la pervivencia que la relacionada con la enseñanza. Sin embargo, al año siguiente, cuando llegó el momento en el que estábamos intentado desarrollar una Propuesta de Innovación Docente para nuestro Trabajo de Fin de Máster, recordamos esos artículos y esos libros; consideramos, entonces, que las ideas que en ellos se contenían, una vez que las hubiéramos desarrollado apropiadamente y aportado nuestra propia visión, podrían constituir una Propuesta original, activa, divertida y, en suma, atractiva para el alumnado.

De entre todas las fuentes consultadas, hubo dos artículos que nos llamaron especialmente la atención y nos parecieron más útiles para esta Propuesta que pensábamos elaborar; esos dos fueron los que finalmente seleccionamos para el *corpus* bibliográfico: “La utilización del cómic en la enseñanza”, de Luis Miravalles, y “Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales”, de Leticia Castañeda San Cirilo. Uno de los dos factores principales que nos motivaron a elegirlos fue que las ideas que desarrollaban eran las más ajustadas a nuestras

pretensiones. El otro, que estos artículos eran los únicos que planteaban actividades didácticas empleando el cómic en el ámbito de la Educación Secundaria. Pues bien, Castañeda San Cirilo (2016: 131-135) nos dice que el cómic, en el ámbito de un aula, puede emplearse de tres formas distintas: en primer lugar, como recurso en sí mismo; en segundo, a modo de manual, y, en tercero, como un recurso complementario o motivador. Esta última opción era la que nos interesaba para nuestra Propuesta, como detallaremos más adelante cuando expliquemos la metodología empleada. Por otra parte, según explica Miravalles (1999: 174), además de motivar al alumnado, el empleo del cómic también contribuye a la colaboración en la realización de tareas por parte de los y las estudiantes, lo cual constituía otro factor de gran importancia para las actividades que planeábamos incorporar:

El cómic [...] como tarea escolar, estimula el trabajo en equipo, siendo la participación del alumno mucho mayor, ya que no se limitan a escuchar o tomar apuntes, sino que aprenden a contrastar ideas, a ver los temas desde distintos puntos de vista y, en definitiva, a colaborar estrechamente con los demás.

La materia de Cultura Clásica nos pareció la más adecuada porque era la única en la que se podía tratar al mismo tiempo la mitología griega y la latina; puesto que, por cuestiones de tiempo, en la asignatura de Latín sólo se imparte la mitología latina, de la misma forma que en la de Griego sólo se imparte la griega. De la misma forma, consideramos que 2º era el nivel más adecuado para la Propuesta, pues es en ese momento de la Educación Secundaria cuando se empiezan a enseñar los contenidos de mitología clásica. Nosotros estimamos necesario incorporar una forma de contribuir a la enseñanza de la mitología que fuera más innovadora; de este modo, nos acercaríamos más a lograr captar el interés de los alumnos y las alumnas por la asignatura, aumentar su motivación y hacer que trabajasen en equipo. La mitología clásica es un mundo demasiado fascinante como para que lo reduzcamos a un mero y aburrido estudio de listados y más listados de nombres.

2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

2.1. Contexto

Nuestra Propuesta fue pensada para el grupo-clase más habitual en esta materia, es decir, uno mixto, con aproximadamente unos doce alumnos y alumnas que presentaran distintos niveles de capacidad. Pues bien, en un grupo como este, nos encontraríamos, por supuesto, con estudiantes que no tendrían mayores dificultades en una clase que siguiera la metodología tradicional —es decir, una metodología expositiva, en la que el profesor o la profesora explica los contenidos de la unidad y el alumnado toma apuntes— y la seguirían de forma natural. Sin embargo, también sería esperable que hubiera una parte del grupo para la que semejante metodología resultaría complicada y tediosa. Este hecho podría llegar a provocar el rechazo por la asignatura ante la dificultad, e incluso imposibilidad, de aprobarla; y el rechazo por nuestra asignatura es algo que, como docentes, debemos evitar a toda costa. Por todo lo expuesto, consideramos que el cómic, empleado como un recurso didáctico, podía constituir un valioso apoyo, ayudar al alumnado con mayores dificultades a entender mejor la materia y contribuir a evitar ese temido rechazo.

2.2. Objetivos

Los objetivos específicos de esta Propuesta eran dos: en primer lugar, el profesor o la profesora selecciona el cómic a partir del cual el alumnado realiza las actividades de la Propuesta. En segundo lugar, alumnos y alumnas leen dicho cómic y, por grupos, elaboran un trabajo de investigación en el que reúnen todas las muestras de pervivencia mitológica que hayan podido encontrar en la obra leída.

Por otra parte, el objetivo final no era otro que la profundización, a través del empleo del cómic como recurso académico, en el conocimiento de los distintos personajes de la mitología griega y romana —héroes, dioses, monstruos y otros—, así como en mitos importantes. Buscábamos incidir sobre todo en aquellos que tratasen sobre las transformaciones de personajes en animales, plantas, constelaciones... En otras palabras, sobre las metamorfosis. La razón era que esta clase de mitos constituía uno de los principales contenidos incluidos en la unidad temática de mitología. Esta unidad se completaba con el estudio

de los dioses clásicos —atendiendo sobre todo a tres puntos esenciales: orígenes, atributos y nombres griegos y romanos— y la Propuesta de Innovación, que sustituía a la prueba escrita con la que, de no haber desarrollado esta Propuesta, habríamos evaluado la unidad de mitología.

2.3. Recursos

En cuanto a los recursos mínimos, pensamos en tres principales. En primer lugar, el cómic seleccionado por el profesor o la profesora para realizar las actividades de la Propuesta. Un buen ejemplo sería *La canción de Orfeo* de Neil Gaiman, que forma parte de la serie *Sandman*. Toda la serie es una fascinante historia en la que mitos de distintos pueblos y de diferentes épocas se entrelazan, produciendo relatos de lo más curiosos. La mitología clásica, por supuesto, no falta; de hecho, es una de las más importantes. Basta con examinar al protagonista de la serie, Sueño, claramente inspirado en el dios que gobierna este ámbito en la mitología griega, Morfeo —que, de hecho, es otro de los nombres del personaje—, para darse cuenta de ello. En concreto, la obra mencionada, *Orfeo*, es un relato corto inspirado en el trágico mito de Orfeo y Eurídice, adaptado al universo creado por Neil Gaiman.

En segundo, incluimos la aplicación *Microsoft Office Teams*, donde habíamos creado un grupo al que el alumnado debía subir sus trabajos de investigación, una vez concluidos, así como una encuesta en la que se habían recogido sus opiniones sobre las actividades de la Propuesta de Innovación y el cómic leído. Esto nos permitía saber qué elementos de la Propuesta se podían mantener y cuáles convenía modificar con vistas al curso siguiente.

En tercero, contamos con incluir una plantilla para la mencionada encuesta, diseñada por el o la docente, a disposición de los y las estudiantes en el grupo de *Teams* utilizado para subir sus trabajos.

2.4. Metodología

Respecto a la metodología a emplear, decidimos idear una de tipo participativo, pues queríamos que el alumnado tuviera un papel más activo y colaborase, tanto para facilitar la tarea como para promover el trabajo en equipo. Además, la planteamos como complementaria de la metodología expositiva habitual de esta asignatura. Esto último se

debió a que consideramos que, aunque buscáramos reducir las clases magistrales todo lo posible, estas no dejaban de ser necesarias para poder proporcionar, sin emplear demasiado tiempo, un contexto al alumnado antes de empezar las actividades de la propuesta.

A continuación, vamos a explicar la metodología con más detalle. Antes de nada, el o la docente imparte las clases necesarias sobre los contenidos que se incluyen en la unidad temática de mitología en la programación didáctica. Esta sería la parte expositiva a la que complementaría la metodología participativa que nosotros hemos ideado. Una vez hecho esto, los y las estudiantes ya se encuentran en posición de empezar a realizar las actividades de la Propuesta de Innovación propiamente dichas.

En primer lugar, a los alumnos y alumnas se les encarga, a modo de lectura obligatoria, que lean en casa el cómic previamente seleccionado por su profesor o profesora. Desde el momento en que se comience con la lectura, la última sesión semanal de la asignatura se reserva para llevar a cabo un debate acerca de lo leído, así como para resolver dudas y aportar sugerencias. El o la docente cumple además con el papel de guía de lectura, indicando qué capítulos o páginas han de leerse de una sesión a la siguiente. Para ello, debe tener en cuenta la dificultad y extensión de la lectura, junto con la capacidad lectora de cada alumno y cada alumna. Cabe señalar que, en tanto que dure esta actividad, los y las estudiantes no reciben otra tarea para casa, para que así puedan llevar a cabo una lectura tranquila y comprensiva. Esto constituiría la primera fase.

En la que sería la segunda fase, se da un tiempo a los y las estudiantes para realizar un trabajo de investigación en grupo, trabajo que consiste en buscar muestras de pervivencia mitológica en el cómic elegido: qué personajes e historias pueden ver reflejados, ya sea por imitación directa o como adaptación, en dicho cómic. Deben recopilar todas las muestras y escribir una redacción de entre tres y cuatro páginas —los límites impuestos dependen de la cantidad de muestras presentes en el cómic—, justificando por qué consideran que constituyen ejemplos de pervivencia de la mitología clásica. El trabajo en cuestión se entrega en formato PDF a través de la aplicación *Microsoft Office Teams*, junto con una encuesta en la que, como hemos dicho *supra*, los y las estudiantes pueden expresar sus opiniones sobre el cómic, así como sobre las

actividades de la Propuesta. La plantilla para tal encuesta habría sido previamente subida a la mencionada aplicación por el o la docente.

Por otra parte, aunque los alumnos y alumnas deben buscar por su cuenta fuentes para elaborar los trabajos, también se les pueden hacer algunas recomendaciones, como el *Diccionario de Mitos* de Carlos García Gual.

Y para finalizar la explicación de la metodología, queda decir que las clases paralelas a las dos fases se dedican en principio a actividades como: revisión de los contenidos vistos en las clases expositivas, resolución de dudas, visionado y comentario conjunto de trabajos de pervivencia —de forma que el alumnado disponga de ejemplos para su propio trabajo—, etc.

2.5. Evaluación

Al establecer la forma en la que evaluaríamos las dos actividades que constituyan la Propuesta, es decir, las sesiones de debate y el trabajo de investigación, buscamos que dicha forma fuera tan sencilla como favorable hacia el alumnado. Al final, decidimos que las actividades fueran evaluadas por el o la docente mediante dos rúbricas, una para cada actividad; rúbricas que constituyan los instrumentos de evaluación. En cuanto a los criterios de evaluación, la participación en las sesiones de debate contaba hasta un 40% de la nota obtenida en esta unidad, y los trabajos de investigación, el 60% restante. Esta calificación hacía media con la nota obtenida en las pruebas escritas para las otras unidades de la primera evaluación, período en el que decidimos incluir la unidad de mitología. Esa media contaría el 60% de la calificación de dicha evaluación. El 40% restante se dividiría en un 30% para otras actividades realizadas en el aula o en casa, y un 10% para la asistencia y participación activa en clase.

3. CONCLUSIONES

Para terminar, vamos a recopilar las conclusiones a las que llegamos una vez elaborada nuestra Propuesta de Innovación Docente. En primer lugar, cabría decir que esta contribuiría, como ya hemos señalado anteriormente, a motivar al alumnado de Cultura Clásica y a mejorar su desempeño en esta materia, ayudando a estudiantes

que presentan mayores dificultades con la tradicional metodología expositiva. Asimismo, mejoraría la capacidad lectora de los alumnos y las alumnas, puesto que tendrían que leer el cómic y entenderlo, para luego poder componer, a partir de él, un trabajo de investigación. Este último serviría, además, para introducir al alumnado a los trabajos de esta índole y familiarizarlos con la búsqueda bibliográfica; por otra parte, en el caso de que ya hayan elaborado trabajos de investigación previamente, consultando diversas fuentes bibliográficas, permitiría desarrollar sus capacidades para llevar a cabo estas tareas.

Tampoco hay que olvidar, por supuesto, que las sesiones de debate contribuirían a la mejora de la capacidad de expresión oral y del espíritu de participación, al tener que intervenir necesariamente en dichas sesiones para alcanzar una buena calificación en esta parte de la Propuesta.

Finalmente, las actividades planteadas permitirían a los y las estudiantes observar de primera mano la pervivencia de los dioses, héroes, monstruos y mortales procedentes de la mitología grecolatina, así como de las historias protagonizadas por estos, en un medio actual, familiar y atractivo como es el cómic; al resultarles más cercano y también más entretenido que un libro de texto, las probabilidades de que se interesen por esta parte de la cultura clásica son mayores.

Recapitulando, los principales puntos fuertes de nuestra Propuesta serían: la originalidad, el atractivo del cómic, la mayor participación del alumnado en clase, el trabajo en equipo y, por último, el fomento de la investigación y la lectura. Ahora bien, no podemos olvidarnos de sus puntos débiles, que serían sobre todo dos: algunos y algunas estudiantes pueden mostrar reticencia a participar en los debates, y también puede haber quienes tengan dificultad para adquirir el cómic que hay que leer, sea por razones económicas o por otros motivos. Una posible solución al primer problema sería poner a trabajar juntos al alumnado más reacio a participar con el más dispuesto y activo, en lugar de permitir que se hagan agrupamientos homogéneos. Respecto al segundo, las soluciones pueden incluir: que el profesor o profesora haga fotocopias del cómic; que él o ella preste algún ejemplar si tiene más de uno; hablar con la biblioteca del centro para incluir el cómic en cuestión en su catálogo, etc.

Las innovaciones educativas no suelen ser fáciles de llevar a cabo, ya sea por su complejidad, porque consuman mucho tiempo, porque al

final no resulten atractivas para el alumnado, o por otras causas. Otras veces puede suceder, por supuesto, que, bien el profesorado, bien el alumnado, bien ambos, se muestren reacios a la innovación. Después de todo, los cambios suelen dar miedo. Por lo tanto, cuando se crea una Propuesta de Innovación Docente, consideramos esencial tener todo esto en cuenta y asumir que esta puede fallar, por cualquiera de las razones mencionadas. En esos casos, lo que no debemos hacer es rendirnos inmediatamente, sino buscar en qué fallamos y tratar de mejorar nuestra Propuesta *ad futurum*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTAÑEDA SAN CIRILO, L. (2016), “Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales”, *PublicacionesDidacticas.com*, 68, 130-136, <<https://publicacionesdidacticas.com/hereroteca/articulo/068045/articulo-pdf>>.

Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 30 de junio de 2015, 150, <<https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf>>.

GAIMAN, N. (2021), *Biblioteca Sandman: Fábulas y reflejos*, ECC Ediciones, Barcelona.

GARCÍA FERNÁNDEZ, N. (2022), *Programación Didáctica para Cultura Clásica de 2º de ESO y Propuesta de Innovación Docente: “La mitología grecolatina a través del cómic”*, Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo.

GARCÍA GUAL, C. (2021), *Diccionario de Mitos*, Turner, Madrid.

MIRAVALLES, L. (1999), “La utilización del cómic en la enseñanza”, *Comunicar*, 13, 171-174, <<https://doi.org/10.3916/C13-1999-27>>.

CULTURA CLÁSICA “FRIKI” III: *STAR WARS*

EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO

eduardo.sanlie@educa.jcyl.es

IES Los Sauces

Resumen

Entre las referencias al mundo clásico que podemos encontrar en diferentes ámbitos del mundo actual, un ejemplo muy particular es el caso de la saga de películas de *Star Wars*. Los acontecimientos que se recogen en la llamada trilogía de precuelas revelan una analogía muy clara con el final de la República en Roma y la instauración del Imperio. Un análisis detallado de todo ello puede dar lugar a un recurso didáctico muy útil para impartir los contenidos de historia de una manera innovadora.

Palabras clave

Didáctica, Star Wars, historia de Roma, metodología.

Abstract

Among the references to classic world which we can find in different fields of today’s world, a very unusual example is the *Star Wars* film series. The events which are features in the so-called prequel trilogy reveal a very similar analogy with the end of the Roman Republic and the establishment of the Empire. A detailed analysis would lead to a very useful educational resource to teach the contents about Roman history in an innovative way.

Keywords

Didactics, Star Wars, Roman history, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que planteamos, hace un par de años, el contraste entre el reducido papel de las asignaturas de Latín, Griego y Cultura Clásica dentro del sistema educativo, por un lado, y su notable influencia en distintos ámbitos de la vida sociocultural actual (Sánchez 2021), hemos continuado desarrollando estrategias didácticas que intenten apoyarse en ejemplos de esa influencia.

En este caso, nuestra propuesta está orientada al ámbito del cine. Es innegable que, al mencionar el cine en relación con las Clásicas, nos vendrá a la mente, de forma inmediata, el género conocido como *peplum*. Ciertamente, la temática griega y romana ha inspirado películas como las clásicas *Quo vadis?* (1951), *Ben-Hur* (1959) o *Espartaco* (1960) (las dos primeras son, más bien, de una línea argumental paleocristiana, pero es imposible obviar el contexto histórico romano en el que se enmarcan), además de ejemplos modernos, entre los que es fundamental *Gladiator* (2000); hay, incluso, adaptaciones infantiles, como *Hércules* (1997).

El género en sí mismo ha sido objeto de estudio, y, en efecto, se ha analizado el nivel de veracidad histórica y exactitud de los contenidos que se da en el género¹, pero también se ha sabido estudiar su utilidad desde un punto de vista didáctico. En este sentido, no podemos continuar esta introducción sin hacer mención de los numerosos trabajos del profesor Lillo, que, partiendo de sus obras monográficas sobre el cine de temática romana (1994) y griega (1997a), ha realizado guías didácticas (2005) y ha continuado presentando diversos estudios sobre el tema (1997b) (2010). La bibliografía sobre el tema puede continuar más allá del profesor Lillo².

Todas estas referencias ponen de manifiesto la importancia del género *peplum*. No obstante, queremos plantear aquí otra opción. En línea con lo que venimos proponiendo en esta serie de artículos, recogemos la idea de relacionar con los contenidos de nuestra disciplina elementos que, en un primer momento, resultan ajenos a ella, pero que pueden ser de interés para los alumnos y, por tanto, pueden actuar como elemento motivador.

¹ Así lo hacen De España (1998), Solomon (2002) o Serrano (2012).

² Es el caso de publicaciones como Lérida y García (2002), Tovar (2011) o Peña (2016).

En este caso, sugerimos un planteamiento de trabajo con la historia de Roma a través de los paralelismos que se pueden establecer con la saga *Star Wars*. En concreto, el punto en común puede establecerse a través de uno de los que podríamos considerar como los puntos clave de la historia de Roma: los problemas de la República en sus últimas décadas y el establecimiento del régimen imperial. En efecto, parte de la narrativa de *Star Wars* se articula en torno a una serie de hechos idénticos, de ahí que se pueda emplear como recurso de trabajo en el aula.

No obstante, hay que señalar una cuestión importante. No es posible establecer un paralelismo total entre la sucesión de hechos históricos romanos y el desarrollo de los hechos ficticios de esta saga de películas, pues hay personajes de una parte que no tienen un correspondiente idéntico en la otra, sino que pueden relacionarse con más de uno; los hechos no siempre se desarrollan igual o alcanzan el mismo resultado, etc. Antes bien, por ello, la propuesta que se haga debe estar orientada a relacionar diversos hechos de la saga con aquellos de la historia de Roma en los que el paralelismo, aunque no sea absoluto, es suficientemente identificable en relación con los contenidos tratados en clase.

2. *STAR WARS* COMO RECURSO DIDÁCTICO

Star Wars es una franquicia multimedia que se puede considerar una mezcla de fantasía y ciencia ficción, encuadrándose, por lo habitual, dentro del género de la llamada *space opera*. Surgida en el ámbito cinematográfico, ha dado lugar también a series (sean animadas, como *The Clone Wars*, o en imagen real, como *The Mandalorian*), novelas y cómics, videojuegos...

No obstante, la amplitud es tal que vamos a centrarnos en exclusiva en la serie de películas. Hay tres trilogías: la original (1977, 1980 y 1983) incluye los títulos IV a VI según el orden narrativo interno, las precuelas (1999, 2002 y 2005) abarcan los títulos I a III, y las secuelas (2015, 2017 y 2019) comprenden los títulos VII a IX. Es la trilogía de precuelas donde hallamos mayor rendimiento para la idea que planteamos, y, por ello, serán la base de nuestra propuesta³.

³ Las tres películas son, por orden, las siguientes: *La amenaza fantasma*, *El ataque de los clones* y *La venganza de los Sith*.

Dada esa idea de tránsito de República a Imperio que hemos establecido como objeto de análisis⁴, necesitamos, en primer lugar, situar un punto de comienzo de tal análisis para ambos casos. Consideramos conveniente señalar que, tanto en Roma⁵ como en la saga filmica, ese tránsito es consecuencia, por unos motivos u otros, del colapso del sistema tras un período de declive, por lo que ese punto de comienzo debe permitir contemplar esa situación de decadencia.

2.1. Contexto histórico común (I): crisis republicana y guerra

En el caso romano, podríamos considerar que los problemas comienzan cuando, a finales del siglo II a. C., Roma, prácticamente completada su expansión mediterránea, debió hacer frente a los problemas que suponían una larga sucesión de guerras⁶, la notable expansión territorial, las dificultades socioeconómicas derivadas, etc. Quizá el episodio de los hermanos Graco pueda representar el inicio de todo ello, pero, para nuestra propuesta, conviene avanzar sobre los hechos de Numidia, Mario y Sila hasta llegar a los años 60 del siglo I a. C. Aquí vemos que, tras el ascenso de Pompeyo y Craso, entró en escena César, que es, quizá, el personaje más significativo de toda la historia de Roma, de ahí que podamos presentarlo como el eje vertebrador de este estudio.

Surgido a la sombra de Pompeyo y Craso dentro de un grupo de jóvenes políticos emergentes organizado en torno al propio Craso, César llegó a ganar poder político y militar, provocó una guerra civil de la que fue vencedor, y logró un control prácticamente total sobre Roma. Su figura, pues, puede ser comparada con el personaje de Sheev Palpatine, que, en la saga de *Star Wars*, pasó de ser un senador más a alcanzar

⁴ Vamos a abordar cuestiones sobre historia y organización política, pero también pueden estudiarse paralelismos en aspectos como las formas de ocio. Un ejemplo pueden ser las carreras de carros romanas y las carreras de vainas que se observan en *La amenaza fantasma*. Un estudio sobre estas y otras formas de ocio figura en Muñoz (2020).

⁵ En materia de historia de Roma, seguimos los manuales de Roldán (2007a) (2007b) y Cabrero y Fernández (2021).

⁶ En un resumen muy simplificado, podríamos decir que Roma dedicó el siglo IV a. C. a conquistar Italia; el siglo III a. C., a la lucha contra Cartago en el contexto del Mediterráneo occidental; y el siglo II a. C., a someter Grecia, Siria y, por extensión, el Mediterráneo oriental con la principal excepción de Egipto.

el puesto de canciller supremo (máximo gobernante) para, finalmente, convertir la República Galáctica en un Imperio, valiéndose, para ello, de su identidad secreta como el lord Sith llamado Darth Sidious. Veremos que esta relación no es tan sencilla, pues Palpatine también debe ser comparado con Augusto⁷, y este, a su vez, podría encontrar un correlato en Anakin Skywalker.

Tanto César como Palpatine necesitaban algún recurso que les permitiera ascender y afianzar su poder. En 61 a. C. Pompeyo regresó de Oriente y se vio en dificultades para gestionar los reconocimientos a sus tropas, por lo que César, que volvió de su mandato provincial en Hispania Ulterior poco después, actuó para conseguir una alianza entre el general, él mismo y Craso, que había rivalizado con Pompeyo anteriormente. Este acuerdo, que era de carácter privado y se conoce como I Triunvirato, permitió a César acceder al consulado en 59 a. C. y obtener, a continuación, la provincia de Galia Cisalpina por cinco años como procónsul. Desde esta última posición, intervino en los conflictos entre galos y consiguió que estos mismos le pidieran contener el expansionismo del germano Ario visto, a quien derrotó a finales de 58 a. C. A partir de ahí, dio inicio a la conquista de la Galia, que se extendió durante casi toda la década.

Del mismo modo, encontramos que la narración de la saga de películas comienza presentando, tal como vemos en *La amenaza fantasma*, la situación de bloqueo comercial que sufre el planeta Naboo a manos de la Federación de Comercio, que actúa de esta manera a instancias de las manipulaciones ocultas de Darth Sidious, que mantiene en la sombra esta identidad, sin que, por supuesto, se lo vincule con él, por entonces, discreto senador por, precisamente, Naboo. Esto supuso que la República Galáctica intentara, en un primer momento, resolver el problema en términos diplomáticos mediante la colaboración de dos Jedi enviados por el canciller Finis Valorum para respaldar a la gobernante de Naboo, la joven reina Padmé Amidala.

Mientras César llevaba a cabo la conquista de la Galia, los triunviros habían renovado su alianza en 56 a. C. en la conferencia de Luca, que también había permitido a César prorrogar su mandato provincial, pero, tres años más tarde, Craso había muerto en guerra contra los partos, y César y Pompeyo se habían distanciado. En este contexto, César,

⁷ Muñoz (2020: 228-229) plantea un esbozo de esta complejidad.

que, pacificada la Galia en su favor, quería poder ofrecer tierras a sus veteranos para asentar la lealtad de las tropas hacia él, reclamó asumir el consulado nada más terminar su mandato provincial. Sin embargo, la aristocracia senatorial, a la que se había vinculado Pompeyo, rechazó tal propuesta. Como respuesta, César decidió marchar en armas contra Roma, protagonizando el famoso cruce del río Rubicón que dio inicio a la guerra civil.

En el paralelo galáctico, la misión diplomática del maestro Jedi Qui-Gon Jinn y su aprendiz Obi-Wan Kenobi fracasó al verse envuelta en una emboscada, pues los líderes de la Federación de Comercio, por orden de Darth Sidious, intentaron matarlos, lo que los llevó a huir de la nave en que se encontraban, y descender al planeta. Entonces, la Federación recibió del líder Sith la orden de invadir el planeta, haciendo que comenzara, de esta manera, un conflicto entre la República y la propia Federación.

Podemos observar, hasta el momento, la figura de dos personajes que, desde una posición de cierto liderazgo, maniobran para conseguir sus intereses: César provoca que la República Romana intervenga en la Galia contra pueblos extranjeros, y, desde la posición de poder que esto le concede, provoca una guerra civil al no conseguir alcanzar la máxima posición; Palpatine, que, a diferencia de César, emplea una identidad secreta oscura, da lugar a un episodio de tensión que, a su vez, acaba provocando el estallido de la guerra entre la República (o, más bien, uno de sus planetas) y la Federación. Ambos casos, pues, cuentan con un momento que simboliza una decisión irreversible. Como decíamos, no son correlatos exactos, pero hay aspectos generales que mantienen un claro paralelismo.

En los primeros compases de la guerra civil, César contaba con las legiones que lo acompañaban desde la Galia, pero Pompeyo carecía de efectivos militares suficientes, por lo que tanto él como los cónsules y buena parte de los senadores huyeron a Brundisium. Esto permitió que César, ya desde el primer año de la guerra (49 a. C.), tomara el control de la ciudad de Roma, lo que conllevaba que tuviera a su disposición el erario. De esta forma, pudo preparar una flota para perseguir a Pompeyo, y él mismo logró controlar la zona de Massalia en abril e Hispania en verano. En ese tiempo, sus aliados en Roma consiguieron para él el nombramiento de dictador, y el propio César, a su regreso de Hispania,

se sirvió de esa posición para organizar y ganar las elecciones de las que debían salir los cónsules para el siguiente año; además, aplicó otras medidas económicas y sociales.

Por su parte, la invasión de Naboo a manos de la Federación de Comercio provocó que su reina, Padmé Amidala, decidiera acudir al planeta capital, Coruscant, para pedir ayuda ante el Senado Galáctico. El senador Palpatine la acompañó en su comparecencia ante el Senado y le reveló la debilidad del canciller Valorum ante la burocracia y la corrupción de la clase política. Con ello consiguió que la reina presentara una moción de censura para que se eligiera a un nuevo canciller. Poco después, Palpatine anunció que había sido propuesto como uno de los candidatos a ocupar el cargo. La reina Amidala, desengañada por la lentitud del Senado en actuar, decidió regresar a su planeta.

A comienzos del año 48 a. C., César acudió a Epiro, donde se encontraba Pompeyo. Este había organizado unas fuerzas suficientes que pudieron rodear a César por tierra y mar en Dirrachion, de forma que los pompeyanos consiguieron derrotarlo. Aun así, César logró recomponer sus fuerzas y se enfrentó a Pompeyo en Farsalia. Allí, la superioridad de sus veteranos compensó su inferioridad numérica, y Pompeyo, derrotado, hubo de huir a Egipto.

De vuelta a Naboo, la reina Amidala alcanzó una alianza con los gungan, la raza anfibia que compartía el planeta con los humanos, para hacer frente a los invasores. Así, acuerdan que el ejército gungan actuará de señuelo para que el ejército droide de la Federación lo ataque, y, mientras, la resistencia de la capital de Naboo, encabezada por la propia reina, su guardia y los dos Jedi, intentó tomar el control del palacio real para apresar a los líderes de la Federación. Los gungan mantuvieron posiciones en un primer momento, pero la mayor potencia de los droides los obligó a retirarse. Mientras, la situación de la resistencia también se vio comprometida. No obstante, el joven Anakin Skywalker, atrapado en un caza estelar por accidente, logró derribar la nave de control del ejército droide, y esto bastó a los gungan y a la resistencia para obtener la victoria. En las celebraciones, estuvo presente Palpatine, que acababa de ser nombrado canciller.

Llegados aquí, vemos cómo ambas figuras se sirven de la guerra que ellos mismos, de un modo u otro, han provocado, y, gracias a ello, consiguen alcanzar posiciones de poder. César inició abiertamente una

guerra civil, y la superioridad inicial de sus fuerzas le permitió controlar la capital y, con ello, alcanzar la posición extraordinaria de dictador para, desde ahí, organizar su elección como cónsul, magistratura ordinaria; la maniobra de Palpatine, que debe mantenerse en las sombras en todo momento, es más sutil, pero persigue, del mismo modo, controlar los resortes del poder: también él provoca una maniobra política para ser nombrado con una apariencia de legitimidad. Las acciones inmediatamente posteriores muestran también un claro paralelismo, aunque aquí se invierte el orden: en Roma, la figura que ha iniciado la guerra y toma el poder sufre un revés del que se recupera con una victoria imprevista, mientras que, en la saga galáctica, es el régimen legítimo quien experimenta esa misma situación. Aun así, al igual que el Rubicón y la invasión de Naboo supusieron un punto de no retorno, Farsalia y la victoria de Naboo no dejan de ser momentos significativos. Por lo demás, queda patente que Palpatine, aunque haya actuado de forma más lenta, perseguía, al igual que César, hacerse con el poder.

Durante las maniobras de la resistencia de Naboo, tuvo lugar una batalla entre los dos Jedi y Darth Maul, aprendiz de Darth Sidious. Qui-Gon Jinn murió a manos de su enemigo, y el canciller Palpatine, manteniendo las apariencias, acudió al funeral del maestro Jedi. La comparación nos resulta algo forzada, pues el contexto es bastante diferente, pero este hecho no deja de recordarnos vagamente a la muerte de Pompeyo (defensor de la República, como Jinn) por orden de los consejeros del joven Ptolomeo XIII (buscando, con ello, congraciarse con César, mientras que Maul era directamente el discípulo de Sidious), lo que provocó que César, al conocerlo, hiciera castigar a sus asesinos e, incluso, rompiera en llanto, según cuenta Plutarco (la presencia del canciller en el funeral de Jinn evocaría, en fin, esa reacción, aunque el carácter protocolario de este hecho diluye, cierto es, la comparación).

La derrota de Pompeyo en Farsalia y la subsecuente reordenación de Egipto que realizó César fueron seguidas por la victoria contra Farnaces del Ponto en 47 a. C. en la batalla de Zela (momento del famoso «*veni, vidi, vici*»). Todo ello obligó a la facción republicana a reorganizarse en el norte de África. Este frente, encabezado por líderes como Catón o Escipión, fue derrotado en 46 a. C., y la última batalla tuvo lugar en Munda, Hispania, contra los hijos de Pompeyo. Esto dejó a César como único dueño de Roma y de todos los territorios sometidos a esta. En el transcurso de estos conflictos, el propio devenir de la guerra y la

situación de Roma conllevaron que se le concedieran nuevos poderes: además de mantener el consulado desde 48 a. C. hasta su muerte (sólo el año 47 a. C. fue la excepción), fue renovando la posición de dictador hasta que, en 46 a. C., se le concedió con carácter decenal, pasando a ser vitalicia dos años más tarde.

Su correlato galáctico muestra una situación similar. En un escenario diez años posterior al de *La amenaza fantasma*, *El ataque de los clones* introduce un nuevo problema: se ha conformado una Confederación de Sistemas Independientes que, alegando un descontento por una excesiva presión fiscal y por la corrupción burocrática y política, ha proclamado su independencia de la República Galáctica; todo ello no es sino una nueva maniobra oculta de Darth Sidious, y, de hecho, la Confederación estaba encabezada por el conde Dooku, discípulo de Sidious. Uno de los problemas de la República en este momento era que no disponía de un auténtico ejército, sino que tan sólo contaba con la Orden Jedi. Por ello, surge la propuesta de dotar a la República de una fuerza militar. Los problemas arreciaban, y llegó a darse un intento de asesinato de Padmé Amidala, ahora senadora por Naboo. Asimismo, se descubrió que se había creado un vasto ejército en el planeta Kamino mediante la técnica de la clonación (Sidious también había sido su impulsor en secreto). Todo ello influyó en que el Senado decidiera, entonces, conceder poderes extraordinarios de emergencia al canciller y, así, facultarlo para adoptar el ejército clon como fuerza militar de la República. En *La venganza de los Sith*, cuyo comienzo se sitúa tres años más tarde, había estallado ya una guerra civil abierta entre la República y los sistemas que se habían unido a la Confederación, liderada ahora por el general Grievous. Esta situación continuó motivando que el Senado aprobara la concesión de más poderes de emergencia al canciller.

César se había mostrado clemente con sus enemigos, pero eso no sirvió para que tuviera lugar una auténtica reconciliación entre las dos partes. Antes bien, los defensores del viejo orden republicano decidieron organizar una conjura contra César, considerando que el dictador representaba un auténtico peligro por sus pretensiones monárquicas y la acumulación de poderes en torno a su persona. Por ello, en el día de los idus de marzo de 44 a. C., este grupo de conjuradores llevó a cabo su objetivo en una reunión del Senado al alejarlo de Marco Antonio e infligirle las famosas veintitrés puñaladas referidas por Suetonio.

Por su parte, en *La venganza de los Sith*, los Jedi descubrieron finalmente la identidad de Palpatine como un lord Sith cuando él mismo se lo reveló veladamente a Anakin Skywalker, y este, a su vez, informó de tal cuestión al maestro Mace Windu. Ante este descubrimiento, Windu, acompañado de otros tres Jedi, acudió a la oficina del canciller para arrestarlo, pero este se negó a aceptarlo e inició un enfrentamiento. Consiguió eliminar rápidamente a los tres acompañantes de Windu, pero este resistió y logró desarmar a Palpatine. Considerando que, dados los poderes acumulados por el canciller, sería imposible someterlo a juicio, prefirió acabar con él. Sin embargo, Anakin, sumido en sus tribulaciones amorosas (*cf. infra*), acudió al lugar y, dejándose llevar por las oportunas súplicas de ayuda de Palpatine, impidió que Windu lo ejecutase, y el propio canciller se sirvió de sus poderes para acabar con su enemigo.

En ambos casos, vemos cómo se había llegado a un punto en el que la situación había quedado muy forzada. César había acumulado poder de manera difícil de soportar para muchos: encadenaba varios consulados seguidos, cuando existía un límite tradicional de diez años entre un consulado y otro; ostentaba la dictadura de manera ininterrumpida, aunque, en realidad, era un cargo extraordinario que respondía a circunstancias muy particulares y estaba limitado a seis meses. Por ello, una parte del Senado, que sostenía la idea de mantener el orden tradicional republicano, acabó viendo en la eliminación de César la única salida a la situación, pues sólo así se podría recomponer ese orden tradicional. En el caso de *Star Wars*, el canciller también se sirvió de una situación de guerra civil (nótese que, mientras que en Roma se reconoce como tal desde el principio, el carácter de guerra civil tarda más en llegar aquí) para acumular poder de una manera anómala. En *La venganza de los Sith*, se ha formado una importante oposición a sus poderes y al propósito de crear un ejército galáctico encabezada por la propia senadora Amidala, y los Jedi rechazaban la legitimidad de un canciller cuyo mandato estaba caducado. El propio Consejo planteó la posibilidad de destituir al canciller y dirigir el Senado para pilotar una transición a un orden constitucional, si el canciller no deponía sus poderes de emergencia tras la eliminación del general Grievous. En efecto, Palpatine no renunció, y, además, tuvo lugar el descubrimiento de su identidad. Así, varios miembros del Consejo intentaron eliminarlo, aunque, en un nuevo caso de divergencia, Sidious resistió y mantuvo sus planes.

2.2. Contexto histórico común (II): forja de la figura imperial

Hemos señalado previamente que el personaje de Palpatine puede ser comparado a la vez con César y con Augusto. Queda ya agotado el análisis de César, pero hay que tener presente que el hecho de que el personaje galáctico se corresponda con dos figuras romanas exigirá, al pasar a comparar a Palpatine y a Augusto, que recojamos algunos aspectos de la saga filmica que hemos empleado ya con César.

Octavio, nombre auténtico de Augusto, era sobrino nieto de Julio César. Nacido en 63 a. C., participó con César en las campañas de la guerra civil durante los últimos años del conflicto. Fue en esos momentos cuando César resolvió adoptarlo como heredero, formalizando tal decisión mediante la correspondiente disposición en su testamento. Al principio de este artículo, comentamos que podría relacionarse a Octavio con Anakin Skywalker, y, efectivamente, Anakin niño, en *La amenaza fantasma*, quedó bajo la tutela de Qui-Gon Jinn y, a la muerte de este, de Obi-Wan Kenobi, que fue quien finalmente lo entrenó como Jedi, tal como se observa en *El ataque de los clones*. Asimismo, Palpatine, en *La venganza de los Sith*, consiguió atraerlo a su lado y convertirlo en su discípulo bajo el nombre de Darth Vader. Así, vemos que, en ambos casos, se mantiene la idea de que un niño, digamos, prometedor es tutelado en su infancia y adolescencia para, una vez adulto, alcanzar una posición de gran relevancia. No obstante, para evitar complicar esta exposición, buscaremos continuar nuestro análisis manteniendo la comparación con Palpatine para terminar de ver los puntos en común del paso de la República al Imperio en ambos casos.

Después de que tuviera lugar el asesinato de César, se reveló el contenido de su testamento, incluyendo la adopción de Octavio como hijo y heredero. Sin embargo, Marco Antonio, lugarteniente del dictador, intentó hacer valer el testamento en su favor, pero sus exigencias políticas pronto le valieron el rechazo del Senado. Cuando Octavio aceptó la adopción y reclamó la herencia, Antonio se negó a hacer entrega de ella, y esto llevó a Octavio a buscar apoyo político y militar. En el caso político, encontró un aliado en Cicerón, mientras que, para el ejército, fue recabando el respaldo de los veteranos de César.

En el caso galáctico, la necesidad de adecuar las dos figuras romanas al canciller nos lleva, tal como anticipábamos, a recuperar un elemento ya tratado. Se trata de la cuestión de los problemas que debe

gestionar Palpatine en el Senado para reforzar su posición mediante una concesión de poderes de emergencia y conseguir la creación de un ejército para la república.

A finales de 44 a. C., Antonio, que había forzado la aprobación de una ley para que se le entregara la provincia de Galia Cisalpina, decidió acudir con sus legiones para tomarla por la fuerza. El Senado decidió conceder a Octavio el rango senatorial y enviarlo contra Antonio ya a comienzos de 43 a. C. También los dos cónsules de ese año marcharon a la batalla. El resultado fue que Antonio se retiró a la Galia, mientras que los dos cónsules perdieron la vida en el enfrentamiento. Ante todo esto, Octavio decidió reclamar el consulado, pero el Senado se negó. Sin embargo, la presión de sus soldados logró que el Senado cambiara de idea, permitiéndole ocupar ese cargo y obtener la herencia de César y el reconocimiento a la adopción.

En la serie de películas, *El ataque de los clones* muestra que, después de que Palpatine consiga los poderes extraordinarios y asuma el ejército clon para la República, Obi-Wan Kenobi, en su investigación sobre el intento de asesinato de la senadora Amidala (lo que ya le había servido para hallar el ejército clon en Kamino), llegó al planeta Geonosis, donde es apresado por el conde Dooku. No obstante, consiguió alertar a tiempo sobre su situación, y, de esta manera, un contingente de Jedi acude a rescatarlo. La superioridad de las tropas droides de Dooku parece imponerse, pero la llegada del maestro Yoda con los primeros batallones de clones enderezó la situación. La película concluye con una escena en la que el canciller, con el apoyo de varios senadores, supervisa el despliegue de una gran cantidad de efectivos del nuevo ejército.

Por el momento, podemos observar cómo Octavio, en su búsqueda del poder, pronto necesitó lograr la ayuda del Senado y un respaldo militar. Sólo entonces logró empezar a afianzar su posición. Asimismo, la batalla de Mutina se revela como primera muestra de un hecho claro: en su lento y disimulado ascenso, Octavio no dejará de considerar imprescindible el poder militar como sustento de su posición. De igual modo, Palpatine, en el desarrollo de su propio plan, necesitó reforzar las competencias de su cargo con poderes extraordinarios, mientras que la batalla de Geonosis evidenció, asimismo, que el ejército se volvía también clave para consolidar su situación al frente de la República,

pues permitía asumir en mejores condiciones la guerra contra los separatistas (como sabemos, esto justificó que su mandato se prorrogara más allá de los plazos legales). Ambas figuras, por tanto, conseguían imponerse gracias a la fuerza de las armas, pues así Octavio alcanzó el consulado, y así Palpatine, como ilustra la citada escena final de la segunda película, afianzó su control sobre la República.

Tras la victoria en Mutina, el poder de Antonio y la importancia de su aliado Lépido llevaron a Octavio a buscar un entendimiento con ambos. Esto dio lugar a la formación, en 43 a. C., del II Triunvirato, que recibió reconocimiento legal y les otorgó poder consular por cinco años. Esto les permitió repartirse las provincias de la mitad occidental y llevar a cabo algunas proscripciones. Asimismo, en 42 a. C., acudieron contra Bruto y Casio, dos de los principales miembros del grupo de conjurados que habían asesinado a César, y los derrotaron en la batalla de Filipos, que supuso especial reconocimiento para Antonio.

Por su parte, la guerra civil galáctica llegaba a su fin al inicio de *La venganza de los Sith*. Para ese momento, se había establecido una suerte de alianza entre el canciller y la Orden Jedi, de tal suerte que los Jedi actuaban como generales del ejército clon, mientras que Palpatine se mantenía en la capital a cargo de los asuntos políticos. En este contexto, el canciller fue secuestrado (lo que no deja de ser una maniobra suya más) por el conde Dooku durante un ataque separatista contra Coruscant, y Obi-wan Kenobi y Anakin Skywalker lograron rescatarlo. Este último, además, acabó con la vida de Dooku, lo que supuso un duro golpe para el separatismo.

Después de Filipos, Octavio se ocupó de organizar expropiaciones de tierras y de contener la piratería, Antonio buscó contener a los partos en Oriente, resolviendo instalarse en Egipto con Cleopatra (*cf. infra*), y Lépido perdió protagonismo tras un enfrentamiento con Octavio. La alianza fue renovada por cinco años más al término del primer lustro, pero Octavio y Antonio se fueron distanciando, y, a partir de 33 a. C., la tensión entre los dos fue creciendo en un contexto de cruces de acusaciones a todos los niveles, incluyendo la propaganda contra Antonio que, por la relación de este con Cleopatra, difundía Octavio. De hecho, el heredero de César, que ocupaba el consulado en ese año, buscó el apoyo del pueblo mediante la idea de que el inevitable conflicto era una lucha por la patria. Además, el triunvirato se extinguió

al término de ese año, por lo que, desde 32 a. C., garantizó que no emplearía ya ningún tipo de poder especial. La guerra concluyó en 31 a. C., cuando Octavio derrotó a Antonio y Cleopatra en Actium, y ambos decidieron suicidarse.

La venganza de los Sith muestra cómo la situación se fue deteriorando. Tal como ya señalamos con anterioridad, Palpatine había logrado acumular amplios poderes de emergencia y se mantenía en el cargo después de que su mandato hubiese expirado, aunque él condicionaba todo ello a que concluyera la guerra. Muerto el conde Dooku, el general Grievous había asumido el liderazgo de la Confederación de Sistemas Independientes, pero Obi-Wan se enfrentó a él y logró destruirlo. Esto suponía que llegaba el momento de que el canciller depusiera sus poderes y abandonara el cargo. Sin embargo, siendo claramente consciente de que el conflicto era inminente, empezó a ejercer influencia sobre Anakin, trasladándole la idea de que los Jedi eran desleales a la República, buscaban hacerse con el poder y minusvaloraban al propio Anakin. En efecto, conocida la muerte de Grievous, Mace Windu y varios Jedi acudieron ante el canciller para que pusiera fin a la situación de excepcionalidad, y tuvo lugar el enfrentamiento que hemos referido previamente. A su término, además, Palpatine transmitió al ejército clon el mandato de ejecutar la Orden 66, un protocolo que preveía la ejecución de la Orden Jedi por alta traición. Todos los clones, pues, se volvieron contra sus generales, y, de entre los poquísimos que se salvaron, sólo se observan los casos del maestro Yoda y Obi-Wan.

Llegados a este punto, observamos cómo se establece una situación de colaboración entre los dos grandes poderes de cada caso, ya sean Octavio y Antonio, ya sean Palpatine y la Orden Jedi, y cómo esto permitió avanzar en la lucha contra los enemigos de la República (si antes veíamos a César como la figura rebelde y a sus asesinos como los garantes del orden tradicional, ahora los papeles se han invertido: los continuadores de César son quienes reciben el poder con reconocimiento de las instancias legítimas, y los asesinos quedan como la figura desestabilizadora que es preciso eliminar). Tanto los triunviros como los personajes galácticos logran, así, avances, pero la relación entre las dos partes acaba deteriorándose, y tanto Octavio como Palpatine, ante la lucha que deberán afrontar para conseguir su triunfo definitivo, recurren a la propaganda y a la manipulación como forma de presentar al

enemigo: Antonio y los Jedi son traidores a la República, y ambos son atacados, derrotados y eliminados.

Al finalizar la guerra contra Antonio, Octavio recibió poderes extraordinarios con los que buscó organizar un nuevo sistema que combinase la formalidad de la República y el poder absoluto que sabía que había obtenido. Así, recibió, entre otros, poderes militares (*imperium proconsulare*), autorización para ocupar el consulado (*potestas consularis*), y los títulos de *princeps civitatis* y *pater patriae*. Aunque, en virtud de esto, ocupó el consulado de forma ininterrumpida entre 31 a. C. y 23 a. C., el hito más significativo se produjo a comienzos de 27 a. C.: Octavio escenificó la devolución de sus poderes extraordinarios ante el Senado, pero este le encomendó tutelar y ocuparse del Estado. Todavía en 23 a. C., depuesto el ejercicio del consulado, recibió la potestad tribunicia y un *imperium proconsular* en todo el territorio romano.

Tras ejecutar la Orden 66, Palpatine encargó a Anakin, al que nombró ya como Darth Vader, que eliminara a todos los líderes separatistas para poner fin a la guerra. A continuación, el canciller acudió al Senado y afirmó que había tenido lugar una rebelión de los Jedi y que, por tanto, había sido necesario sofocarla, aunque, por ello, decretaba la necesidad de perseguir y eliminar a cualquier Jedi superviviente. Acto seguido, decretó, apelando al mantenimiento de la seguridad y la estabilidad, que la República quedaba convertida en un Imperio como forma de preservar en orden la sociedad.

Llegamos aquí al momento final. Al término de un enfrentamiento clave, tanto Octavio como Palpatine se sirven de él para conseguir su objetivo. Ambos asumen el poder absoluto con el objetivo de reorganizar el sistema. Aun así, el caso presenta también algunas diferencias: Octavio tuvo la cautela de mantener la aparente legalidad republicana necesaria para evitar un final similar al de César, y fue el Senado quien, en la práctica, le fue entregando todos los poderes y le encargó la dirección del Estado; Palpatine, en cambio, ya contaba con una autoridad casi total, de modo que sólo necesitó imponer la transformación final del régimen. En ambos casos, en fin, el sistema de democracia (entendida en sentido contemporáneo en *Star Wars* y con carácter oligárquico en Roma) y libertad quedaba desmantelado en favor de un Imperio con un poder unipersonal.

2.3. Instituciones: Senado y cargos ejecutivos

Al hilo de la comparación que hemos planteado, hemos mencionado, en varias ocasiones, distintas instituciones que se prestan también a un estudio algo más pormenorizado.

Sin lugar a dudas, el Senado es la principal institución tanto en Roma como en la República Galáctica. En Roma, el Senado republicano estuvo formado, durante la mayor parte de su historia, por trescientos senadores que eran elegidos por los censores de entre personas que hubiesen ocupado alguna magistratura. Sus funciones incluían ratificar o rechazar las decisiones de los comicios, aprobar impuestos y el uso de *ager publicus*, organizar cuestiones religiosas, aprobar declaraciones de guerra o paz, ratificar tratados, tratar con embajadores o establecer relaciones diplomáticas. En el caso de *Star Wars*, estaba formado por senadores que representaban planetas o sistemas planetarios (no queda clara la forma de elección, pero se puede presumir un mecanismo democrático), y observamos que las funciones del Senado incluyen aprobar leyes, establecer tributos, regular el comercio, actuar como mediador en conflictos entre sistemas, establecer tratados o declarar la guerra.

Aunque no queda claro, vemos que una primera diferencia sería el sistema de elección de los miembros del Senado, pero la gran similitud se basa en las numerosas coincidencias en las funciones de este órgano, lo que confirma que, en ambos casos, era el órgano principal del sistema político, aunque pudiera haber cargos ejecutivos individuales. Otra cuestión que se puede apuntar es el hecho de que el Senado Galáctico estaba encabezado y dirigido por el canciller, mientras que, en Roma, aunque los magistrados de más importancia (pretores, cónsules o, incluso, dictadores) podían convocar reuniones, el Senado estaba encabezado por el *princeps senatus*, el senador más antiguo, que poseía un notable prestigio. Por último, podemos completar esta comparación con dos aspectos más. Por un lado, César incrementó el número de senadores hasta los novecientos con el objetivo de introducir a miembros afines; esto puede relacionarse con el hecho de que el canciller Palpatine forzara la inclusión de Anakin en el Consejo Jedi, algo que, aunque no se produjera en el órgano equivalente, sí buscaba esa misma idea de contar con un aliado en una instancia de importancia. Por otro lado, del mismo modo que, ya desde Augusto, el Senado quedó como un órgano subordinado que fue perdiendo poder progresivamente, se observa la

misma idea en la saga de películas, ya que, en *Una nueva esperanza*, la primera de la trilogía original, se anuncia que el emperador ha decidido disolver el Senado Imperial. Sin que, una vez más, el paralelismo sea exacto, la disminución de la importancia de este órgano queda bien reflejada.

Por otro lado, debemos mencionar también la figura del principal cargo ejecutivo, que, en Roma, era el cónsul, mientras que, en el caso galáctico, se trataba del canciller supremo, aunque también hay que tener en cuenta el dictador. El cónsul era el máximo cargo, se elegía en los comicios por centurias, y, para evitar que un solo cónsul abusara de su autoridad, había dos, cada uno de los cuales podía vetar las decisiones del otro. Sus poderes incluían atribuciones ejecutivas (*potestas*), como convocar el Senado y los comicios, proponer proyectos de ley u otras disposiciones, ejecutar las decisiones del Senado y del pueblo, o dirigir las elecciones de otros magistrados; y atribuciones militares (*imperium*), que les permitían dirigir los ejércitos o reclutar tropas. En cuanto al dictador, se trataba de un magistrado que se nombraba mediante un mandato específico del Senado por un tiempo limitado ante una situación de grave necesidad para que asumiera un poder absoluto que permitiera resolver esos graves problemas. Por su parte, el canciller supremo era una figura cuya elección no está clara más allá de que el Senado pudiera escoger un nuevo titular ante una moción de censura. Sus competencias efectivas, a tenor de lo que se observa en *La amenaza fantasma*, eran escasas, toda vez que sus potestades legislativa y ejecutiva estaban subordinadas al Senado. También contaba con atribuciones de tipo diplomático. No obstante, la concesión de poderes extraordinarios le permitía asumir competencias de gobierno plenas, poderes militares, o, en última instancia, la reordenación general del sistema político.

Las similitudes más claras entre el cónsul y el canciller son, sin duda, su posición al frente del sistema político y su subordinación al Senado. No obstante, el cónsul tenía una mayor capacidad de acción. En todo caso, la posición del canciller, en la saga de películas, acaba reforzándose por esa concesión de poderes de emergencia. Sin duda, esto es lo que permite comparar el caso con el dictador romano: en un contexto de necesidad, se recurre a una figura extraordinaria (bien el propio dictador, bien el refuerzo de las competencias del canciller) para hacerle frente. Palpatine quedó fuera del control del Senado, tal como evidencian la creación del ejército de clones, su permanencia en el cargo

más allá del límite o el disgusto de la Orden Jedi; del mismo modo, el dictador no respondía ante ninguna magistratura, y sus decisiones no podían ser vetadas. No obstante, también cabe recordar otro mecanismo previsto en el sistema romano: el *senatus consultum ultimum*. Este recurso permitía que el Senado, por decirlo en términos modernos, declarara el estado de emergencia mediante un decreto que empleaba la fórmula *videant consules ne quid res publica detrimenti capiat*. Esto concedía, al igual que ocurría con Palpatine, poderes extraordinarios a los cónsules, que quedaban facultados para actuar por propia iniciativa según las circunstancias.

2.4. Componente romántico: amores trágicos

Se podría decir que no hay ninguna historia que esté completa sin su correspondiente componente romántico. En el caso romano, es famoso el romance de César con Cleopatra, que se desarrolló, sobre todo, durante su estancia en Egipto, adonde César había llegado en persecución de Pompeyo, e incluyó el nacimiento de un hijo llamado Cesarión. Sin embargo, el caso más significativo fue la relación entre Marco Antonio y Cleopatra. Antonio llegó a Egipto en 41 a. C. para estabilizar la frontera con los partos, dedicando tres años a esa labor. Con el tiempo, se vio atraído por la reina egipcia y, en 37 a. C., repudió a su esposa Octavia, hermana del futuro Augusto, y tomó como esposa a Cleopatra. Por este motivo, Antonio fue divinizado, tal como se hacía con los monarcas helenísticos en Oriente, y Octavio se aprovechó de este hecho y de los problemas de Antonio con los partos para actuar propagandísticamente en su contra en Roma, señalando, además, las disposiciones de su testamento en favor de Egipto y la amenaza de un ataque egipcio contra Italia, todo lo cual dispuso a la opinión pública en contra de Antonio. Finalmente, la victoria de Octavio en Actium en 31 a. C. supuso que Antonio y Cleopatra se suicidaran. Aunque se haya transmitido el componente romántico de la pareja, no hay que descartar, en ningún caso, que la unión estuviera basada en los intereses personales de cada uno.

Por su parte, la saga galáctica cuenta con la historia de amor de Anakin Skywalker y Padmé Amidala. Vemos en *La amenaza fantasma* que ambos se conocieron cuando la nave de la reina, que viajaba desde Naboo a Coruscant, hubo de aterrizar en Tatooine, el planeta donde

vivía Anakin, por motivos técnicos. En ese momento, Anakin contaba con nueve años, y Padmé, a pesar de que ya era reina, sólo era cinco años mayor; la relación, entonces, fue de amistad. Sin embargo, diez años después, en *El ataque de los clones*, Obi-Wan y Anakin recibieron el encargo de asumir la seguridad de la senadora Amidala, y es entonces cuando se observa que empiezan a desarrollarse sentimientos por parte de ambos. En una estancia en Naboo, ambos reconocieron su amor y, tras la batalla entre los separatistas y el nuevo ejército clon en el planeta Geonosis, contrajeron matrimonio en secreto, ya que la Orden Jedi prohibía a sus miembros los vínculos afectivos, y la propia posición de Padmé suponía también dificultades. En *La venganza de los Sith*, Padmé quedó embarazada, y Anakin se vio envuelto en visiones que anuncianaban la muerte de Padmé en el parto. Palpatine reveló a Anakin que era consciente de sus temores y que podía ofrecerle una solución. Es esta opción la que llevó al joven a apoyar al canciller frente a Mace Windu y a seguir los planes de Palpatine para instaurar el régimen imperial, incluyendo la eliminación de los Jedi. Cuando Padmé descubrió todo esto, mantuvo una fuerte discusión con él, y Anakin intentó estrangularla al ver que Obi-Wan, sin saberlo ella, también había acudido. Padmé se dejó morir al dar a luz.

Las dos relaciones tienen algunos puntos en común. En primer lugar, se trata de dos amores marcados por lo que podríamos llamar un tabú: en el caso romano, la unión de un romano con una extranjera fue el mecanismo utilizado para basar la lucha contra Antonio, mientras que, en la serie de películas, la relación directamente se mantiene oculta por la citada prohibición, lo que es empleado como un recurso por Palpatine. En línea con esto, también hay que mencionar la manipulación a la que ambos casos son sometidos. En efecto, Octavio se sirvió del citado tabú para disponer a la población Roma contra Antonio y Cleopatra, y justificar, con ello, la necesidad de emprender una guerra contra Egipto que le servía para acabar con su último rival y hacerse con el poder. Por su parte, las trágicas visiones de Anakin estuvieron provocadas por Palpatine, que conseguía así atraer a un poderoso personaje a su lado para utilizarlo como herramienta, según lo explicado, en su objetivo de eliminar a los Jedi y asumir un poder total.

2.5. Un caso particular: la figura del intelectual

Hay un pequeño episodio en el que puede establecerse una comparación que, como en otros casos, no deja de ser algo más complicada. En Roma, tras el asesinato de César, Marco Antonio fue uno de los principales líderes que ocupó el vacío de poder, pero también emergió la figura del orador Cicerón, famoso por la conjuración que, encabezada por Catilina, había abortado casi veinte años antes. El ejercicio del poder por parte de Antonio llevó a Cicerón a enfrentarse a él con los discursos que fue pronunciando contra él entre los años 44 y 43 a. C. Las duras críticas que contenían no fueron, en absoluto, del agrado de Antonio, pues supusieron, incluso, que el Senado lo nombrara enemigo público. Por ello, formado el II Triunvirato, Antonio incluyó a Cicerón entre las personas a las que quería ejecutar. Cicerón hubo de esconderse en sus villas, pero fue finalmente asesinado en diciembre de 43 a. C. cuando marchaba de Formiae. Sus manos y su cabeza fueron expuestas por orden de Antonio en la tribuna de oradores del Foro.

En *Star Wars*, debemos tener presente la figura del maestro Yoda, absoluto referente de sabiduría y experiencia en la Orden Jedi. En *La venganza de los Sith*, cuando Palpatine decretó la ejecución de la Orden 66, Yoda logró sobrevivir al ataque de dos soldados que quisieron acabar con él, y regresó a Coruscant, donde descubrió la identidad Sith del recién proclamado emperador. Por ello, acudió a su oficina para enfrentarse a él en un intento de detenerlo. Podría considerarse que el enfrentamiento acabó en tablas, pero, para el maestro Yoda, el hecho de no poder revertir el golpe de Palpatine fue un fracaso que le obligó a exiliarse y desaparecer.

Esta comparación pretende basarse en la oposición que a la figura dominante del momento ejerció un personaje de, por así decirlo, reconocido prestigio intelectual. Sin duda, Cicerón fue el mayor orador de la historia romana, un gran conocedor de la ley romana y un destacado filósofo, y, sirviéndose de uno de sus talentos, el de la oratoria, intentó hacer frente a la figura de Antonio. Por su parte, el maestro Yoda recurrió a su poder y destreza para derrotar al emperador. En ambos casos, el fracaso que experimentaron conllevó la necesidad de retirada y huida, aunque observamos la diferencia de que Cicerón fue ejecutado, mientras que Yoda logró salvar su vida.

3. CONCLUSIONES

El artículo presenta un análisis comparativo de la historia de Roma y el argumento de la saga *Star Wars* que consideramos de utilidad para ayudar a hacer más atractivos estos contenidos. Es cierto que tanto la historia de Roma como el hilo argumental de *Star Wars* son complejos (incluyendo las ocasiones en las que las comparaciones se solapan al relacionar dos personajes, los romanos, a uno solo, el galáctico), tal como hemos podido ver durante la exposición realizada, de ahí que muchas de las relaciones sólo sean visibles de antemano para quien tiene el suficiente bagaje previo en ambos casos. Quedaría, pues, a discreción del docente decidir de qué manera presentar los contenidos, considerando, además, que, aunque los aspectos más básicos de la saga son ampliamente conocidos, no siempre los alumnos van a tener el suficiente dominio de los detalles. Por tanto, la mejor opción es utilizar este recurso como una excusa para abordar y reforzar los contenidos históricos correspondientes (sobre todo, en los casos en los que las relaciones son más sutiles, como puede ser la identificación entre Cicerón y el maestro Yoda).

De acuerdo con lo dicho, se entiende que puede ser más adecuado plantear ese recurso a alumnos de Bachillerato, que pueden contar con más bagaje para comprender las implicaciones históricas y políticas descritas, mediante algún tipo de actividad que permita reflexionar sobre las causas de los hechos planteados, compararlos entre sí, justificar similitudes y diferencias, o, incluso, relacionarlos con hechos históricos de la historia reciente de España, todo lo cual podría, incluso, configurarse en forma de situación de aprendizaje. En ese sentido, podemos observar una adecuación de esta actividad a los contenidos curriculares de nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, establecidos por el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre. En efecto, los apartados D (Antigua Roma) y E (Legado y patrimonio) recogen estos contenidos:

— Historia de la Antigua Roma: etapas de la historia de Roma (Monarquía, República, Imperio); hitos de la historia del mundo romano entre los siglos VIII a. C. y V d. C.; leyendas y principales episodios de la historia de Roma.

— Personalidades históricas relevantes de la historia de Roma, su biografía en contexto y su importancia en la tradición cultural europea y occidental (Aníbal, Cicerón, César, Augusto, Séneca).

— Historia y organización política y social de Roma como parte esencial de la historia y cultura de la sociedad actual. El *Cursus Honorum*.

— La aportación de Roma a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.

— Relación de Roma con culturas extranjeras. Roma ante Grecia. Diversidad lingüística, cultural y religiosa de los pueblos integrados en el mundo romano.

— Las instituciones políticas romanas y su influencia y pervivencia en el sistema político actual. Organización (senado, república, dictadura). La importancia del discurso público para la vida política y social.

De igual manera, el trabajo con esta actividad permite poner en práctica muchas de las competencias clave que recoge el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo: la interactuación oral y escrita que implicaría la sugerida situación de aprendizaje fundamenta la competencia en comunicación lingüística, el correcto uso de las TIC como soporte y fuente para esta actividad sustenta la competencia digital, la organización del trabajo y la colaboración con compañeros conduce a la competencia personal, social y de aprender a aprender, las reflexiones políticas, cívicas y sociales que se pueden poner en práctica conducen a la competencia ciudadana, y, sin duda, el trasfondo cultural de este trabajo justifica la competencia en conciencia y expresión culturales.

Finalizamos este artículo insistiendo en una idea que ya hemos defendido en otras ocasiones. Se trata de la conveniencia de que los docentes mantengamos una constante innovación en nuestros recursos metodológicos y didácticos para que sea posible emplear la realidad de los alumnos como forma de facilitar su encuentro con los contenidos que buscamos transmitir. Esta constante actualización ayudará a que nuestras asignaturas se mantengan vivas e incrementará tanto su atractivo ante los estudiantes como las posibilidades de hacer comprender la importancia de su presencia en el currículo.

4. BIBLIOGRAFÍA

4.1. Publicaciones especializadas

CABRERO, J. y FERNÁNDEZ P. (2021), *Historia Antigua II. El mundo clásico. Historia de Roma*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

DE ESPAÑA, R. (1998), *El peplum: la antigüedad en el cine*, Glénat, Barcelona.

LÉRIDA, R. y GARCÍA A. (2002), “Gladiator: el cine y su aplicación didáctica”, *Clio: History and History Teaching* 26.

LILLO, F. (1994), *El cine de romanos y su aplicación didáctica*, Ediciones Clásicas, Madrid.

LILLO, F. (1997a), *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*, Ediciones Clásicas, Madrid.

LILLO, F. (1997b), “Estudios científicos y didácticos sobre cine y Mundo Clásico: una aproximación”, *Tempus: Revista de Actualización Científica sobre el Mundo Clásico en España* 16, 17-40.

Lillo, F. (2005), *Guías didácticas de Alejandro Magno (2004) y El León de Esparta (1961)*, Madrid, Áurea Clásicos.

LILLO, F. (2010), *Héroes de Grecia y Roma en la pantalla*, Evohé, Madrid.

MUÑOZ, M. E. (2020), “‘En una galaxia muy, muy lejana...’ Espectáculos romanos en el universo Star Wars”, *Veleia* 37, 227-234, <<https://doi.org/10.1387/veleia.20290>>.

PEÑA, P. (2016), «La didáctica del péplum: la legión romana en el cine», *Historia Digital* 27, 23-74.

ROLDÁN, J. M. (2007a), *Historia de Roma I. La República Romana*, Cátedra, Madrid.

ROLDÁN, J. M. et alii (2007b), *Historia de Roma II. El Imperio Romano*, Cátedra, Madrid.

SÁNCHEZ, E. (2021), “Cultura Clásica ‘friki’ I. Harry Potter”, *Thamyris*, n. s. 12, 35-58.

SERRANO, D. (2012), “Cine y Antigüedad: pasado y presente en la pequeña y gran pantalla”, *Historia Autónoma* 1, 37-52.

SOLOMON, J. (2002), *Peplum: el mundo antiguo en el cine*, Alianza Editorial, Madrid.

TOVAR, F. J. (2011), “Posibilidades didácticas y de investigación sobre mitos en el cine”, *Methodos: Revista de didàctica dels estudis clàssics* 0.

4.2. Referencias legislativas

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, n.º 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789. <<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>>.

DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 190, de 30 de septiembre de 2022, 49543-50352. <<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>>.

EL EVANGELIO SEGÚN ADAM WARLOCK.
MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA
DEL MUNDO CLÁSICO, EL MUNDO BÍBLICO Y
LAS CIENCIAS SOCIALES

BRUNO P. CARCEDO DE ANDRÉS

bpccarcedo@ubu.es

Universidad de Burgos

Resumen

Aprovechando la inminente aparición en la gran pantalla del personaje de *Marvel Comics* Adam Warlock, el presente trabajo tiene como objetivo explorar someramente la utilidad de las historias de este carácter en la etapa publicada en la primera mitad de los años 70, con relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales. A través de un recorrido alegórico a la vida pública de Jesucristo, la publicación introdujo diferentes aspectos políticos, culturales, sociales, históricos, religiosos, artísticos y éticos, evidenciando un potencial para su uso como herramienta pedagógica destinada al aprendizaje de conceptos clave y temas complejos en estos campos, particularmente en los relativos al mundo antiguo, clásico y bíblico, de una forma motivadora, visual y atractiva para los estudiantes.

Palabras clave

Comics, Historia Antigua, Mundo Clásico, Mundo Bíblico, Historia Contemporánea, Ciencias Sociales.

Abstract

Taking advantage of the imminent appearance on the big screen of the *Marvel Comics* character, Adam Warlock, this paper aims to briefly explore the usefulness of the stories of this character in the stage published in the first half of the 70s, in relation to the teaching of Social Sciences. Through an allegorical tour of the public life of Jesus Christ, the publication introduced different political, cultural, social, historical, religious, artistic, and ethical aspects, evidencing a potential for use as a pedagogical tool for learning key concepts and complex topics. in these fields, particularly those related to the ancient, classical and biblical world, in a motivating, visual and attractive way for students.

Keywords

Comics, *Ancient History, Classical World, Biblical World, Contemporary History, Social Sciences.*

1. INTRODUCCIÓN

Disney y *Marvel*, en conjunto o por separado, son dos de las más reconocidas marcas del mundo del entretenimiento y su impacto en la sociedad y la cultura popular es más que significativo. Juegan ambas un papel que excede el ámbito de esta industria, educando y transmitiendo una serie de mensajes y valores positivos, así como incluyendo en sus producciones variados aspectos históricos, culturales y sociales.

En 2009, y por un montante que superaba los cuatro mil millones de dólares, *The Walt Disney Company (Disney)* adquirió *Marvel Entertainment LCC (Marvel)*, obteniendo no solo el sustento editorial que está en el origen de esta compañía, sino una buena parte de los derechos cinematográficos sobre sus personajes¹. Desde ese momento, *Disney/Marvel* se ha lanzado a un ambicioso y pionero asalto de las salas cinematográficas que ha probado ser un éxito incontestable (Caño 2019: 10): con datos de 2022, ha situado cuatro películas entre las más taquilleras de todos los tiempos². Estas producciones cinematográficas tienen la particularidad de articularse en un universo narrativo común y de mantener entre ellas relaciones, referenciales en el menor de los casos y argumentales en el mayor, conformando una auténtica franquicia.

Una de las características, sello de identidad o marca de fábrica de estas producciones cinematográficas, consiste en la inclusión de *eastern-eggs* o guiños al espectador, y de pequeñas escenas durante o tras los créditos finales, al objeto de reforzar la cohesión del universo narrativo en el que se enmarcan, introducir algún matiz humorístico y, sobre todo, servir como introducción y *MacGuffin* hacia futuras producciones, personajes, argumentos o ideas. Y es en estos guiños al

¹ No todos: otros derechos obrarían en poder de *The 20th Century Fox Corporation* (hasta su adquisición por Disney en marzo de 2019), *Sony Pictures Entertainment Inc*, *Universal Pictures* y *Netflix Inc*.

² *Avengers: Endgame* (Anthony Russo – Joe Russo, 2019), rank: 2; *Avengers: Infinity War* (Anthony Russo – Joe Russo, 2018), rank: 5; *The Avengers* (Josh Whedon, 2012), rank: 10 a las que se añade *Spiderman: No way Home* (John Watts, 2021), rank: 6, fruto de un acuerdo entre Disney y Sony.

espectador y escenas postcréditos, donde se ha ido anunciando la futura presencia de un personaje muy singular de la editorial, Adam Warlock.

El primer guiño sucede durante una de las escenas postcréditos de la película *Thor: The Dark World* (Alan Taylor, 2013), al advertirse entre los ejemplares de la colección del personaje The Collector, una especie de cápsula o vaina de aspecto primitivo y orgánico. Se repite este objeto en escenas de *Guardians of the Galaxy* (James Gunn, 2014)³, apareciendo una tercera vez aparentemente abierta en las escenas postcréditos de esta película.

Tres años después, la película *Guardians of the Galaxy vol. 2* (James Gunn, 2017) ofrecerá hasta cinco escenas postcréditos, de las que la tercera adelantaría contenidos más explícitos: el carácter antagonista Ayesha, líder del pueblo de piel dorada llamado The Sovereigns, muestra en su corte una especie de cápsula o vaina, de aspecto mecánico y artificial, aunque con semejanzas a la vista anteriormente. En su interior estaría madurando el siguiente paso en la evolución de su pueblo: un guerrero capaz de destruir a *The Guardians of the Galaxy*, al que Ayesha se refiere como Adam.

No hay duda ninguna (Future 2015: 72) sobre la identidad de ese poderoso ser que se referencia en la tercera escena postcréditos de *Guardians of the Galaxy vol. 2* y que respondería al nombre de Adam: se trata de Adam Warlock, personaje creado en la segunda mitad de los años 60' y que, partiendo de un argumento a medio camino entre el género superheroico y la ciencia ficción, terminará por jugar un papel original, inédito e incluso atrevido en el medio y época de los que surge. Pero ¿quién es este personaje que llevaría toda una década anunciándose mediante guiños y escenas postcréditos y que en 2023 aparecerá por fin en la gran pantalla? Y su historia, ¿podría albergar algún contenido educativo?

Conocido como Him en sus primeras apariciones (FF 67, oct. 1967; MT 165-166, jun.-jul. 1969)⁴ y rebautizado como Adam Warlock

³ Tras la segunda parte, retroactivamente es llamada *Guardians of the Galaxy vol. 1*.

⁴ Las publicaciones se mencionan abreviadas: FF = *Fantastic Four*; IH = *The Incredible Hulk* (continuación de TTA a partir del nº 102); JIM = *Journey into Mystery*; MaPre = *Marvel Premiere*; MT = *The Mighty Thor* (continuación de JIM a partir del nº 126); PoW = *The Power of Warlock*; SS = *Silver Surfer*; ST = *Strange Tales*; TTA = *Tales to Astonish*; XM = *Uncanny X-Men*.

con posterioridad (*MaPrm* 1, abr. 1972), el origen del personaje es argumentalmente muy diferente: un colectivo de científicos conocido como The Conclave, realiza una serie de experimentos buscando la creación de un ser artificial perfecto. Este, madura en el interior de una extraña vaina que recrea para refugiarse cuando es herido y de la que renace una vez sanado. Posteriormente, será objeto de un desarrollo narrativo en los años 70' en el que, desde una historia encuadable en los parámetros de la ciencia ficción, los derroteros argumentales le llevarán a recorrer un camino que, abundando en reflexiones filosóficas y sociales, analogías religiosas y bíblicas y referencias clásicas de potencial didáctico, le alzará a figura crística y le convertirán en el redentor, el mesías (Palumbo 1983: 33-46; Misiroglu y Roach 2004: 14; Tripp 2010: 113; Misiroglu 2012: 301; Sacks 2014: 73; Frye 2014: 154; Gavaler 2015: 38-39; Egan 2016: 10, nº 4; Scott y Wiacek 2020: 108-109) de the Counter-earth, un mundo gemelo y opuesto a la tierra creado por el cuasi divino High Evolutionary.

1.1. Dioses y demonios; héroes y redentores

El fondo, la base de la que surge la idea que transforma a Him en el mesías Adam Warlock, puede encontrar precedentes no exentos de interés en varias fuentes y momentos, tanto propios del medio como ajenos. El primero, es la introducción literal de una deidad como personaje, en concreto, el dios procedente del panteón germano-nórdico Donar-Thor: the Mighty Thor (*JIM* 83, ago. 1962)⁵. Tras la creación de The Fantastic Four (*FF* 1, nov. 1961) y The Incredible Hulk (*IH* 1, may. 1962), Stan Lee y Jack Kirby se plantearon la idea de ir más lejos y crear un personaje que fuera más fuerte y poderoso que el más fuerte y poderoso (Ballesteros 2000: 80; Dalton 2011: 115; Caño 2019: 37)⁶. La solución lógica era que no fuera humano, sino un dios. Elegido de

⁵ Aunque es cierto que el uso del dios Thor tiene varios antecedentes (Helgasson 2017: 21-27), estos se limitan a historias cortas y esporádicas sin continuidad.

⁶ En esta línea, hay algunos personajes, como The Stranger (*XM* 11, may. 1965) o The Watcher (*FF* 13, abr. 1963) de incomprendible poder, pero que parecen remitir más al arquetipo de la ciencia ficción del alienígena más evolucionado y con una inimaginable capacidad tecnológica. También es de destacar otro personaje, Eternity (*ST* 138, nov. 1965), no tanto una deidad (Frye 2014: 103) como la personificación del universo mismo (Wandtke 2012: 95 y 119) o del *dharma*, en cuya concepción, y de otros, no está lejos la influencia de H. P. Lovecraft (Martín 2017: 253).

entre el panteón nórdico ante lo común del mundo clásico (Lee-Meir 2002: 157-158; Knowles 2007: 29; Arnold 2011: 155; Robertson 2011: 49-50), el desarrollo del carácter permitirá una primera alternancia de la naturaleza divina de la deidad *aesir* con la humana de su *alter ego*, el médico lisiado Donald Blake. Hombre y dios al mismo tiempo, esta naturaleza dual le acerca, aunque de forma limitada, a aspectos de la teología cristiana (Fingeroth 2004: 13-14; Rosen 2008: 118-119; Muszynski 2017: 53-54) como encarnación de lo divino en forma humana.

Mucho más lejos se llegará mediante la introducción simultánea y complementaria de dos personajes, Galactus, el devorador de mundos, y the Silver Surfer (FF 48-50, mar.-may. 1966). El primero es una entidad que excede lo comprensible e imaginable, deidad y fuerza de la naturaleza (Ballesteros 2000: 75; Garret 2008: 63-64; Kripal 2011: 119-122), cuya función es la destrucción de planetas y absorción de su esencia. El segundo, con quien Adam Warlock guarda algunas similitudes (Van Bockel 1979: 45), es el heraldo y siervo del omnipotente devorador de mundos, cuya eterna tarea es la búsqueda de planetas propicios para calmar el ansia de su amo.

Galactus es una deidad trascendente (Oropeza 2008: 162), más allá de lo concebible, más allá del bien y del mal (Marín 1996: 26-27; Frye 2014: 124)⁷. Silver Surfer se rebelará contra su señor para salvar la tierra, y su castigo, de ecos prometeicos (Ballesteros 2000: 93; Robertson 2011: 53), condenado a permanecer atado a la tierra y no volver a surcar el espacio, le acercará al ángel caído (Oropeza 2008: 161-162)⁸. Sin embargo, no solo su aspecto noble y espiritual de “apostólica pureza bíblica” (Lee 1997: 230)⁹ le convierten en una figura cristica, sino que

⁷ Jack Kirby, dibujante y cocreador de ambos personajes, se referirá expresamente a Galactus como un dios (*vid.*: Christensen y Seifert 1994: 96), cuyo origen e inspiración es el Dios del Antiguo Testamento (Morrow 2011: 10), siendo Silver Surfer una suerte de ángel caído (Viola 1995: 6; Viola 2004: 132). Stan Lee, por su parte, terminará por negar este carácter del devorador de mundos (Robertson 2011: 52).

⁸ Asimismo, Kirby, en coherencia con el carácter divino de Galactus se referirá a Silver Surfer como heraldo y como el ángel caído (Morrow 2018: 54, 94 y 128) de la aterradora deidad espacial.

⁹ Los diseños de ambos personajes son antagónicos. Mientras el aspecto del gigantesco Galactus es intrincado, complejo y lleno de detalles, el de Silver Surfer es básicamente una figura desnuda con los rasgos reducidos a la mínima expresión posible (Wandtke 2012: 94-95).

es la aceptación del consiguiente castigo/sacrificio que sufre para salvar la tierra del terrible dios estelar (Knowles 2007: 141; Dalton 2011: 179; Papandrea 2017: 293-294), lo que le dota de un carácter redentor (Gold 2008: 8; Oropeza 2008: 158 y 166; Arnaudo 2013: 51-52; Robertson 2012: 52; Pintor 2016: 49; Bittencourt 2019: 66-77)¹⁰.

El tercer paso remite a otro personaje: The High Evolutionary (H.E.)¹¹. Originalmente un hombre (*MT* 134-135, nov.-dic. 1966), The High Evolutionary es un científico genetista creador de unos new-men a partir de animales comunes a los que hace evolucionar¹², educándolos en la bondad, el honor y el código de la caballerosidad. Su última creación partiría de un lobo al que accidentalmente hace evolucionar mucho más allá de la humanidad, convirtiéndole en un ser de temible poder: the Man-Beast. Junto a algunos new-men que crea en su apoyo, Man-Beast se rebela contra su creador, y una gran batalla tiene lugar entre las huestes de new-men del High Evolutionary y las legiones de new-men rebeldes capitaneados por the Man-Beast. Triunfa el orden y los malvados son exiliados al espacio, a una galaxia vacía. Acto seguido, el todavía científico parte al cosmos con sus new-men a la busca de un planeta que poblar y en el que crear una nueva civilización con esa nueva humanidad. The High Evolutionary juega un papel de deidad creadora, mientras que los new-men, fieles y caídos¹³, cumplen en parte el papel de ángeles (Palumbo 1983: 36). Sin embargo, el experimento en el lejano planeta fracasa: sus creaciones comienzan a retornar a su salvajismo animal y se desata otra guerra. El High Evolutionary buscará la ayuda de The Incredible Hulk, pero todo fracasa, el paraíso se hunde y él termina mortalmente herido. Ante su inminente muerte, el científico decide experimentar consigo mismo haciéndose evolucionar más allá de lo imaginable, convirtiéndose en el epítome de lo que la existencia humana quizás podría alcanzar: un ser quasi divino que trasciende a la

¹⁰ Un carácter aún más patente al revelarse que ya aceptó inmolarse ante el devorador de mundos para salvar su planeta natal del ansia de la deidad cósmica, renaciendo en sus manos como su emisario y siervo (*SS* 1, ago. 1968).

¹¹ Nótese el juego de palabras entre HE/HIM, acrónimo de High Evolutionary frente al primer nombre de Adam Warlock.

¹² Es insoslayable la referencia a la novela de H. G. Wells, *The Island of Dr. Moreau* (1896).

¹³ El carácter luciferino de Man-Beast será remarcado en la voz del narrador en la historia de Adam Warlock, calificándole expresamente como el Lucifer de los new-men caídos (*IH* 177, jul. 1974).

eternidad y al universo (Tripp 2010: 114). Alcanzando la omnisciencia, al percibir “all that was, all that is and all that can ever be” (TTA 94-96, ago.-oct. 1967), es ya *de facto* un dios (Álvarez y Zamora 2010: 395-396).

Un cuarto paso, más evidente, es la introducción (SS 3, dic. 1968) de una figura demoníaca más o menos directa¹⁴ (Strömberg 2005: 195; Arnaudo 2013: 42; Dalton 2011: 179): Mephisto, como contraposición a la imagen redentora de Silver Surfer (Knowles 2007: 141; Arnaudo 2013: 53-54; Papandrea 2017: 293-294). Sin ser el diablo mismo y personaje prudentemente basado en el agente del diablo de la leyenda faustiana, *Mephistopheles* (Lee 1976: s/p), desempeña un papel análogo al del demonio en el cristianismo (Bittencourt 2019: 74-75; Weiner *et al.* 2020: XVIII).

1.2. Literatura, pop y ciencia ficción

Otra de las fuentes, ajena, de la que bebe esta transformación fue el impacto que tuvo sobre el guionista Roy Thomas (Thomas 2007: s/p; Walker 2009: 3-4; Howe 2012: 116; Cooke 2016: 53; Dawsey *et al.* 2017: 8) el musical *Jesuchrist Superstar* (Tom O'Horgan), estrenado en Broadway el 12 de octubre de 1971 a partir de la ópera rock/álbum conceptual homónimo de A. Lloyd Weber y Tim Rice (1970). La idea de llevar la vida de Cristo a un medio como la música pop, abre la puerta a una emulación en el género superheroico.

El poema *Christus-Apollo*, de Ray Bradbury (Bradbury 1969: 296 y ss.), también conocido a veces por uno de sus versos como *in this time of Christmas*, es una obra que plantea el efecto de la redención por Cristo en un contexto de vida en otros planetas. Este poema, uno de cuyos más explícitos versos, “And are there Mangers on far worlds that knew His light?”, es citado literalmente en el clímax de la historia de la pasión y resurrección de Adam Warlock (IH 178, ago. 1974) y se convierte en un fundamento más para ambientar esta en un mundo diferente al que es el marco de las narraciones: The Counter-earth.

Hay dos bases más, literarias también (Palumbo, 1983: 33), que subyacen en el proceso de conversión de Him en Adam Warlock, mesías de The Counter-earth. La primera es *Paradise Lost*, de Milton

¹⁴ El principal precedente podría ser Dormammu (ST 126, dic. 1964).

(1667), poema narrativo sobre el pecado original y el papel de Lucifer, Jesucristo y la Redención y Dios, el libre albedrío y la voluntad divina. La segunda es el relato corto “El sueño de un hombre ridículo”, de Fiodor Dostoyevski (1877), en el que un individuo, en sueños, viaja a otro planeta que no es sino el Paraíso, y con cuyos habitantes convive hasta que es él quien provoca su caída y la aparición del pecado.

2. EL EVANGELIO SEGÚN ADAM WARLOCK

Un colectivo de científicos conocidos como The Conclave (*FF* 66-67, sep.-oct. 1967), fuera de cualquier consideración moral, tiene como objeto crear un ser perfecto. Conseguirán crear un ser supremo, que nacerá tras haber madurado en una vaina o cápsula (análoga a la mostrada en los primeros *eastern eggs* de las películas). Conocido tan solo como Him, es un ser de enorme poder, pero a la vez de gran inocencia y soledad, sin identidad y puro. Sin progenitores, su nacimiento ajeno a la biología natural es fruto de una “inmaculada concepción” (Palumbo 1983: 34), como la que en el cristianismo correspondería al Mesías.

Su segunda aparición (*MT* 163-166, abr.-jul. 1969), de nuevo surgiendo de su cápsula, es innecesaria para el desarrollo del personaje y no tiene más interés que contraponer el carácter Thor, una deidad explícita, con el de Him. Remarcando el carácter de inocencia y pureza rousseauiana de este, el choque se resuelve con el personaje recreando su vaina para curar sus heridas y marchando al espacio. Es en el espacio, regenerándose en su cápsula, donde se producirá su encuentro con The High Evolutionary (*MaPrm* 1, abr. 1972) y desde donde comenzará su vida pública como Adam Warlock y su transformación, paralelos con los evangelios sinópticos mediante, en el mesías y redentor de the Counter-Earth.

2.1. El libro del Génesis

El antaño humano y ahora divino High Evolutionary, decide crear un mundo sin pecado ni mal (Dalton 2011: 183), un Edén, una Arcadia, “a brighter, purer place than ever shone before in any sky”, que poblará una nueva especie humana pura (*MaPrm* 1, abr. 1972), cuando percibe una presencia en el espacio, que analiza para concluir que no amenaza su propósito: es Him en su cápsula, aún no listo para su renacimiento.

A partir de un pequeño pedazo de roca terrestre que coloca en la órbita de la Tierra, pero al otro lado del Sol, comienza a crear un nuevo mundo, the Counter-Earth. Desde su ingenio espacial y alimentado por el casi infinito poder de su creador, la roca crece, surgen mares de lava y aparece una luna. Y llegan las lluvias, crecen mares y océanos y con ellos la vida animal, que evoluciona hasta que, finalmente, el hombre camina sobre esta nueva tierra (*MaPrm* 1, abr. 1972). Han transcurrido eones en siete periodos de tiempo y es en este séptimo cuando, agotado, The High Evolutionary descansa y duerme. Son los seis días de la creación y el séptimo de descanso del Génesis, y The High Evolutionary, el Dios veterotestamentario.

Pero mientras descansa, en su ausencia, retorna su antigua creación, el caído Man-Beast, quien jugando el papel de la serpiente (Tripp 2010: 113), introduce el mal en la tierra y corrompe al hombre. Se suceden los siglos durante el descanso del creador y el nuevo mundo es testigo de la repetición de los crímenes y pecados que tuvieron lugar en la tierra (*MaPrm* 1, abr. 1972).

Con el concurso de sus huestes de new-men, el High Evolutionary se enfrenta al sanguinario Man-Beast y su legión de caídos, en una guerra que refleja tanto la rebelión original como la que tendrá lugar al final de los tiempos. Es en este momento en el que eclosiona la vaina y renace Him, que se une al creador en su lucha contra el mal. The Man-Beast, huye derrotado y se refugia y esconde en the Counter-Earth.

Desolado y entristecido por el crimen, el mal y el pecado extendidos por su creación, The High Evolutionary decide destruir the Counter-Earth. Esta purga planetaria, paralela al diluvio (Tripp 2010: 113; Frye 2013: 154) y en parte al castigo de Sodoma y Gomorra, horroriza a Him, quien, afirma, ha visto el pecado y el mal en el mundo, pero también el honor y la bondad. Con ecos de Noé y Lot, además de Cristo, se ofrece a descender a la tierra para encontrar y derrotar a Man-Beast, y redimir y salvar a la humanidad.

2.2. El Nuevo Testamento

Engendrado de una inmaculada concepción (Palumbo 1983: 34), Him desciende de los cielos a la tierra, mientras siente dolor y sufrimiento, un dolor que es, según anuncia el creador del nuevo mundo,

“what it means... to be a man” (*MaPrm* 1, abr. 1972): una encarnación desde la inmortalidad a la condición humana. High Evolutionary, ahora Dios Padre (Tripp 2010: 109), le nombra hijo suyo y decreta que en adelante será llamado Warlock.

Su descenso de los cielos es visible desde la tierra, similar a la trayectoria de un meteorito o mejor dicho, una estrella fugaz que con su brillo anuncia su llegada a la tierra (*MaPrm* 2, may. 1972). Su encarnación y descenso, extenuantes, hacen que yazca inconsciente cuando es encontrado por cuatro adolescentes inconformistas, David, Jason y los hermanos Edward y Ellen, testigos de las señales en el cielo. Débil y confuso, sin recuerdos y sin clara identidad, es ayudado por estos cuatro personajes, parte pastores, parte reyes y parte discípulos, a refugiarse en un granero, donde, a modo de portal de Belén, dormirá sobre un montón de paja (*MaPrm* 2, may. 1972). Es Ellen quien, consciente de estar ante alguien único, le da su nombre de pila, Adam.

2.2.1. *Vida Pública de Adam Warlock*

Adam Warlock comienza a construirse una identidad y decide dirigirse a la ciudad de Los Ángeles. Los cuatro adolescentes, que cuestionan la sociedad en la que viven, deciden seguirle casi como unos discípulos (Dalton 2011: 183; Sacks 2014: 73). Uno de ellos, Jason, incrédulo, mostraría dudas sobre Warlock y se calificaría a sí mismo, reforzando la identidad apostólica (Palumbo 1983: 36), como “Doubting Thomas”¹⁵.

En Los Ángeles, se encuentran con un individuo que se denomina The Prophet (*PoW* 1, ago. 1972), quien a modo de Juan el Bautista (Palumbo 1983: 37), asegura que su misión es “pave the way that another must walk”, preparar el camino, en suma, para la llegada de *Adam Warlock*. Todo resultará un ardid de Man-Beast quien, incluso más consciente del poder y misión de Warlock que el propio héroe, se enfrenta a él. Trata de seducirle (*PoW* 2, oct. 1972): le propone una alianza para gobernar, mostrándole y ofreciéndole el mundo que asegura dominar; pero Adam Warlock rechaza la tentación y reafirma su lealtad hacia The High Evolutionary. Durante las visiones, el protagonista ve cómo sus cuatro discípulos son perseguidos, atrapados y golpeados y

¹⁵ La traducción española normalmente obvia esta metáfora.

cómo, por ayudar a Ellen, prendida e interrogada, tres de ellos niegan conocerle: tres negaciones de sus discípulos.

Posteriormente, y para presenciar un evento multitudinario, el lanzamiento de una nave espacial (*PoW* 3, dic. 1972), Warlock y sus seguidores se desplazan hacia el lugar navegando por el sur de California, con Adam de pie en la cubierta de proa —una analogía del caminar sobre las aguas (Thomas 2007: s/p)— donde conocerán a un prometedor político candidato a la presidencia de los EEUU: Rex Carpenter, “Rey Carpintero” (Thomas 2007: s/p). Los avatares del encuentro y el ataque de Apollo, otro de los new-men caídos de Man-Beast, se saldan con la muerte de uno de los discípulos, Edward y, desolado, Warlock se retira al desierto de Mojave (*PoW* 5, abr. 1973).

El retiro en el desierto del sur de California, envuelto en su vaina regeneradora y paralelo al retiro de Jesús en el desierto (Palumbo 1983: 37), finaliza, alertado por unos activistas que tratan de detener la prueba militar de una bomba. Esta estalla afectando a la falla de San Andrés (*PoW* 5, abr. 1973), provoca movimientos de tierra que agrietan y rompen la presa homónima, inundando tierras, destruyendo hogares y produciendo refugiados y desplazados. Adam Warlock, con su enorme poder, sella la presa y reconduce las aguas a un lago. Pero el desastre no ha terminado. Persisten los movimientos de tierra, rompiendo el fondo del lago y el agua cae a una serie de cavernas subterráneas. Inmersa the Counter-Earth en su particular Guerra Fría, una de esas cavernas alberga el almacén de armas de destrucción masiva de una especie de misiles antipersona robóticos que se activan y comienzan a exterminar a los refugiados (*PoW* 5, abr. 1973). Con la ayuda del Victor von Doom de esta otra tierra, Adam Warlock logra atraer estos misiles y destruirles. Los supervivientes, con lágrimas en los ojos, agradecen el prodigo y loan a su salvador (Palumbo 1983: 37): Adam Warlock es el hacedor de milagros.

El poder y la fama de Adam Warlock, su palabra y sus actos, levantan suspicacias en las autoridades de EEUU y el máximo dirigente del país, el ahora presidente Rex Carpenter, considera a este mesías como un peligro para la nación (*PoW* 5, abr. 1973; *PoW* 6, jun. 1973): como Jesucristo, es acusado por las autoridades del momento (Palumbo 1983: 36; Dalton 2011: 183). Rex Carpenter seduce a parte de la población predisponiéndola contra Warlock, quien llega a ser perseguido por el

ejército, cuando una mujer, Astrella, entra a formar parte del círculo de discípulos de Adam y se ofrece para ponerle en contacto con sus seguidores (*PoW* 6, jun. 1973). Todo es una trampa y Astrella, una traidora, desvelándose el plan para llevar a Warlock a ser asesinado por el personaje The Brute (*PoW* 7, ago. 1973). Astrella, una especie de Judas Iscariote, confesará su rol, aunque mostrará sus dudas y parecerá siempre a punto de arrepentirse.

Los acontecimientos continúan precipitándose, la nación se encuentra dividida entre partidarios y detractores de Adam Warlock y, reunida ante el mismo Capitolio, está casi al borde de la guerra civil (*PoW* 7 ago. 1973). Sus seguidores corean su nombre, llevan pancartas con su palabra y mensajes, alzan efigies y estatuas (*PoW* 8, oct. 1973): es un líder, un rey; es una estrella de rock; es el redentor, el mesías: curará las heridas de la sociedad, sanará el país, salvará al mundo. Sin estar físicamente presente, es su entrada triunfal en la capital.

Aparecen dos demonios simbólicos, el sátiro Aggression y el ofídico Deceit and Dishonesty (*PoW* 8, oct. 1973), solo visibles para Warlock y sus seguidores. Consciente de su presencia, el mesías del espacio parte a Washington a enfrentarse a ellos. Allí, los demonios tratan de vencerle con ilusiones de miedo, odio y orgullo, y con la tentación de convertirle, con su ayuda, en rey del mundo. Nuevas tentaciones que Adam rechaza y, con su poder, desvela la verdad: quien está detrás de todo es el presidente Rex Carpenter. Hombre ambicioso, seductor y persuasivo, con un poder casi hipnótico de convicción, Rex Carpenter en realidad ha sido moldeado y poseído por Man-Beast, maestro último de toda maquinación. Este, bajo la forma y figura del comandante en jefe de EEUU, tiene un plan para desatar una guerra nuclear apocalíptica y provocar el fin del mundo y de los tiempos, el fin de todo. Opuesto a Warlock, falso y seductor, su figura es la de un anti-Warlock, la del Anticristo (Gavaler 2015: 38).

2.2.2. Pasión y Muerte de Adam Warlock

Adam Warlock aparece capturado¹⁶ por Man-Beast (*IH* 176, jun. 1974), pero circunstancialmente y en parte por la intervención The

¹⁶ *Power of Warlock* cierra en su número 8. La historia se retomaría meses después en la publicación *The Incredible Hulk*. En el número en el que da comienzo esta continuación, Adam Warlock está preso, si bien no se explica cómo sucedió tal cosa.

Incredible Hulk consigue liberarse y reunirse con sus seguidores. Pasarán varios días juntos hasta los hechos de la última cena en común. En ella, Adam Warlock instaura una ceremonia, una repetición de la cena juntos, para recordarle cuando él no esté “please promise: if anything happens to me... you'll gather like this in my memory” (*IH* 177, jul. 1974).

Man-Beast logra controlar a Hulk, quien arruina la celebración, mientras irrumpie la legión del Satán de The Counter-Earth. Warlock es capturado de nuevo y sometido a un juicio público. Con la forma de Rex Carpenter, el adversario vuelve al pueblo en contra de su antes admirado salvador y consigue que, tras preguntar qué hacer con “this arrogant alien who sought to make himself a king” (*IH* 177, jul. 1974), sea la gente quien pida su muerte. El presidente acepta la decisión popular mientras, como el prefecto romano Pilato, asegura que sus manos están limpias.

Adam Warlock es colocado en cruz en un extraño mecanismo con forma de Ahnk egipcio, donde con dolor, es ejecutado ante las cámaras de televisión del mundo entero. Antes de morir crucificado, exclama sus últimas palabras dirigiéndose a quien considera su Padre “High Evolutionary...why have you abandoned me?”, “Were the demon's Word true?”, “Was I only your pawn?” (*IH* 177, jul. 1974; *IH* 178, ago. 1974). Finalmente expira y como sucede cuando es herido, su cuerpo inerte vuelve a envolverse en la cápsula o vaina de la que nació. Adam Warlock ha muerto, y han transcurrido tres años¹⁷ de su vida pública en The Counter-Earth, desde su encarnación (*MaPrm* 1, abr. 1972) hasta su muerte (*IH* 178, ago. 1974), el periodo que la tradición atribuye a la vida pública de Jesús (Palumbo 1983: 37; Garrett 2008:26).

Tras la muerte de Warlock, un Hulk enfurecido, a modo de José de Arimatea, recoge la vaina que contiene el cuerpo y junto a algunos new-men, la deposita en una caverna de los bosques de Virginia, donde le esperan algunos apenados seguidores de Warlock, entre ellos los tres apóstoles originales supervivientes. Uno de sus seguidores, un *new-man* llamado Porcupinus, que sugiere un futuro de Simón/Pedro, recordará que tiempo atrás Adam Warlock le dijo que él será “a timber on which he would build a house of Good Will” (*IH* 178, ago. 1974).

¹⁷ Una feliz casualidad, pues la cancelación de la serie *Power of Warlock* forzó a completar las líneas argumentales en otra colección, coincidiendo así este intervalo con el periodo de publicación.

2.2.3. Resurrección y ascensión a los cielos

Libre de enemigos, Man-Beast, como presidente Rex Carpenter, sigue con sus planes para provocar un ataque nuclear que supondrá una guerra mundial a escala nunca vista (*IH* 178, ago. 1974), cuando Hulk y los new-men fieles a Warlock intentan evitarlo. Mientras tanto, la vaina que contiene a Warlock comienza a emitir una luz azulada ante la mirada atónita de algunos testigos, entre ellos los primeros discípulos y algunos new-men. Finalmente, la cápsula se abre y Warlock se alza de entre los muertos. Como Jesucristo (Palumbo 1983: 37; Tripp 2010: 113), ha resucitado al tercer día de su muerte (*IH* 178, ago. 1974).

Un Adam Warlock más poderoso, diferente tras la resurrección, se une a la lucha de Hulk y los new-men contra Man-Beast y sus legiones. Su intervención hace finalizar la batalla, abortando los planes de the Man-Beast, derrotando totalmente a este y a sus new-men renegados y haciéndolos retornar a su origen animal (*IH* 178, ago. 1974). Todo ha terminado y se ha producido la catarsis. La humanidad se ha salvado, el mal ha sido expurgado y Adam Warlock, ante sus seguidores, transmite su palabra una última vez: hay que reconocer y combatir la maldad interior del hombre, toda vida está interrelacionada y, ayudando a una vida, se ayudan a todas. Su misión ahora, dice, es ascender a los cielos e ir a redimir otros mundos; la pena por su partida ha de ser desterrada, pues siempre estará entre la gente cuando piensen en él: Warlock pide que recuerden siempre eso, y que si lo hacen, nunca les abandonará. Con su muerte, con su sacrificio, the Counter-Earth se ha redimido y salvado, y cumplida su misión redentora y resurrecto (*IH* 178, ago. 1974), Adam Warlock asciende a los cielos (Palumbo 1983: 33; McKee 2007: 144; Frye 2013: 154).

3. CONSIDERACIONES

Aunque la temática y el simbolismo judeocristiano, aun tamizados por el medio, son meridianamente claros y buscados *ex profeso*, la vida pública de Adam Warlock, aunque consistente con la de Jesucristo en la *Iudaea* romana de los primeros años de nuestra era, no es absolutamente pareja a la del Mesías cristiano, combinando eventos similares con otros apenas sugeridos y algunos otros directamente obviados (Dalton 2011: 186). No hay que olvidar que se trata de una publicación enmarcada en el ámbito superheroico, y además someterse a la aprobación del

Comics Code Authority (Nyberg 1998: 170-174; Gavaler 2018: 165-173; Rodríguez Moreno 2019: 195-234), la narración se ve obligada a asistir a los puntos comunes del género en su época (Coogan 2006: 193-230; Arnaudo 2013: 74-95): diferentes episodios de combate y violencia —aun cuando el personaje se muestra ocasionalmente contrario a su uso—, la aparición de poderosos contrincantes o pruebas de dificultad extrema, y algunas subtramas que se incorporan con mayor o menor coherencia. Añadido a ello, los repetidos cambios de guionistas, argumentistas y dibujantes, hacen que la narración adolezca de algunas inconsistencias y de cierta falta de dirección y ritmo, que supusieron la cancelación del título en su número octavo y la consiguiente necesidad de cerrar el arco argumental en otra publicación.

Con todo ello, la historia de Adam Warlock como redentor de the Counter-Earth, atesora muchos aspectos de un interés cierto. El simbolismo judeocristiano que empapa toda la obra es el primero, premeditado y evidente. La narración presenta una alegoría parcial de la vida y hechos de Jesucristo a través del protagonista, pudiéndose identificar varias similitudes entre ambos, como parte de sus enseñanzas o su sacrificio por la redención del mundo. Por tanto, puede ser utilizada para discutir sobre el mesianismo y la efervescencia religiosa del s. I d. C. en la provincia romana de *Iudaea*, los tiempos neotestamentarios, la vida de Jesucristo y los valores cristianos, la religión de la Antigüedad y, más allá, para discutir temas como la justicia, la libertad, la predestinación y el libre albedrío, y cómo los valores religiosos y/o espirituales y éticos pueden ser aplicados a problemas y desafíos del mundo actual. De la misma manera, se podría tratar de identificar personajes con diferentes figuras bíblicas y/o históricas (Jesucristo, los ángeles, Satán, Adán, Poncio Pilato...) y analizar cómo se presentan y relacionan con estas.

En esta línea, además del cristianismo, se puede poner de relieve la figura del héroe, del *monomito* o periplo del héroe —Odiseo, Perseo, Jasón, Gilgamesh, Sigfrido...— y del sacrificio redentor en los mitos clásicos y de otras culturas —Hércules, Odín, Prometeo...— y tratar de evaluar cómo este tipo de historias han influido y han sido reinterpretadas en la cultura popular y transformadas o enriquecidas por diferentes factores culturales y sociales. También es posible comentar la presencia y significado de símbolos tan dispares como la cruz, el báculo de Asclepio y su semejanza con el cetro de Man-Beast, el ahnk o la joya en la frente de Adam Warlock.

Igualmente, es posible analizar referencias, personajes y metáforas que remiten directamente al mundo clásico grecorromano. Además del antedicho Poncio Pilato¹⁸, se puede empezar por el propio mundo artificial que fundamenta toda la narración, the Counter-earth, inspirado en el concepto del Antichton (Ἀντίχθον) del filósofo pitagórico Filolao, cuya plasmación aquí debe tanto a la idea del Edén bíblico, como a la de la Arcadia del poeta Virgilio y a la Edad de Oro de Hesíodo. En este sentido, no parece del todo casual que la perfección física de Adam Warlock, representación clásica que bebería del canon de Policleto o del de Lisipo, remita a la raza dorada (χρυσεον γένος) de la primera edad del autor de *Los Trabajos y los Días*, así como que su elevada moral lo haga, no solo del arquetipo del héroe y del redentor, sino de las precisiones que Platón haría de esta primera humanidad.

Por otra parte, además del trasfondo bíblico, también pueden analizarse el sacrificio y la redención con las posibles semejanzas entre Adam Warlock y el titán Prometeo en el primer caso y del semidiós Hércules en el segundo, señalando respecto al hijo de Zeus que algunos de los doce trabajos parecen inspirar episodios de la vida de Adam Warlock: Apollo/Triax y el jabalí de Erimanto; la limpieza de los establos de Augias y el desvío de las aguas de la presa de San Andrés; y la destrucción de las aves del Estínfalo y la destrucción de los misiles antipersona robóticos.

Hay referencias a deidades y figuras del mundo clásico (Helios, Satyr, Apollo, *pantheon of gods...*), susceptibles de ser identificadas y de proporcionar una reflexión sobre su representación y su posible significado entre la religión y el paganismo grecorromano y el cristianismo, dentro del carácter alegórico de la narración. Asimismo, el uso de metáforas, particularmente la continua referencia al protagonista, héroe y redentor como (*golden*) *gladiator*, también da pie a reflexionar cómo la cultura clásica influye en los modos y formas de las manifestaciones culturales actuales y cómo su pervivencia sigue permeando el discurso actual y son un recurso de inspiración y expresión creativa.

¹⁸ Prefecto provincial de *Iudaea* bajo el emperador Tiberio entre los años 26/27 al 36/37 d. C.; además de su mención en los evangelios canónicos, se documenta epigráficamente (Lehmann y Holm 2000: nº 43) y en algunos autores clásicos (Tac. *Ann.* 15, 44; Ph. *Legat.* 299-305; J AJ 18:89)

Análogamente, la obra presenta dilemas éticos y temas de calado filosófico como es la misma naturaleza humana, la relación entre el poder y la responsabilidad, la búsqueda de la verdad o el problema del bien y el mal —quizás ya formulado por primera vez por Epicuro y muy presente en la patrística— y del comportamiento ético, de forma que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión crítica de la sociedad y cultura en la que viven, además de abrir un debate sobre estos problemas, sobre cómo se representan en la historia y sobre cómo podrían relacionarse con el *zeitgeist* de la época y de la actualidad.

Asimismo, la historia contiene temas relativos a la autoridad, el poder y la corrupción, y, publicado en los años 70', recoge, a través del ambiente y los personajes secundarios, los cambios sociales, políticos y culturales de esa década en el mundo en general y en EEUU en particular. Cabe ser utilizado, por tanto, como herramienta para la enseñanza del contexto histórico, político y social del momento en el que fue creada y proponer a los estudiantes investigar y discutir hasta qué punto la historia representa la época y responde a estos cambios, estando presentes elementos contextuales como la lucha por los derechos civiles, la contracultura y la brecha generacional —los padres de los cuatro discípulos originales de Warlock, son un senador, un coronel y un empresario, en suma, una representación estereotipada del modelo sociopolítico y económico occidental—, la preocupación por el medio ambiente, la carrera espacial, la cuestión de la guerra o la paz, la Guerra Fría o el riesgo y equilibrio que implicaba la política de la Destrucción Mutua Asegurada (MAD).

No son estos los únicos temas sobre los que puede ser utilizada la historia del mesías de *The Counter-Earth*. La vida de Adam Warlock parte de un momento de confusión y es un viaje de búsqueda y construcción voluntaria de una identidad y de un propósito vital: Adam Warlock es quien es gracias al ejercicio del libre albedrío —problema que puede rastrearse en Aristóteles, Epicuro, el estoicismo o la patrística—, a las decisiones que toma y a la asunción de las consecuencias de estas. Todo ello abre la puerta a debatir sobre cómo se presentan estas ideas en la narración, su consonancia con los autores y si se relacionan con los conocimientos y las experiencias propias de libertad e identidad del estudiante. La narración es también una representación de una buena variedad de personajes secundarios, de diferentes géneros, procedencias

y etnias, susceptible de análisis con relación a las preocupaciones sociales y políticas tanto actuales como de la época.

Más allá de lo anterior, el sesgo de ciencia ficción que inevitablemente mantienen parte de las tramas o subtramas de la vida, muerte y resurrección de Adam Warlock, permite traer a colación la reflexión sobre la tecnología, la ciencia y la genética, y los problemas éticos y morales que acompañan al progreso científico: no es fortuito que The High Evolutionary juegue el papel de Dios Padre y que sea el creador de nuevos y extraños seres mediante la evolución inducida y la manipulación genética (Creed 2009: 69). El mismo Adam Warlock habría sido previamente el resultado de la búsqueda artificial de un ser humano perfecto. De forma paralela, el estudiante podría intentar analizar cómo se presentan los elementos de ciencia y ciencia ficción, de acuerdo a las ideas del momento y a la ciencia y la tecnología de la época, e incluso comparar, dado el caso, con la representación de otras producciones populares del mismo contexto temporal, bien cinematográficas como *Star Wars* (George Lucas, 1977), televisivas como *Battlestar Galactica* (ABC, 1978-1979), de animación, como *Star Trek: The Animated Series* (NBC, 1973-1974) o la miríada de *comic-books* que incluyen esta temática.

Igualmente, la historia de Adam Warlock puede tener una perspectiva desde el arte y la historia del arte, por ser un ejemplo del considerado a veces arte secuencial (Eisner 2002: 7), a veces *neuvième art* (Lacassin 1982), o un medio que permite la expresión artística (McCloud 2009: 9), y en consecuencia, por su capacidad de comunicar historias y transmitir mensajes, ideas, emociones y sensaciones a través de la imaginación, la creatividad y el diseño de paneles, perspectiva y composición para narrar una historia de forma eficaz. En esta línea, se relaciona con el arte, además del canon grecorromano de perfección física del protagonista, mediante la inspiración en algunas obras de arte pictórico, como en este caso sucede con la celeberrima obra *Il cenacolo* o *L'ultima cena* (*La última Cena*) de Leonardo da Vinci¹⁹. O de la literatura, como muestra la cita literal de *Christus-Apollo* de Ray Bradbury. Warlock es un ejemplo interesante, además, del impacto duradero que los cómics pueden tener en la cultura popular, como lo

¹⁹ Se representa una versión protagonizada por Adam Warlock, algunos new-men y the Incredible Hulk (*IH* 177, jul. 1974).

demuestra su presencia continua en el medio durante más de medio siglo y su salto a la gran pantalla en 2023.

En resumen, la historia de Adam Warlock puede ser una herramienta didáctica eficaz y motivadora para la enseñanza de una variedad de temas, especialmente aquellos relacionados con los valores sociales y éticos, la historia antigua, la década de los 70' del pasado siglo, la filosofía, la religión y los mitos, el arte y la ciencia, entre otros. Usada como punto de partida, como refuerzo o como catalizador, puede permitir mediante la presentación de una forma accesible, tanto de temas y dilemas éticos complejos, como de personajes diversos, estimular la empatía y favorecer el pensamiento crítico y el debate en clase, para obtener una comprensión más profunda de conceptos clave y contenidos de estas y otras áreas, con particular incidencia en el Mundo Antiguo. Sin embargo, como con cualquier recurso educativo, es necesario adaptar su uso a los objetivos específicos del plan de estudio y a las necesidades de los estudiantes.

4. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PERALTA, M. y ZAMORA BONILLA, J. (2010), “La adaptación del darwinismo al medio hostil de la ficción audiovisual. Limitaciones inherentes al medio para la representación y divulgación de las teorías de la evolución por selección natural en cine y televisión”, *Endoxa: Series Filosóficas* 24, 377-407. <<https://doi.org/10.5944/endoxa.24.2010.5224>> [29/03/2023]

ARNAUDO, M. (2013), *The Myth of the Superhero*, John Hopkins University Press, Baltimore (MD).

ARNOLD, M. (2011), *Thor: Myth to Marvel*, Continuum, London-New York (NY).

BALLESTEROS, A. (2000), “La construcción del superhéroe en el cómic americano. Visiones de una épica (post)moderna: los orígenes Marvel”, en A. Ballesteros y Cl. Dudée (coords.), *Cuatro lecciones sobre el cómic*, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, 67-95.

BITTENCOURT E CARVALHO, R. (2019), “O elemento religioso no Surfista Prateado”, *Teoliterária* 9.19, 65-84. <<https://doi.org/10.23925/2236-9937.2019v19p65-84>> [29/03/2013].

- BRADBURY, R. (1969), “Christus Apollo”, en R. Bradbury, *I Sing the Body Electric!*, Knopf, New York (NY), 295-299.
- CAÑO, H. (2019), *Stan Lee presenta... Los Cómics Marvel y la Historia*, Liber Factory, Madrid.
- CHRISTENSEN, W. A., SEIFERT, M. (1994), “The King”, *Wizard Magazine* 36, ago. 1994, 90-97.
- COOGAN, P. (2006), *Superhero. The Secret Orogin of a Genre*, MonkeyBrain Books, Austin (TX)
- COOKE, J. B. (2016), “The invention of Gil Kane”, *Comic Book Creator* 11, 20-76.
- CREED, B. (2009), *Darwin's Screens. Evolutionary Aesthetics, Time and Sexual Display in the Cinema*, Melbourne University Press, Victoria (Australia)
- DALTON, R. W., (2011), *Marvelous Myths. Marvel Superheroes and Everyday Faith*, St, Chalice Press, Luis (MO).
- DAWSEY, J., KENSON, S., McGLOTHIN, Ch., NORRIS, J. (2017), *Cosmic Handbook*, Green Ronin Publishing, Seattle (WA).
- EGAN, J. (2016), *1000 Facts about Comic Book Characters*, Lulu Press Inc, Morrisville (NC).
- EISNER, W. (2002), *El cómic y el arte secuencia: teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*, Norma D. L., Barcelona.
- FINGEROTH, D. (2004), *Superman on the Couch. What Superheroes Really Tell Us about Ourselves and Our Society*, Continuum, New York (NY) - London.
- FRYE, T. (2014), *Marvelous Mythology: How the World's Greatest Superheroes were created*, Todd Frye, Harrogate (TN).
- FUTURE PUBLISHING (2015), “Marvel Movie Preview: to the Infinity War and Beyond”, *SFX Magazine* 257, march 2015, 70-73.
- GARRETT, G. (2008), *Holy Superheroes! Exploring the Sacred in Comics, Graphics Novels and Film*, Westminster John Knox Press, Louisville (KY) – London (UK).
- GAVALER, Ch. (2015), *On the Origin of Superheroes. From the Big Bang to Action Comics n° 1*, University of Iowa Press, Iowa City (IA).

GAVALER, Ch. (2018), *Superhero Comics*, Bloomsbury Publishing Plc., London - New York (NY)

GOLD, G. D. (2008), “Introduction”, en J. Morrow (ed.), *Kirby Five-Oh! Celebrating 50 Years of the “King” of Comics*, TwoMorrows Publishing, Raleigh (NC), 7-10.

HELGASSON, J. K. (2017), *Echoes of Valhalla: The Afterlife of the Eddas and Sagas*, Reaktion Books, London.

HOWE, S. (2012), *Marvel Comics: the Untold Story*, Harper, New York (NY).

KNOWLES, Ch. (2007), *Our Gods Wear Spandex: The Secret History of Comic Book Heroes*, Weiser Books, San Francisco (CA)-Newburyport (MA).

KRIPAL, J. J. (2011), *Mutants and Mystics: Science Fiction, Superhero Comics, and the Paranormal*, University of Chicago Press, Chicago (Il).

LACASSIN, F. (1982), *Pour un neuvième art, la bande dessinée*, Slatkine, Paris.

LEE, S. (1976), “Blaze of Fire! Scent of Brimstone”, en S. Lee, J., Kirby *et al.*, *Bring on the bad guys: origins of the Marvel Comics Villain*, Simon & Shuster, New York (NY), s/p.

LEE, S. (1997), *Son of Origins of Marvel Comics*, Simon & Shuster, New York (NY).

LEE, S., MEIR, G. (2002), *Excelsior! The Amazing Life of Stan Lee*, Fireside, New York (NY).

LEHMANN, C. M., HOLUM, K. G. (2000), *The Greek and Latin Inscriptions of Caesarea Maritima*, American Schools of Oriental Research, Boston (MA).

MARÍN, R. (1996), *Los Comics Marvel*, Global, Valencia.

MARTÍN, J. (2017), “La sombra sobre Marvel: escrituras del horror arquetípico en los cómics del Doctor Extraño”, *Brumal* V.1, 247-273. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/brumal.378>> [29/03/2023].

MCCLOUD, S. (2009), *Entender el cómic: el arte invisible*, Astiberri, Bilbao.

MISIROGLU, G., ROACH, D. A. (2004), *The Superhero Book: The Ultimate Encyclopedia of Comic-Book Icons and Hollywood Heroes*, Visible Ink, Detroit (MI).

MISIROGLU, G. (2012), *The Superhero Book: The Ultimate Encyclopedia of Comic-Book Icons and Hollywood Heroes*, Visible Ink, Detroit (MI).

MORROW, J. (trans.) (2011), “It’s not in the Draftsmanship. It’s in the Man. Jack Kirby interview, San Diego Golden State Comic-Con, aug. 1-3, 1970”, *The Jack Kirby Collector* 57, 6-14.

MORROW, J. (2018), *Kirby & Lee: Stuff Said! The Complex Génesis of the Marvel Universe, in its Creators’ own Words*, *The Jack Kirby Collector* 75, TwoMorrows Publishing, Raleigh (NC),

MUSZYNSKI, J. P. (2017), *Everything I Needed to Know About Life I Learned from Marvel Comics*, Lulu Press Inc, Morrisville (NC).

NYBERG, A. K. (1998), *Seal or Approval: The History of the Comics Code*, University Press of Mississippi, Jackson (MS).

OROPEZA, B. J. (2008), “The God-Man Revisited: Christology Through the Blank Eyes of the Silver Surfer”, en B. J. Oropeza (ed), *The Gospel According to Superheroes: Religion and Popular Culture*, Peter Lang, New York (NY), 155-170.

PALUMBO, D. (1983), “Adam Warlock: Marvel Comics’ Cosmic Christ Figure”, *Extrapolation. Journal of Science Fiction & Fantasy*, 24.1, 33-46.

PAPANDREA J. L. (2017), *From Star Wars to Superman: Christ figures in Science Fiction and Superhero Films*, Sophia Institute Press, Manchester (NH).

PINTOR IRANZO, I. (2016), “Bajo el signo de un dios salvaje: escenarios contemporáneos del superhéroe”, *Ética & Cine* 9.2, 45-58. <<https://doi.org/10.31056/2250.5415.v9.n2.25090>> [29/03/2023]

ROBERTSON, C. K. (2011), “Sorcerers and Supermen: Old Mythologies in New Guises”, en J. F. McGrath (ed.), *Religion and Science Fiction*, Pickwick Publications, Eugene (OR), 32-58.

RODRÍGUEZ MORENO, J. J. (2019), *Fabricantes de Viñetas. Marvel Cómics y la industria de la historieta estadounidense del siglo XX*, *Monografías Historia y Arte* 51, UCA editorial, Cádiz.

ROSEN, S. (2006), “Gods and Fantastic Mortals: The Superheroes of Jack Kirby”, en B. J. Oropeza (ed.), *The Gospel According to Superheroes: Religion and Popular Culture*, Peter Lang, New York (NY), 113-126.

SACKS, J. (2014), “The Paradigm Shifts”, en J. Sacks & K. Dallas (eds.), *American Comic Book Chronicles: The 1970s*, TwoMorrows Publishing, Raleigh (NC), 60-89.

SCOTT, M., WIACEK, S. (2020), *Marvel Greatest Comics: 100 Comics that Built a Universe*, Dorling Kindersley, London:.

STRÖMBERG, F. (2005), *The Comics Go to Hell: A Visual History of the Devil in Comics*, Fantagraphics Books, Seattle (WA).

THOMAS, R. (2007), “Introduction”, en R. Thomas, G. Kane, *et al.* *Marvel Masterworks Warlock* vol. 1, Marvel, New York (NY), s/p.

TRIPP, A. (2010), “Killing the Graven God: Visual Representations of the Divine in Comics”, en A. D. Lewis & Ch. H. Kraemer (eds.), *Graven Images. Religion in Comic Books and Graphic Novels*, Continuum, New York (NY), 107-120.

VAN BOCKEL, J. (1979), “Adam Warlock”, *The Fan's-Zine* 8, 45-46.

VIOLA, K. (1995), “Jack Kirby - The Master of Comic-Book Art. Interviewed february 1987”, *The Jack Kirby Collector* 7, 4-9

VIOLA, K. (2004), “Jack Kirby - The Master of Comic-Book Art. Interviewed february 1987”, en J. Morrow (ed.), *The Collected Jack Kirby Collector*, Raleigh (NC): TwoMorrows Publishing, 130-135.

WALKER, K. (2009), “The Life and Death (and Life and Death) of Adam Warlock. An in-depth look at Marvel’s cosmic messiah, by Jim Starlin and Roy Thomas”, *Back Issue Magazine* 34, 3-13.

WANDTKE, T. R. (2012), *The Meaning of Super-hero Comic Books*, McFarland - Company Publishers, Jefferson (NC)

WEINER, R. G., PAESLEE, R. M. & PRETTYMAN, D. (2020), “Introduction: It’s All about the Villain”, en R. M. Peaslee & R. G. Weiner (eds.), *The Supervillain Reader*, University Press of Mississippi, Jackson (MS), XIV-XL.

FUGAE CONCLAVE: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA CULTURA CLÁSICA

LAURA TESO CALDERÓN

laura.teso.calderon@gmail.com

IES Conde Lucanor (Peñafiel)

Resumen

La gamificación se está imponiendo hoy en día como una de las prácticas educativas más efectivas y motivadoras que existen. En los últimos años se han popularizado los *escape rooms* o experiencias de escape dentro de la oferta de ocio urbana, lo que pronto ha sido trasladado a la educación como una nueva técnica gamificada con la que conseguir de manera exitosa los objetivos curriculares, motivando intrínsecamente a los alumnos que la viven. En este artículo se analiza el uso de las metodologías activas y de los *escape rooms* en particular y se presenta una experiencia de escape aplicable a la asignatura de Cultura Clásica de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave

Gamificación, escape room, Cultura Clásica, Latín, educación.

Abstract

Gamification is being imposed nowadays as one of the most effective and motivating educational practices that exist. In recent years, escape rooms have become popular within the urban leisure offer, which has soon been transferred to education as a new gamified technique with which to successfully achieve curricular objectives, intrinsically motivating the students who experience it. In this article, the use of active methodologies and, notably, escape rooms, is analyzed, and it's reported an escape experience applicable to the Classical Culture subject of Compulsory Secondary Education.

Keywords

Gamification, escape room, Classic Culture, Latin, education.

En el presente artículo se expone una experiencia didáctica llevada a cabo en una clase de Cultura Clásica de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. En ella se presenta una experiencia de escape titulada *Fugae conclave*, en la cual se ponen en práctica conocimientos sobre la medicina grecorromana conectados con los últimos acontecimientos socioculturales del siglo XXI. Esta actividad se relaciona con las nuevas técnicas de gamificación recientemente implementadas en la educación, criticadas por muchos por su estrecha relación con el juego. Sin embargo, trabajar de esta manera los contenidos curriculares no solo es beneficioso para la motivación de los alumnos, sino también para la retención de dicha información y el incremento de su interés futuro por la materia. La ludificación, una técnica novedosa pero con resultados notables, está demostrando ser una herramienta que tener en cuenta por parte de los docentes. Si los alumnos actuales no pueden desprendérse de las TIC, es lógico entonces que sean los docentes quienes asuman la responsabilidad de acercarse a ellas y sacar el máximo partido que estas puedan ofrecer dentro de la educación. Así, las nuevas generaciones de alumnos se enfrentarán a la educación con mayor motivación y considerarán a sus docentes una guía y no el enemigo a batir.

1. LA LUDIFICACIÓN

Este concepto, extremadamente importante en la educación del siglo XXI, es, en palabras de Ferran Teixes (2014: 17): “[...] la aplicación de los recursos de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación”.

En otras palabras, ludificar consiste en emplear en la educación los elementos que hacen de los juegos experiencias agradables que los chicos realizan por gusto, lo cual favorece la aparición de la motivación. Este es el concepto fundamental de la ludificación, la motivación, pero no cualquier tipo, sino la motivación intrínseca, la que surge de la mera satisfacción personal de realizar algo y no por el premio que eso puede suponer. La motivación extrínseca, por su parte, es la que genera el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Aunque no podemos calificar a esta de “contraproducente”, lo que debemos conseguir los docentes es el desarrollo de la motivación intrínseca para que el conocimiento se

realice con una actitud positiva y con vistas a que quede fijado en la memoria a largo plazo. Todo ello se consigue a través de la “curva de dificultad o teoría del *flow*” de Csíkszentmihályi (2000: 115), que, como él mismo define, es:

Una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrecen unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes [...].

Así pues, es evidente que las diferencias entre ABJ y ludificación son muchas, tal y como muestra la siguiente tabla:

| ABJ | Ludificación |
|--|--|
| Metodología | Estrategia metodológica |
| Recurso | Fin en sí mismo |
| Competitivo | Colaborativo |
| Generación de emoción positiva inmediata | Generación de satisfacción a largo plazo |
| Motivación extrínseca | Motivación intrínseca |
| Ritmo pautado | Ritmo propio |
| Puntual | A largo plazo |

Tabla 1. Diferencias entre ABJ y ludificación. Fuente: Pascual y Fombona (2021).
Elaboración propia

Del mismo modo que adaptamos la metodología según nuestros propios objetivos académicos, es también muy importante tener en cuenta que no todos los alumnos son iguales, puesto que, como postula la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2016), existen ocho tipos distintos que no se presentan desarrollados de la misma forma en todos los alumnos¹. La tarea del docente es conseguir que todas las inteligencias y, por ende, todos los alumnos trabajen de

¹ Esta teoría contempla las siguientes inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista, inteligencia kinestésica, inteligencia musical, inteligencia visual-espacial e inteligencia lógico-matemática.

forma cooperativa para la consecución de los saberes básicos trabajados a través de la ludificación. Esto explica que en esta metodología en concreto sea muy interesante conocer la teoría de los tipos de jugadores de Richard Bartle (1996), puesto que, si cada alumno es distinto y tiene habilidades diferentes, también lo serán sus modos de juego.

1.1. El escape room

Cada metodología educativa puede dividirse en diferentes subcategorías y, en el caso de *Fugae conclave*, hemos de detenernos en la categoría de *escape room*, una opción de ocio urbano muy conocida hoy en día. Aunque tiene precedentes orientales, en Occidente el *escapismo indoor* fue creado por Attila Gyurkovics, en Budapest. Su juego consistía en encerrar a un grupo de personas en una sala con una temática narrativa concreta y retarles a conseguir escapar de ella a través de la resolución de enigmas y juegos. Estos juegos han tenido mucho éxito y pronto han sido adaptados al aula. La definición que ofrecen Recio Muñoz y Paino Carmona (2021: 161) de este tipo de gamificación educativa es la siguiente:

Un escape room educativo es una experiencia lúdica en la que los alumnos deben escapar de una habitación en la que están encerrados o resolver un problema que se les plantea en un tiempo limitado. Para conseguirlo deben superar en equipo una serie de retos relacionados con el currículum de la asignatura.

¿Y por qué es tan interesante el uso de una experiencia de escape dentro del aula? Precisamente porque hacemos ver a los alumnos que el aprendizaje también puede ser divertido, ya que llevamos al aula una oferta de ocio a la que ellos mismos acuden en su tiempo libre para asentar o trabajar ciertos contenidos curriculares. Esta es la clave que hace de una experiencia de escape educativa lo que es: su objetivo principal es el desarrollo o afianzamiento de una serie de contenidos curriculares. Aunque hay otros tipos (como el *BreakOut* o el *BreakIn*), el *escape room* es la más exitosa, puesto que hay un progreso permanente, un *feedback* inmediato, una autonomía real y es una experiencia totalmente inclusiva y participativa. Del mismo modo, con este tipo de actividad se pueden trabajar todas las competencias

clave recogidas en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínima de la Educación Secundaria Obligatoria. Finalmente, el *escape room* favorece el empleo de la lógica y la puesta en común de las múltiples inteligencias, el trabajo cooperativo, la cohesión del grupo, la confianza en las propias habilidades y la motivación intrínseca por el conocimiento, así como la autonomía y la capacidad de aprender a trabajar bajo presión.

2. FUGAE CONCLAVE

El *escape room* *Fugae conclave*² fue diseñado para una clase de 4º ESO de un IES de la ciudad de Valladolid, más concretamente en la materia de Cultura Clásica. La situación de aprendizaje para la que estaba pensado, llamada *Mens sana in corpore sano*, desarrollaba contenidos culturales relacionados con la medicina en la Antigüedad, sirviéndose para ello de la cercanía con lo sucedido a causa de la pandemia por la COVID-19. Así pues, el entorno sociocultural favorecía el interés que los chicos podrían desarrollar por temas como, por ejemplo, la peste antonina (165-180 d.C.). En concreto, pretendía incorporar conocimientos de personajes médicos históricos, así como terminología médica actual y grecorromana y la relación que presenta la Antigüedad clásica con la actualidad. Por otra parte, se buscaba la participación de todo el alumnado y el desarrollo de las habilidades intrapersonales de la clase.

La trama de *Fugae conclave* habla de una enfermedad contagiosa, al igual que la COVID-19, que surge en el año 2025. Esta es una enfermedad que ya se había vivido en el antiguo Imperio Romano y sobre la que Galeno ya había escrito, con lo que los alumnos han de ayudar a una filóloga clásica y un arqueólogo a localizar un papiro, perdido tras la invasión árabe del año 640, donde se encontraría la información básica recopilada por Galeno sobre dicha enfermedad. La trama es fundamental, puesto que es la narrativa la que favorece que los alumnos desarrollos un interés genuino por lo que sucede en el *escape room*. Encerrarlos dentro de un aula sin más explicación que unos enigmas a resolver no generaría una verdadera motivación.

² Este título es la traducción del término *escape room* al latín.

Fugae conclave fue planteado en dos versiones. Hubo dos razones para ello: en primer lugar, las condiciones sanitarias no permitían encerrar a veinte alumnos en un aula tan reducida, aunque fuera con mascarillas, puesto que no se reunían las condiciones de seguridad necesarias. Por otra parte, las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos creaban una diversidad importante que debía ser tenida en cuenta para la creación de las pruebas. Por todo ello, se decidió crear dos alternativas: la versión A, adaptada y con pruebas más sencillas, y la versión B, la cual presenta pruebas ligeramente más avanzadas destinada a alumnos que no presentaban estas necesidades.

2.1. Experiencia A

Al entrar en la sala, los estudiantes encuentran un ordenador donde hay un archivo de audio cargado, la PISTA 1. En él se escucha la voz del dios Asclepio, que les dice:

Veo que al fin os habéis decidido a venir hasta mí. Habéis hecho un viaje muy largo hasta mi santuario en Epidauro y se os recompensará por ello. Parece, además, que la enfermedad de los dioses que ahora os aqueja es tan importante como para haberos involucrado en su resolución. Bien, si la primera pista pretendéis obtener, decidme: ¿Cuál es la criatura que en la mañana camina a cuatro patas, al mediodía con dos y en la noche con tres?

La respuesta es el hombre. Si consideran que necesitan ayuda y la solicitan a la profesora, esta les hará entrega de la AYUDA 1: una tarjeta visual en la que se representan los principales atributos materiales del hombre durante las tres etapas de su vida (chupete, huellas y bastón).

Cuando encuentren la solución, el portavoz tendrá que comunicárselo a la profesora y esta les entregará la PISTA 2 en la que estará escrito: “Para comenzar os diré que la *incubatio* es el primer paso”. Si interpretan bien la pista, la *incubatio* los llevará hasta un triclinio³ donde, en su parte inferior, encontrarán pegada la PISTA 3.

En ella se lee algo, pero está al revés, así que tendrán que buscar un espejo por la sala. Con él podrán leer: “Los antiguos y sus rostros guardan el camino”. Esto los llevará inevitablemente hasta las distintas

³ Será un triclinio improvisado, con sillas y alguna sábana.

imágenes pegadas a la pared: Hipócrates, Galeno y Asclepio. Si no consiguen saber dónde mirar, se les entregará la AYUDA 2; en ella estará escrita la misma frase, pero modificada: “Los médicos antiguos y sus retratos guardan el camino”.

Cada imagen tendrá un número, que coincidirá con los candados que se ven en la pantalla de un ordenador abierto: si son capaces de identificar e introducir los nombres correctos de los médicos en los candados se desbloqueará la PISTA 4, un QR que, al escanearlo, reproducirá un audio que dice: “La política no es su labor, pero en su interior hallaréis la solución”. Esta pista se encamina a que localicen el *Diccionario Vox latin-español*, que se habrá ubicado previamente en una de las estanterías de la sala.

En su portada estará pegada la PISTA 5:

XIII · V · XIX · III · XXII · XIX · IX · XVI

Si no logran llegar a la conclusión de que son números romanos, se les entregará la AYUDA 3. Esta será un óstracon en el que estará escrito: XIX = R.



Imagen 1. Óstracon elaborado para la AYUDA 3

Si logran descifrar el código y buscan el nombre en el diccionario, en la página en la que aparece el nombre del dios Mercurio, encontrarán la PISTA 6: un crucigrama. En el caso de que no supieran qué hacer con la solución, la profesora los animará a buscar en el propio diccionario. Si resuelven correctamente el crucigrama, con las letras pintadas de amarillo se formará la palabra *ESTAMBUL*. En un mapamundi pegado a la puerta con un rotulador rojo colgado estará escrito “¿Dónde está el papiro?”. Si logran localizar Estambul en el mapa y rodearlo con el

rotulador rojo, la profesora les comunicará que han logrado salir de la sala.

2.2. Experiencia B

La experiencia B comparte muchas de las pruebas con la primera versión del *escape room*, pero otras son distintas para poner a prueba los conocimientos de los alumnos sin Necesidades Educativas Especiales (NEE). La primera prueba será común, con el audio de Asclepio previamente presentado. Sin embargo, en la PISTA 2 aparecerá “Si a Asclepio pretendes ayuda solicitar, en primer lugar, te tendrás que purificar”. Si interpretan bien la pista, esta los llevará hasta la fuente encendida donde, enrollado en un tubito de papel y escondido en las hierbas, encontrarán la PISTA 3: la portada del nuevo disco de Rosalía (*Motomami*, 2022). En la contraportada, aparece escrita la siguiente frase: “Una buena motomami sabe buscar el presente en el pasado⁴”. Esto los llevará hasta el cuadro de “El nacimiento de Venus” de Botticelli, el cual está pegado a la pared. Si no consiguen saber dónde mirar, se les entregará la AYUDA 2; en ella estará escrito: “C. Tangana todavía no existía, así que nuestra motomami colaboró con Sandro Botticelli”.

En el cuadro de Venus habrá una pista que sobresalga un poco, la PISTA 4, el mismo QR de la versión A, encaminado a llevarlos hasta el *diccionario Vox latín-español*. La PISTA 5 será asimismo la relación de números romanos de la primera versión que también los llevará al dios Mercurio. En esta ocasión, sin embargo, encontrarán en la PISTA 6 el Cifrado César y un trozo de papel con tres letras griegas escritas: ζ β Φ.

Cada letra griega corresponde con un número arábigo. Esto les proporcionará un código numérico, el 726, que desbloquea una caja fuerte presente en el aula. Si no saben cómo resolver el Cifrado César se les entregará la AYUDA 4, un papel en que aparezca la alfa y la omega (ΑΩ), en un claro signo católico (“del principio hasta el fin”). Si el principio es la alfa, el número 1 también lo será.

Si logran desbloquear la caja fuerte, dentro encontrarán la PISTA 7. Esta es un billete de avión con un código pequeño de barras donde

⁴ Con esta prueba pretendemos incidir directamente en la motivación de los alumnos, utilizando para ello una artista tan conocida y aclamada por el público joven como lo es Rosalía.

debajo estará escrito *ESTAMBUL*. Del mismo modo que el grupo A, en un mapamundi pegado a la puerta con un rotulador rojo colgado estará escrito “¿Dónde está el papiro?”. Si logran localizar Estambul en el mapa y rodearlo con el rotulador rojo, la profesora les comunicará que han logrado salir de la sala.

3. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

La experiencia *Fugae conclave* tuvo muy buena acogida entre el alumnado. Los estudiantes calificaron la actividad como “divertida” y dijeron haber sido capaces de emplear los conocimientos adquiridos en clase en la resolución de las pruebas del *escape room*. De todos modos, una experiencia de este tipo no tendría ninguna justificación si no se procediera a una evaluación al finalizarla. En este caso, por razones de tiempo, no pudimos realizar una triple evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación⁵), pero buscamos la inclusión de preguntas de los tres tipos en nuestra rúbrica de evaluación. Esta se organizó en torno a una evaluación numérica gradual, siendo 1 poco o nada satisfecho, 2 satisfecho, 3 bastante satisfecho y 4 muy satisfecho. Los resultados fueron los siguientes:

| Indicadores | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|----|
| He puesto en práctica los conocimientos adquiridos en el aula | | 1 | 4 | 5 |
| He trabajado en colaboración con mi equipo | | | 3 | 7 |
| He participado activamente en la resolución del <i>escape room</i> | | 2 | 2 | 6 |
| Hemos hecho un buen trabajo grupal | | | | 10 |
| Eran suficientes los conocimientos que tenía de la materia | | 2 | 4 | 4 |
| Me he divertido | | | | 10 |
| Hemos respetado las normas del juego | | | | 10 |

⁵ Esta clasificación fue realizada por Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez (2013: 199-202) en función de la persona que la llevase a cabo. Todas son indispensables para la valoración global del conocimiento adquirido.

| | | | | |
|--|--|--|---|----|
| Estaba motivado/a | | | 1 | 9 |
| He escuchado a mis compañeros y compañeras y he valorado sus ideas | | | | 10 |
| Nuestra estrategia de equipo ha sido buena | | | 2 | 8 |

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de *Fugae conclave*

Tal y como se aprecia, la actividad resultó muy motivadora y divertida para los alumnos, lo que constituía el fin principal. Asimismo, el grado de satisfacción con el trabajo en grupo fue alto, ya que los cuatro indicadores que lo valoraban registraron un número de respuestas altas. A pesar de que manifestaron haberlos empleado, los estudiantes consideraron los conocimientos adquiridos insuficientes para la resolución de las pruebas, pues hubieran necesitado mayor destreza con ellos antes de poder llevar a cabo la actividad con seguridad y confianza. La actividad se realizó el día posterior al examen correspondiente a la SA trabajada (*Mens sana in corpore sano*). Sin embargo, con los resultados en la mano, consideramos mejor idea la ejecución del *escape room* con posterioridad a la corrección del examen en el aula. Esto favorecería que los alumnos resolvieran las dudas que pudieran haber quedado, aumentando su confianza con respecto al tema estudiado gracias al diálogo que podría establecerse en la corrección.

El indicador que valora la participación activa de cada alumno a nivel individual registró respuestas diversas, de hecho, dos de los alumnos lo valoraron con un 2. Desde una perspectiva externa y evaluándolo mediante la heteroevaluación, podemos afirmar que todos ellos se vieron involucrados en la resolución de las pruebas según sus propias capacidades, a pesar de que ellos, valorándolo desde una perspectiva visual, solo fijaran su atención en la participación hablada o relacional con sus compañeros. Así pues, los alumnos más tímidos basaron su implicación en la observación, lo que sirvió para dar pistas a sus compañeros del camino que debían tomar, mientras que los más decididos motivaron al grupo y ejercieron el papel de capitanes. Por lo tanto, cada uno de ellos participó desde su individualidad, pero todos ellos resolvieron juntos el reto.

4. CONCLUSIÓN

Es evidente que la educación del siglo XXI está viviendo una revolución derivada de los alumnos que actualmente se benefician de ella. Por ello, es importante que la educación sea capaz de adaptarse a ellos para favorecer su desarrollo, como ya se ha postulado anteriormente. La ludificación y las nuevas estrategias educativas que están surgiendo con este objetivo son indispensables para continuar este camino de mejora. Sin embargo, es importante recalcar la importancia de continuar impartiendo clases magistrales. La innovación y la tradición no tienen por qué estar reñidas y es solo gracias a su convergencia que los alumnos finalizarán su educación con los mejores resultados y preparados íntegramente para el mundo laboral que los espera. Por esta razón, consideramos la ludificación como una estrategia puntual con el objetivo de motivar a los estudiantes y reavivar el interés por la materia.

La ludificación y la tradición deben converger en un punto medio y los docentes de clásicas son un ejemplo de ello. Las materias de Latín, Griego y Cultura Clásica pierden cada día más terreno en beneficio de materias científicas y tecnológicas. Por esta razón, muchos profesores de materias clásicas se han decidido por la ludificación o por experiencias activas para atraer al público juvenil. Algunos ejemplos son Lillo Redonet (2012), Gómez Jiménez (2020) o Díaz Granda (2021).

Con este trabajo pretendemos formar parte de este movimiento tan necesario que busca que los alumnos y alumnas del nuevo siglo no desdenen la cultura grecorromana sin tan siquiera darle una oportunidad. La experiencia de escape *Fugae conclave* ha demostrado ser una actividad exitosa y capaz de despertar el conocimiento de los alumnos, poniendo en práctica la teoría impartida en el aula y su propio ingenio. Los *escape rooms*, actividades que en su mayoría se destinan al ocio urbano, son una opción más dentro de la ludificación educativa y, de hecho, son una de las opciones más dinámicas y exitosas que encontramos. No solo lo demuestra *Fugae conclave*, sino que experiencias de otros compañeros, como Marqués García (2019) o Recio Muñoz y Paino Carmona (2021), lo avalan.

En definitiva, la sociedad y los jóvenes están cambiando, por lo que mantener estructuras consolidadas pero pasadas no favorece un desarrollo efectivo de la educación, sino que la fosiliza e impide su mejora. Si bien no puede ser el único camino que seguir, la ludificación

y sus derivados son herramientas que los docentes de hoy no podemos obviar, sino que hemos de emplear para conseguir una enseñanza de calidad y unos alumnos verdaderamente motivados. Pues, tal y como dijo Séneca, *homines, dum docent, discunt*.

5. BIBLIOGRAFÍA

BARTLE, R. (1996), “Hearts, clubs, diamonds, spades: Players Who Suit MUDs”, *Journal of MUD Research* vol. 1, issue 1, <<https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>> [09/09/2022].

CsÍSZENTMIHÁLYI, M. (2000), *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*, Editorial Kairós, Barcelona (año de publicación del libro original; 1990).

DÍAZ GRANDA, N. (2021), “Videojuegos de mitología en el aula de Cultura Clásica: aprendizaje cooperativo para el estudio de la mitología griega a través del videojuego *Immortals Fenyx Rising*”, *Thamyris*, 12, 59-100, <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris2021/Diaz_Granda.pdf> [09/09/2022].

GARDNER, H. (2016), *Estructuras de La Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México: FCE (año de publicación del libro original, 1983).

GÓMEZ JIMÉNEZ, S. (2020), “Introducción de ludificación en el aula para el estudio de los verbos latinos”, *Thamyris*, 11, 317-330, <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2020/Gomez_Jimenez.pdf> [09/09/2022].

LILLO REDONET, F. (2012), “*Ludus*. Juegos de la antigua Roma y juegos modernos para Latín, Griego y Cultura Clásica”, *Methodos*, 1, 47-58, <https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p47.pdf> [09/09/2022].

MARQUÉS GARCÍA, R. (2019), “*Éxodos*: un *escape room* para Griego I”, *Thamyris*, 10, 191-214, <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2019/Marques.pdf> [09/09/2022].

PASCUAL SEVILLANO, M. A. & FOMBONA CADAVIECO, J. (2021) “La gamificación: principios y evidencias científicas desde la neuroeducación”, en Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M. L. (coord.) *Gamificación en el aula*, UNED, Madrid, 23-38.

RECIO MUÑOZ, V. & PAÍNO CARMONA, A. M. (2021), “El juicio a Clodia: un *escape room* educativo en el aula de Latín II”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)*, N.º 21, 157-180, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/rel/article/view/92731/67531>> [09/09/2022].

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA SÁIZ, M. S. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2013), “Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas”, *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 11, N.º 2, 198-210, <<https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/183/173>> [09/09/2022].

TEIXES, F. (2014), *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, Editorial UOC, Barcelona.

ESBOZO DE TRES TRADUCCIONES INVERSAS

DANIEL AYORA ESTEVAN

dayora@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo de este trabajo es proponer tres ejercicios de traducción inversa del español al griego antiguo con comentario y posibles preguntas de examen. El nivel de análisis y explicaciones son un punto de partida que puede ser modificado en función del nivel del alumnado (en instituto o universidad). Los tres textos que se recogen pretenden conectar con el gusto del alumnado como son las novelas de *Harry Potter*, *El señor de los anillos* de Tolkien o los poemas satíricos de Quevedo.

Palabras clave

Griego antiguo, ejercicios de traducción, traducción inversa.

Abstract

The aim of this paper is to propose three exercises of inverse translation from Spanish into Ancient Greek with commentary and possible exam questions. The level of analysis and explanations are a starting point that can be modified according to the level of the students (high school or university). The three texts collected are intended to connect with students' tastes, such as the *Harry Potter* novels, Tolkien's *Lord of the Rings* or Quevedo's satirical poems.

Keywords

Ancient Greek, translation exercise, inverse translation.

1. PRESENTACIÓN

Entre los mecanismos para el aprendizaje del griego antiguo, es bien sabido lo útiles que son los ejercicios de traducción inversa, aunque no son tan frecuentes como la traducción del griego al español. Con el afán de acercar la lengua griega al alumnado y sus gustos actuales son varias las aproximaciones que se están dando. Proponemos en este trabajo tres ejercicios de traducción inversa¹, con el comentario de por qué hemos optado por tal o cual palabra, y una sección de “preguntas tipo” que pueden ayudar a testar el nivel de aprendizaje del alumno en función de la profundidad a la que se haya llegado. En efecto, los tres ejercicios que proponemos presentan distintos grados de dificultad.

El primero es la traducción del célebre anagrama *Tom Marvolo Riddle = I am Lord Voldemort* de la serie de libros *Harry Potter*. Este ejercicio plantea algunos problemas de cómo adaptar la antropónimia al griego antiguo y, por tanto, cuáles son los mecanismos morfológicos por los cuales se forman los nombres propios en esta lengua. Otro aspecto a tomar en consideración es, claro está, el uso del verbo εἰμί en griego y la elipsis o no del sujeto.

El segundo ejercicio es la traducción del soneto de Francisco de Quevedo *A un hombre de gran nariz*. Este texto cuenta con la ventaja de que el alumnado conoce bastantes aspectos de este célebre poema. La estructura reiterada de “érase” permite recordar los usos de εἰμί, pero también la introducción del uso de partículas como μέν y δέ y otros aspectos culturales que llegan desde la composición hasta el contacto con Egipto, la alquimia o la historia del griego desde la Antigüedad hasta hoy.

Por último, retomamos la “cultura friki” con la traducción de un texto conocido entre los seguidores de J.R.R. Tolkien: el poema que Bilbo compuso para Aragorn. Son, en inglés, dos estrofas de cuatro versos cada una. Como decimos, según el grado de profundidad que se explique, esta traducción permitiría, incluso, explicar aspectos de métrica griega, ya que proponemos una traducción en gliconios y ferecracios. En una opción más realista, tanto para el alumnado de instituto como el universitario, siguen apareciendo aspectos culturales, léxicos y

¹ Para la traducción inversa del griego antiguo al español son imprescindibles el diccionario de Coderch (1997) y la web del *Dicciogriego*.

lingüísticos en general que pueden ser explicados a partir de textos más próximos a los estudiantes.

Ahora bien, estos ejercicios son un esbozo. Pueden ofrecerse mejoras a todos ellos y modificaciones. Pero queremos aportar estos materiales al docente con los que abordar la enseñanza del griego antiguo desde otra perspectiva.

2. ESBOZO DE TRADUCCIÓN DE *HARRY POTTER*

Una cuestión que siempre llama la atención a los estudiantes de griego es descubrir que, además de autores como Platón, Aristóteles o Aristófanes, pueden leer textos más cercanos, como es el caso del *Ἀρειος Ποτήρ καὶ ἡ τοῦ φιλοσόφου λίθος*, traducción de Andrew Wilson del original inglés *Harry Potter and the Philosopher's Stone* de J.K. Rowling².

Queda como trabajo futuro la empresa de traducir las demás obras de la autora inglesa. Por el momento, queremos abordar uno de los aspectos más peliagudos de la traducción que siempre resulta un problema: la traducción de anagramas. Este tipo de juegos de letras, y otros, surgen en varias ocasiones en el texto de Rowling. En *Harry Potter y la piedra filosofal*, por ejemplo, hay un texto en lectura especular: se trata del nombre de, valga la redundancia, un espejo, el de “Oesed”, escritura inversa de “deseo”. En el original, es el *The mirror of Erised*, en tanto que “Erised” es la escritura inversa de *Desire*, y dependiendo de la traducción que se haga al español se ha optado por mantener en anglicismo “espejo de Erised” (Dellepiane 1999: 163, 173-178) o traducir el juego de palabras como “espejo de Oesed” (versión en la adaptación filmográfica). Para la traducción al griego antiguo, Wilson (2004: 158, 173) opta por la traducción de *ναιμύθιπε* (=Ἐπιθυμίαν) manteniendo la traducción y su lectura especular.

Ahora bien, presenta mayor complejidad el anagrama del nombre de Voldemort. Recogemos en la Tabla 1 el texto en inglés y nuestra propuesta para el griego antiguo.

² Esta saga de libros ha sido propuesta como material docente de Clásicas por otros autores. Véase, por ejemplo, Sánchez Liendo (2021).

Tabla 1: anagrama de Voldemort y su traducción al griego antiguo

| <i>Tom Marvolo Riddle</i> | = | <i>I am Lord Voldemort</i> |
|---------------------------|---|----------------------------|
| Ὄ Θωμᾶς Μειρφόλου Πίδδλη | | Εἰμι ὁ Λόρδας Φωλύδεμορθ |

La estructura onomástica en inglés es simple: nombre propio (*Tom*) + nombre del abuelo (*Marvolo*) + apellido del padre (*Riddle*). El anagrama reordena las letras para declararse como Voldemort en una estructura sintáctica inglesa básica: Sujeto explícito (*I*) + verbo (*am*) + atributo (*Lord Voldemort*). Por ejemplo, la fórmula en castellano obligaba a modificar el nombre del abuelo, *Sorvolo* en vez de *Marvolo* y *Ryddle* por *Riddle*, para poder conjugar la forma “soy” (Muñoz & Martín 1999: 264).

Comenzamos por la estructura antroponímica en inglés y su traducción al griego³. Este personaje tiene el nombre del padre y su apellido, al que se ha añadido un segundo nombre, que es el del abuelo por parte de madre. Ahora bien, en griego antiguo este tipo de estructuras no son frecuentes, por no decir inexistentes. La tendencia generalizada es la de repetir el nombre de la familia, especialmente el del abuelo. A este respecto se pueden citar muchos casos de problemas de autoría y de cronología. Por poner un ejemplo, se puede citar el caso de Nicandro de Colofón, que parece que heredó el nombre de su abuelo, otro Nicandro⁴.

La estructura antroponímica en griego incluye: el artículo, dado que los nombres propios cuentan con el pronombre identificador que es el artículo⁵, el nombre propio (*Θωμᾶς*), que está bien atestiguado desde los textos neotestamentarios, y el nombre del padre en genitivo (*Πίδδλη*)⁶.

³ Para los nombres propios en *Harry Potter* y sus problemas de traducción, *cf.* Marcelo & Pascua (2005) y Ladrón de Guevara (2018).

⁴ *Cf.* Katsikadeli (2014) y Minon *et alii* (2023) para la onomástica en general, para el caso específico de Nicandro, véase concretamente Overduin (2015: 4-12), así como Rodríguez Alfageme (2004: 129-130).

⁵ *Cf.* Méndez Dosuna (2022: 451-454).

⁶ El griego cuenta con otro mecanismo para expresar el parentesco y es la sufijación a partir del nombre propio del padre. Esta estructura es infrecuente en griego ático, pero muy habitual en Homero, recuérdese el primer verso de la *Iliada* en el que se lee Πηληϊάδεω Αχιλῆος (adjetivo a partir de Πηλεύς). Para el genitivo de parentesco y la adjetivación, *cf.* Ayora Estevan (2019: 15-22), Riaño (2022b: 261-262).

El apellido del padre es *Riddle*, que puede ser adaptado al griego de diferentes maneras, pero nos decantamos por incluirlo como Ρίδδλη. Esto nos permite mantener la forma, *grosso modo*, del inglés, lo cual es conveniente para el anagrama en griego; pero también es congruente con la flexión del griego moderno, que comienza a ser perceptible en múltiples textos de época medieval, en la que -η es la marca de genitivo frente a un nominativo en -ης⁷.

Otro asunto es la traducción del nombre del abuelo. Como hemos mencionado, es un aspecto que trae problemas y que no siempre se traduce literalmente, sino que se opta por variarlo para que cuadre en el anagrama, como es el caso de *Sorvolo* en la traducción castellana. En nuestro caso, proponemos modificarlo también. El inglés *Marvolo* cuenta con un inicio MA- necesario para la forma verbal “am”, y con una “v” de difícil adaptación al griego antiguo. Dada la casuística de las letras, nos decantamos por traducir MA- por MEI-, para así poder incluir la forma “ειμι”. Otro asunto es el de la v inglesa. El griego antiguo carece de un fonema similar y su adaptación al alfabeto griego desde otras lenguas, que sí cuentan con este, es inconsistente⁸. Wilson (2004) opta, en el caso del nombre de Voldemort, por la φ. Quizá esta letra pueda representar de manera próxima la realización del fonema que hoy en día se hace, aunque es bien sabido que una articulación fricativa de la antigua serie sorda aspirada heredada es postclásica⁹.

Más concretamente, la adaptación ha de hacerse desde el francés, ya que el nombre Voldemort es fácilmente segmentable como *vol de la morte* o “vuelo de la muerte” en nuestra lengua, por lo que ya en inglés hay múltiples adaptaciones que no responden al uso gramatical más habitual, lo que nos lleva a tomarnos también en su adaptación al griego ciertas licencias.

Wilson (2004) traduce *Voldemort* como Φολιδομορτός, por lo que se puede declinar el nombre incluyéndolo como un sustantivo temático

⁷ Para la flexión de los nombres masculinos alfatemáticos en koiné bizantina y vernáculo, cf. Egea (1988: 53), Holton *et alii* (2019: 255-400).

⁸ Por ejemplo, son diversas las adaptaciones de nombres griegos en otras lenguas: la opción más frecuente en griego antiguo es mediante β, pero hay otras opciones es el dígrafo ου. Pero hay dobletes, por ejemplo, Νέρβας frente a Νέρουας para adaptar lat. *Nerva*, cf. Väänänen (2003: 97-98).

⁹ Cf. Méndez Dosuna (2006: 14-16), Bubenik (2017: 646-647), Van Ende Boas *et alii* (2019: 12).

en -ος¹⁰. Ahora bien, esta adaptación no permite realizar el anagrama. Quizá su propuesta sea buena para el conjunto del texto, ya que los compuestos griegos raramente tienen una -ε- como vocal de unión, siendo más frecuente la -ο-. En cuanto a las adaptaciones de “morte” como -μορτός (que no -βροτός, que es la evolución fonética de esa raíz latina, o -θάνατος, que sería el equivalente léxico) la adaptamos en este pasaje por -μορθ. La vocal breve se ha de mantener, pero la -τ- final hemos de modificarla por la -θ, dado el nombre Θωμᾶς¹¹. El inicio del nombre propio que propone Wilson, como Φολιδό- es una adaptación que mantenemos a excepción de la vocal larga que hace falta en el anagrama: Φω, que proponemos, es una licencia para el anagrama, ya que es mejor adaptación la que propone Wilson. Φο-, con breve, responde mejor a la etimología del francés *vol-*, que procede de latín *uolo* “volar”¹². Con todo, dado que la lengua que se adopta es el francés, bien pudiéramos mantener la forma Φω- en todo el texto, ya que la diferencia de cantidad vocalica atañe al latín y no al francés¹³.

Ahora bien, inglés “Lord” presenta dificultades. Voldemort solo es denominado como tal dos veces en *Harry Potter y la piedra filosofal*. Son dos pasajes del último capítulo (cap. 17), en el que el profesor Quirrel habla así sobre su maestro. Por lo tanto, se trata de un término de respeto y sumisión y diferente de los usos de “señor” en tanto que “mr.”. Wilson (2004: 235-236) vierte este uso de “Lord” como κύριος, pero la evolución de este nombre es el de “señor” casi equivalente en griego medieval al castellano “don”¹⁴. Dicho esto, nos parece preferible buscar otras formas de verterlo.

Una traducción más apropiada para este título podría ser δεσπότης, término con el que se designaba al amo de una casa en un princi-

¹⁰ Es el mismo mecanismo por el que se adaptan los nombres Ἅρειος (*Harry*) y Διμπλόδωρος (*Dumbledore*).

¹¹ Hay que tener en cuenta que el griego antiguo no permite, en su fonología, que haya una palabra acabada por oclusiva. Los escasos casos atestiguados son préstamos de otras lenguas (e.gr. Θεύθ, Pl., *Phdr.* 274c-d). Para una revisión de esta cuestión en micénico y bibliografía en general, cf. Bernabé & Luján (2020: 148-149).

¹² Cf. Ernout & Meillet (2001: s.v. *uolo*) y de Vaan (2009: s.v.).

¹³ Para la evolución del vocalismo desde el griego clásico, cf. Lejeune (1972: 241-242) y Petrounias (2010: 601-605).

¹⁴ Cf. Chantraine *et alii* (2009: s.v. κύριος), Κριαράς (1969-: s.v.) y Μπαμπινιώτης (2012: s.v.).

pio¹⁵, pero que en época medieval pasó a designar al dueño de una región e, incluso, al dueño de un tipo concreto de territorios, llamados despotados¹⁶. Con todo, la traducción δεσπότης opacaría la posibilidad de realizar el anagrama, por ello, nos decantamos por mantener la base léxica del inglés y adaptarla al griego mediante la desinencia flexiva -ας (Λόρδας), como ocurrió en época medieval con múltiples nombres de la Europa occidental¹⁷. Esto no es óbice para que se mantengan esta forma en toda la traducción de la obra. Sin ir más lejos, en español se ha traducido como “Lord Voldemort”, pero se ha generado el doblete léxico, ya que múltiples epíclesis y fórmulas tabuísticas sí traducen *lord* por *señor* (p.ej., *Señor Oscuro*, *Señor Tenebroso*, o *de las Tinieblas* según la traducción). Por lo que no vemos problema en incluir ο Λόρδας Φωλιδομορτός/Φωλυδεμορθ, según el pasaje, y en otras ocasiones hablar del δεσπότης.

Añadimos, finalmente, la forma verbal “εἰμί”, que traduce la forma personal “I am”, pero que requiere de un mayor número de letras en la adaptación del nombre *Marvolo*, como hemos mencionado. En griego es harto conocido la aparición de este verbo como primer constituyente de la oración¹⁸ y la capacidad de elipsis del Sujeto por estar implícito en el contexto del texto¹⁹.

2.1. Preguntas tipo para examen

- ¿El griego permite una oclusiva θ en posición final?
- Sí.
 - No.
 - Solo en préstamos.
 - Según el inicio de palabra que sigue.

¹⁵ Cf. Chantraine *et alii* (2009: s.v. δεσπότης), Κριαράς (1969-: s.v.) y Μπαμπινιώτης (2012: s.v.).

¹⁶ Uno de estos territorios, generalmente vasallos del Imperio bizantino, fue el Despotado de Morea. Nombre medieval del Peloponeso. Cf. Treadgold (2001: 264) y Kazhdan (1991: 614, 1.409-1.410). Cf. también Egea (1996).

¹⁷ Por ejemplo, Egea (1988: 53) cita, entre otros, en la *Crónica de Morea* (s. XIV): δοῦκας (<lat. *dux*), κόμιτας (<lat. *comites*) y ρήγας (<lat. *rex*).

¹⁸ Maquieira (2022).

¹⁹ Cf. Riaño (2022a: 159-161).

¿Cuándo se perdió la diferencia de la longitud en las vocales ο/ω?

- A) Aún se mantiene en algunos pueblos.
- B) En época helenística.
- C) En época clásica.
- D) Nunca hubo diferencia.

¿Cuál es el proceso más habitual de adaptación a las flexiones griegas de nombres extranjeros durante la Edad Media?

- A) Préstamo.
- B) Añadir la desinencia -ας.
- C) Añadir la desinencia -ης.,
- D) Las dos anteriores son correctas.

3. ESBOZO DE TRADUCCIÓN DE QUEVEDO

El siguiente ejercicio es un conocido poema de Quevedo que muy probablemente todos los alumnos ya han leído con anterioridad y seguramente conocen, por lo que hay aspectos de *realia* que ya les resultan familiares o, probablemente, ya les “suenan” para las letras de los Siglos de Oro castellanos, pero que pueden retomarse desde la perspectiva de un griego: son los casos, por ejemplo, del reloj de sol o las partes de una galera.

En lo que atañe al contenido, la traducción al griego permite explicar el uso de las partículas μέν... δέ... en las oraciones coordinadas de manera asindética (*érase... érase...*). Y, además de diferentes contenidos sobre léxico, también permite el texto una aproximación a la formación de palabras, especialmente derivación y composición nominales.

La traducción que proponemos en la Tabla 2 es verso a verso, manteniendo la estructura sintáctica del castellano.

Tabla 2: *A un hombre de gran nariz* de Quvedo y su traducción al griego antiguo

| <i>A un hombre de gran nariz</i> | ἀνδρὶ τῷ μεγαλορρίνῳ |
|-------------------------------------|--|
| Érase un hombre a una nariz pegado, | ἢν μὲν ὁ ἀνὴρ ἐν ῥινὶ κεκολλημένος, |
| érase una nariz superlativa, | ἢν δὲ ῥίς ὑπερθετική, |
| érase una alquitara medio viva, | ἢν δ' ἄμβιξ ἡμίζως, |
| érase un peje espada mal barbado; | ἢν δὲ ξιφίας κακός ὑπηνήτης, |
| era un reloj mal encarado, | ἢν δὲ πόλος κακὰ πορευόμενος, |
| érase un elefante boca arriba, | ἢν δ' ἐλέφας ἄνω, |
| érase una nariz sayón y escriba, | ἢν δὲ ῥίς κολαστής καὶ γραμματεύς, |
| un Ovidio Nasón mal narigado. | Ὀβίδιος Νάσων κακὰ ῥιζάμενος. |
| érase el espolón de una galera, | ἢν δὲ τὸ ἔμβολον τριήρεος, |
| érase una pirámide de Egitto, | ἢν δὲ Αἰγυπτία πυραμίς, |
| las doce tribus de narices era; | αἱ δώδεκα φυλαὶ ῥίνων ἢν· |
| érase un naricísimo infinito, | ἢν δὲ ῥινότατος ἄπειρος, |
| frisón archinariz, caratulera, | βαρὺς ἀρχιρινός, καλυμμάτης, |
| sabañón garrafal, morado y frito. | χίμετλον περισσόν, μέλας καὶ κεκαυμένος. |

En esta explicación, procedemos al comentario verso a verso del poema castellano y sus problemas de traducción.

Título: μεγαλόρρινος no se atestigua en griego, aunque sí existe μεγαλόφθαλμος (Arist., *Phgn.* 811^b20), lo que permite explicar los procesos de composición tan frecuentes en griego antiguo²⁰.

1. κεκολλημένος “pegado” rige ἐν-dat para el objeto con el que se pega.

2. ὑπερθετικός es un término gramatical atestiguado a partir de Pólux (Poll., 3.136) y traducido como *superlativus* al latín²¹.

3. *alquitara* (=alambique) es un término técnico muy preciso que podemos verter mediante ἄμβιξ, que encontramos en autores alquimistas

²⁰ Para la composición, cf. Risch (1974: 181-230), Amado Rodríguez (1998), Maquieira (2006: 3-8), Tribulato (2014) y Rodríguez Alfageme (2017).

²¹ Cf. Bécares (1985: 390).

(Zos. Alch., 141)²²; ἡμίζως es infrecuente, pero está atestiguado en Herodiano (Hdn., *Epim.* 239).

4. ξιφίας “pez espada” está atestiguado desde Aristóteles (Arist., *HA* 505a18) y es un derivado a partir de ξύφος “espada”; ύπηνήτης “barbado” es un derivado a partir de ύπήνη “barba”, de ύπο en tanto en cuanto es lo que está debajo de la nariz²³.

5. πόλος designa el reloj de sol en Heródoto (Hdt., 2.109), primer testimonio griego de este instrumento para medir el tiempo, que también contaba con una aguja (γνώμων)²⁴; πορευόμενος es una de las posibilidades para “dirigido” (Coderch 1997: 155 propone la opción de traducir *encarar* por βλέπω con πρός-ac, en tanto que *mirar hacia*; Dicciogriego no recoge este verbo todavía).

6. ἐλέφας es un préstamo que designa el animal y el instrumento que de él se extrae, el “marfil”, ya documentado en micénico (*e-re-pa / ἐλέφας/*)²⁵.

7. *sayón* (=verdugo) aludiendo a judío, valga κολαστής “castigador” pero Coderch (1997: 374) propone dos traducciones para *verdugo*, λευστήρ para ‘el que mata’, y βασανιστής para ‘el que tortura’, pero no apreciamos dicho matiz en el pasaje, y el *Dicciogriego* propone σφαγεύς ‘matarife’, en el que el significado ‘verdugo’ es secundario; *escriba* se está refiriendo a los maestros de la ley de los hebreos, que en la *Septuaginta* y el *Nuevo Testamento* son los γραμματεῖς (cf. LXX, *Id.* 5.14B, *Ex.* 5.6, 10, 14, 15; *Eu.Matt.* 2.4, *Eu.Marc.* 1.22, 12.38).

8. el nombre de Ovidio apenas está atestiguado en griego antiguo, uno de los pocos testimonios es el del historiador bizantino Juan Lidio (*De mens.* 4.2), que lo adapta como Ὁβίδιος²⁶; *Násos*, que no aparece en el pasaje citado de Juan Lidio, es la adaptación, que proponemos, de *Naso*, ya que en latín es un nombre que sigue un tema en nasal (*Naso*,

²² Para una introducción a la alquimia con bibliografía, cf. Boned Fernández (2020: 9-21).

²³ Cf. Chantraine *et alii* (2009: s.v. ύπηνήτης). Para otras partes del cuerpo, cf. Andrés-Alba (2023).

²⁴ Además, son frecuentes los relojes de agua, ο κλεψύδρα, en época clásica (Ar., *V.* 93, 857, Arist., *Ath.* 67.2).

²⁵ Cf. Aura Jorro (1985: 240), Chantraine (2009: s.v. ἐλέφας), Piquero (2019: 196-197) y Aura Jorro *et alii* (2020: 110-111).

²⁶ Para cuestiones de bilingüismo y lenguas en contacto entre latín y griego, véanse fundamentalmente Adams (2003), Filos (2009), Coleman (2010) y Lorenzetti (2014).

Nasonis), y la adaptación más natural al griego es la equivalente flexión en griego; *narigado* es una palabra inventada por Quevedo, respondería a un verbo **narigar* para el que proponemos la traducción *ρινάζω* (*ριζάμενος* en participio medio-pasivo), dado lo productivo que es este sufijo -άζω en griego antiguo para formar verbos a partir de nombres. Otras opciones podrían ser tomando los sufijos -άω y -έω.

9. *espolón* es una parte de la *galera*, que es un navío bizantino (*γαλέα*) documentado desde el s. X como una versión más ligera que el *δρόμων*, navío de entre dos y tres mástiles, muy habitual en la armada bizantina²⁷. Esta cuestión histórica ofrece la disyuntiva de mantener una forma bizantina o traducirlo al griego antiguo, en cuyo caso habrá que verterlo mediante *τριήρης* “trirreme” —con todas las salvedades que hay entre una y otra embarcación²⁸ o, simplemente como *ναῦς* “nave”. En cualquier caso, la punta que sobresalía más allá de la prosa recibía el nombre de *ἔμβολον* (Hippon., 39.3, *cf.* Pi., *P.* 4.191).

10. *pirámide* designa una de las Siete Maravillas del Mundo Antiguo²⁹ y el término *πυραμίς* está bien documentado, especialmente tras el libro II de la *Historia* de Heródoto; el sintagma *de Egito* es un genitivo epexegético, para este tipo de estructuras, como también ocurre en español, el griego puede optar por un genitivo o por el adjetivo relacional, gentilicio en caso de adjetivos a partir de topónimos. La opción más frecuente en estos casos en griego es el adjetivo modificando al sustantivo, de ahí que prefiramos el adjetivo *Αιγύπτιος* en la estructura básica de adjetivo modificador antes del nombre modificado³⁰.

11. *las doce tribus de narices* es una evidente alusión a las tribus de Israel. Estas agrupaciones familiares equivalen al griego *φυλαί*, que es el usado por los propios autores judíos en lengua griega (LXX, *Nu.* 1.4, etc.)³¹.

12. *naricísimo*: la superlación a partir de un sustantivo no es tan frecuente como a partir de un adjetivo, aunque hay ejemplos en español

²⁷ *Cf.* Kazhdan (1991: 662, 816, 1888-1889).

²⁸ *Cf.* Morrison *et alii* (2000) para el mundo griego y Sánchez Sanz (2020: 103-110) para la trirreme en todo el Mediterráneo.

²⁹ *Cf.* Humbert (1990: 295-299).

³⁰ Para la sintaxis del adjetivo, *cf.* Jiménez López (2022: 377-388).

³¹ Para la helenización del pueblo judío y los ulteriores contactos entre sus lenguas, *cf.* De Lance (2010), Hartman (2014), Janse (2014) y García García (2015).

como *generalísimo* en los nombres de agente, como también encontramos en griego antiguo (*e.gr.* ἀγνώμων “ignorante”, ἀγνωμονέστερος “más ignorante”, ἀγνωμονέστατος “el más ignorante”; ἐπιστήμων “conocedor”, ἐπιστημονέστερος “más conocedor”, ἐπιστημονέστατος “el más conocedor”)³², en cualquier caso, el término *naricísimo* es una invención poética que hemos procurado verter mediante el calco ῥινότατος; para *infinito* es preferible ἄπειρος, en tanto que “sin límites”, que ἀόριστος que es “indefinido”.

13. *frisón* hace referencia a los caballos criados en Frisia, pero aquí está usado como “gordo, lucido”³³, de ahí que propongamos el adjetivo βαρύς³⁴; *archinariz* es otra invención quevediana para la que optamos por el calco semántico ἀρχιρινός³⁵; *caratulera*: καλυμμάτης sería un neologismo a partir de κάλυμμα “cobertura”, próximo a “carátula” del que procede el vocablo castellano. Coderch (1997: 84)³⁶ traduce *carátula* por πρόσωπον, pero en el poema parece aludir a algún tipo de molde con el que hacer carátulas, por lo que preferimos, como parece ser en el autor castellano, un neologismo.

14. *χίμετλον* ya aparece en un célebre poema de Hiponacte (Hipon., 19.4, *cf.* también Ar., V. 1167), aunque es una palabra que aparece con más frecuencia en plural; *garrafal* alude a algo desmesurado y grande, optamos por περισσός “desmedido, desmesurado”; y μέλας refiere al color oscuro. El *morado* puede traducirse por φοινίξ o πόρφυρος, pero en griego ambos tienen una connotación sociocultural de poder y estatus que no es en absoluto la finalidad del poeta castellano; por lo que preferimos el banal μέλας, que carece de dicho tinte positivo. Por último, hemos mantenido deliberadamente la estructura asindética de los tres últimos versos y únicamente entre “morado y frito” aparece la conjunción copulativa. En realidad, más natural al griego antiguo sería que estos sintagmas estuvieran todos ellos unidos mediante

³² *Cf.* Luján (2019: 306-310), Ayora Estevan (2023: 757-758).

³³ *Cf.* Blecua (1989: 188-189).

³⁴ En latín sí que contamos con un término como *mannus* que designa al caballo celta, que parece que era más bajo. Pero no hallamos una traducción idónea. Otras opciones, inventadas, podrían ser compuestos como βαρύπτος o similares, u optar por traducirlo mediante otro animal, como el ἵππος ποτάμιος “hipopótamo” (Hdt., 2.71, *cf.* Arist., *HA* 502^{a9}).

³⁵ Para el elemento ἀρχι- en griego antiguo, *cf.* Gangutia (1984).

³⁶ Palabra no incluida todavía en el *Diccionario griego*.

la conjunción καί: ἦν δὲ ρίνότατος ἄπειρος καὶ βαρὺς ἀρχιρινός καὶ καλυμμάτης καὶ χίμετλον περισσόν καὶ μέλας καὶ κεκαυμένος³⁷.

3.1. Preguntas tipo para examen

¿Parar qué sirve las partículas μέν... δέ...?

- A) Para nada.
- B) Significan lo miso.
- C) Establecen una continuidad en una narración.
- D) Establece un cambio de tópico y se introduce un nuevo interlocutor.

¿Cuál es la posición del adjetivo atributivo en griego antiguo?

- A) Antecediendo al sustantivo modificado.
- B) Sucediendo al sustantivo modificado.
- C) Es libre.
- D) Es un uso que aparece en otras lenguas del mundo, pero no en griego.

¿Era frecuente el bilingüismo en la Grecia antigua?

- A) Sí, al menos en la Atenas de Pericles.
- B) Sí.
- C) Únicamente en Roma.
- D) No.

4. ESBOZO DE TRADUCCIÓN DE J.R.R. TOLKIEN

Recogemos el último texto que proponemos como traducción inversa. El texto es un poema del profesor oxoniense John R.R. Tolkien en su obra *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (1954)³⁸. El poema formula una descripción del personaje Aragorn, aportando

³⁷ Para la coordinación mediante asíndeton o mediante conjunción, cf. Revuelta (2022).

³⁸ El poema aparece en los capítulos *Strider* (1.10) y *The Council of Elrond* (2.1).

diferentes datos sobre su historia y caracterización dentro del mundo de fantasía que creó este autor.

El estudio de las lenguas clásicas³⁹ estaba en la base misma de la educación de un hombre nacido a finales del siglo XIX, como fue Tolkien. Son conocidos muchos ejemplos de pervivencia del mundo clásico en su obra, aunque quizás el dato que mejor lo refleje es una breve nota manuscrita que escribió en gótico, lengua germánica atestiguada en el s. IV⁴⁰, al estudiar al celeberrimo historiador ateniense Tucídides⁴¹.

Tabla 3: texto original y traducción al griego antiguo⁴²

| <i>Aragorn's poem</i> | Tò τοῦ Ἀραγόρνου ποίημα |
|---|---------------------------|
| | |
| <i>All that is gold does not glitter;</i> | πάντα χρύσεα οὐκ λάμπει. |
| <i>not all those who wander are lost;</i> | οὐδὲ πάντες ἀλήμονες |
| | καταλειπόμενοί εἰσιν. |
| <i>the old that is strong does not wither,</i> | οἱ ἀνθῶν ὁ γέρων οὐκ μα- |
| <i>deep roots are not reached by the frost.</i> | ραίνει. οὐκ δροσία ἐξ βα- |
| | θύρριζους πόθ' ίκάνει. |
| | |
| <i>From the ashes a fire shall be woken,</i> | ἐκ τεθρῶν ἀνελεῖ φλόγμας. |
| <i>a light from the shadows shall spring;</i> | φάος ἐν σκοτίαις θαλεῖ. |
| <i>renewed shall be blade that was broken,</i> | τὸ τεύχουσι πάλιν ρῆξαν |
| <i>the crownless again shall be king.</i> | ξίφος. καὶ βασιλεύσει ἄ- |
| | νωθεν ἀστεφάνωτος. |

³⁹ La novela *The Hobbit* sí cuenta con una traducción al latín: *Hobbitus ille* (Walker 2012).

⁴⁰ Para una introducción a esta lengua, cf. Agud & Fernández Álvarez (1988), Bernabé (1995: 115-116) y Miller (2019).

⁴¹ *Ik las þo waurda þizo boko heleniskaizos jerameleinais in þamma menop sai-hstin þis jeris: þusundi niun hundai taihun unsaris Fraujins: duþe ik bigetjau þata laun giban allis jeris þamma magau maist kunnandin bi Pukydidja, jah hita anameli-da in bokos meinos þamma twaliftin þis saihestins asarfízei ik ju frumins þairhlesjau alla þo waurda glaggwuba.* “Leo las palabras de estos libros de anales griegos en el sexto mes del año de Nuestro Señor de 1910; para ganar el premio que se da todos los años para el chico que mejor comprenda a Tucídides, y así lo escribo en mi libro el doce del sexto (mes) tras haber leído por primera vez todas las palabras correctamente” (traducción propia).

⁴² Introducimos un título artificioso para el poema, pues en la obra de Tolkien no se habla de él con título.

El poema, en su versión original, se compone de dos estrofas de cuatro versos cada una con rima consonante aBaB CdCd en final de verso. Esta estructura del poema responde a parámetros de la versificación inglesa, por lo que, a nuestro juicio, una traducción a otra lengua supone transponer también los parámetros métricos. De acuerdo con esto, proponemos una traducción en dos estrofas compuestas por versos de la lírica griega antigua. En concreto, traducimos los tres primeros versos de cada estrofa inglesa mediante gliconios (x x – u u – x x), pero el último verso, para marcar el fin de la estrofa, usamos el ferecracio (x x – u u – x), que se compone por una estructura muy similar pero con una sílaba menos, lo que es un procedimiento habitual en las estrofas griegas para marcar el fin de un *colon* métrico⁴³.

Dado que la estructura del poema no presenta problemas y que hemos realizado una traducción atendiendo a la métrica en griego, comentamos a continuación los aspectos más relevantes desde la gramática del griego.

En cuanto al léxico usado, el primer escollo es la adaptación del nombre *Aragorn* al griego. Dado que este antropónimo en síndarin⁴⁴ se compone por dos elementos (*aran* “rey” y (*n*)*gorn* “temido, venerado”), transcribimos en alfabeto griego esos elementos (Ἀρα- y -γόρν-) y lo incorporamos a la flexión alfatemática masculina (-ης) según la cual se declinan muchos nombres compuestos⁴⁵. Ese es el único préstamo que hemos incorporado.

Recurrimos al calco en ἀστεφάνωτος (: *crownless*), formado a partir de un nombre para “corona” y un sufijo en inglés (*-less*) y prefijo en griego (ἀ-) para la negación⁴⁶, de modo que designa “no coronado” (*cf.* Sapph., 78). De otro lado, para “el viejo vigoroso” (*the old strong*) optamos por “ó ἀνθῶν ó γέρων”, literalmente “el viejo que está floreciente”, con un participio que denota el estado de estar floreciente o

⁴³ Para un acercamiento a la métrica griega y especialmente para los versos eolocoriámbicos, *cf.* Guzmán Guerra (1997: 112) y Ceccarelli (1999: 138-139).

⁴⁴ Es el nombre que recibe una de las lenguas inventadas por Tolkien.

⁴⁵ Ya hemos mencionado *supra* que otra opción es adaptar el nombre a través de la flexión temática -ος. En genitivo la adaptación sería la misma, independientemente de la flexión que se haya tomado.

⁴⁶ Para el alfa privativa, *cf.* Pokorný (2005: 756-758), Balles (2008: 315-320) y Dunkel (2014: 534-535).

vigoroso y que en ocasiones se usa para designar a un joven en plena forma (Pi., *P.* 9.110).

“τὸ τεύξουσι πάλιν ῥῆξαν ξίξος”: traducimos *blade* por el término habitual para espada en griego antiguo, ξίφος, pero, por cuestiones métricas, hemos optado por construir esta oración con aire algo épico con τὸ usado como pronombre a inicio de verso y el elemento que designa a final de verso, una construcción muy habitual en Homero⁴⁷. Además, otro guiño al aedo es el uso de “τεύξουσι”, dado que τεύχω “fabricar” en este contexto específico es forjar la hoja rota, y siendo τεύχεα, palabra de misma familia léxica, la palabra habitual en Homero para los pertrechos militares⁴⁸. Y ῥῆξαν es el participio de aoristo, con el que remarcamos que se quebró en un punto determinado anterior.

Y, sintácticamente, cabe destacar el uso de un sustantivo plural con verbo en singular (“πάντα χρύσεα οὐκ λάμπει”), como es habitual en griego y que traslada la frase inglesa “All that is gold does not glitter”⁴⁹, lo que permite mantener la primera palabra del poema, frente a otras versiones como la castellana en que esta palabra se ve alterada: “no es oro todo lo que reluce”.

4.1. Preguntas tipo para examen

¿Qué es el *schema Atticum*?

- A) Un tipo de verso eolocoriámbico.
- B) Un tipo de poema estrófico.
- C) Un fenómeno fonético.
- D) Un fenómeno sintáctico.

¿Es frecuente la composición en griego antiguo?

- A) No.
- B) No, salvo excepciones en poesía.

⁴⁷ Para el uso pronominal del artículo, *cf.* Chantraine (1997: 162-165) y Méndez Dosuna (2022: 447-448).

⁴⁸ *Cf.* Chantraine *et alii* (2009: s.v. τεύχω) y Ayora Estevan (2022: 75).

⁴⁹ Para el denominado *schema Atticum*, *cf.* Díaz de Cerio (2022: 102-104).

- C) Sí, pro solo en la poesía.
- D) Sí.

¿Cuál es la base de los versos eolocoriámbicos?

- A) La alternancia entre sílabas breves y largas.
- B) Una estructura coriámbica – u –.
- C) Una estructura coriámbica – u u –.
- D) Una secuencia u u –.

5. REFERENCIAS

ADAMS, J. N. (2003), *Bilingualism and the Latin Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

AGUD, A. & FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. P. (1988²), *Manual de lengua gótica*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

AMADO RODRÍGUEZ, M. T. (1998), “Panorama general de la composición nominal en griego antiguo”, *Verba* 25, 93-125.

ANDRÉS-ALBA, I. (2023), *El léxico para las partes visibles del cuerpo humano en la lengua griega: percepción, origen y cambio*, Tesis doctoral, Madrid.

AURA JORRO, F. (1985), *Diccionario micénico*, vol. 1, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

AURA JORRO, F.; BERNABÉ, A., LUJÁN, E. R., PIQUERO, J. & VARIAS, C. (2020), *Suplemento al diccionario micénico (DMic.Supl.)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

AYORA ESTEVAN, D. (2019), “Usos adnominales de los casos en las lenguas indoeuropeas antiguas: una aproximación teórica, práctica y bibliográfica”, *TEMPVS. Revista de actualización científica sobre el Mundo Clásico en España* 46, 7-55.

AYORA ESTEVAN, D. (2022), “Historia de los nombres de guerreros desde Homero hasta la Atenas clásica: el léxico de los guerreros y sus armas a través de la morfología”, *Thamyris, nova series* 13, 35-56. <<http://www.thamyris.uma.es/Thamyris2022/Ayora.pdf>> [25-09-2023].

AYORA ESTEVAN, D. (2023), *Papeles semánticos y formación de palabras: los sufijos de nombres de agente en griego antiguo*, Tesis doctoral, Madrid.

BALLES, I. (2008), “Nominale Wortbildung des Altgriechischen”, en R. Lühr (ed.), *Nominale Wortbildung des Indogermanischen in Grundzügen*, vol. 1, Dr. Kovač, Hamburgo, 169-243.

BÉCARES, V. (1985), *Diccionario de terminología gramatical griega*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

BERNABÉ, A. (1995), “Introducción”, en F. Rodríguez Adrados, A. Bernabé & J. Mendoza, *Manual de lingüística indoeuropea: I. Prólogo; Introducción; Fonética*, Ediciones Clásicas, Madrid, 71-145.

BERNABÉ, A. & LUJÁN, E. R. (2020²), *Introducción al griego micénico: gramática, selección de textos y glosario*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

BLECUA, J. M. (1989), *Francisco de Quevedo. Poemas escogidos*, Castalia, Madrid.

BONED FERNÁNDEZ, M. B. (2020), “El tratado alquímico *De lapide philosophorum* de Comario. Edición y estudio”, *Erytheia. Revista de estudios bizantinos y neogriegos* 41, 9-84.

BUBENIK, V. (2017), “The phonology of Greek”, en J. S. Klein, B. D. Joseph y M. Fritz (ed.), *Handbook of Comparative and Historical Indo-European Linguistics: An International Handbook*, vol. 1, De Gruyter Mouton, Berlín-Boston, 638-653.

CECCARELLI, L. (1999), *Prosodia y métrica del latín clásico: con una introducción a la métrica griega* (vers. esp. R. Carande), Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

CHANTRAINE, P. (1997⁹), *Grammaire homérique: Tome II. Syntaxe*, Klincksieck, París.

CHANTRAINE, P. ET ALII (2009⁹), *Dictionnaire étymologique de la langue grecque (histoire des mots)*, Klincksieck, París.

CHRISTIDIS, A.-F. (ed.) (2010 [reimpr.]), *A History of Ancient Greek: From the Beginnings to Late Antiquity*, Cambridge University Press, Cambridge.

- CODERCH, J. (1997), *Diccionario español-griego*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- COLEMAN, R. G. G. (2010), “Greek and Latin”, en Christidis (ed.), 792-799.
- DE LANCE, N. (2010), “Greek influence on Hebrew”, en Christidis (ed.), 805-810.
- DE VAAN, M. (2009), *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages*, Brill, Leiden-Boston.
- DELLEPIANE, A. (1999), *J. K. Rowling. Harry Potter y la piedra filosofal*, Barcelona, Emecé.
- DÍAZ DE CERIO, M. (2022), “La concordancia nominal”, en Jiménez López (coord.), vol. 1, 99-143.
- Dicciogriego = *Dicciogriego. Diccionario didáctico interactivo griego ↔ español*, <<https://www.dicciogriego.es/index.php#lemas>> [10/11/2023].
- DUNKEL, G. E. (2014), *Lexikon der indogermanischen Partikeln und Pronominalstämme*, Universitätsverlag Winter, Heidelberg.
- EGEA, J. M. (1988), *Gramática de la Crónica de Morea: un estudio sobre el griego medieval*, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria/Gasteiz.
- EGEA, J. M. (1996), *La Crónica de Morea*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- ERNOUT, A. & MEILLET, A. (2001⁴), *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*, Klincksieck, París.
- FILOS, P. (2009), *Studies in the Morphology of Latin Loanwords into Greek*, Tesis doctoral, Oxford.
- GANGUTIA, E. (1984), “Los compuestos de ἀπχι-”, *Estudios Clásicos* 87, 83-90.
- GARCÍA GARCÍA, E. M. (2015), *La helenización de Palestina en época del Segundo Templo*, Trabajo de Fin de Máster, Madrid. <<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/446226c8-2198-4cdf-81b5-76b986d01251/content>> [25-9-2023].

- GIANNAKIS, G. K. (ed.) (2014), *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*, 3 vols., Brill, Leiden-Boston.
- GUZMÁN GUERRA, A. (1997), *Manual de métrica griega*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- HARTMAN, D. (2014), “Jewish Greek”, en Giannakis (ed.), vol. 2, 268-270.
- HOLTON, D. ET ALII (2019), *The Cambridge Grammar of Medieval and Early Modern Greek. Volume 2: Nominal Morphology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HUMBERT, J. (1990¹⁸), *Mitología griega y romana* (vers. esp.), Gustavo Gili, Barcelona.
- JANSE, M. (2014), “Bilingualism, Diglossia and Literacy in First-Century Jewish Palestine”, en Giannakis (ed.), vol. 1, 238-241.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (coord.) (2022²), *Sintaxis del griego antiguo*, 2 vols., Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (2022), “El adjetivo”, en Jiménez López (coord.), vol. 1, 373-406.
- KATSIKAELI, CH. (2014), “Personal Names”, en Giannakis (ed.), vol. 3, 55-59.
- KAZHDAN, A. P. (ed.) (1991), *The Oxford Dictionary of Byzantium*, 3 vols., Oxford University Press, Nueva York-Oxford.
- Κριαράς, Ε. (ed.) (1969-), *Λεξικό της μεσαιωνικής ελληνικής δημώδους γραμματείας (1100-1669)*, Τυπογραφεία Στ. και Ιωανν. Σφακιανακης, Τεσαλονίκη.
- LADRÓN DE GUEVARA, A. (2018), *Análisis crítico y filológico de los nombres propios en la saga de Harry Potter y de su traducción a tres lenguas: francés, italiano y español*, Tesis doctoral, Murcia. <<http://hdl.handle.net/10201/87761>> [13-11-2023].
- LEJEUNE, M. (1972²), *Phonétique historique du mycénien et du grec ancien*, Klincksieck, París.
- LORENZETTI, L. (2014), “Greek and Latin”, en Giannakis (ed.), vol. 2, 65-67.

LUJÁN, E. R. (2019), “On Indo-European superlative suffixes”, *Indo-germanische Forschungen* 124, 304-341. <<https://doi.org/10.1515/if-2019-0012>> [25-09-2023].

MAQUIEIRA, H. (2006), “Formación de palabras en griego antiguo”, en *Biblioteca de recursos eleccrónicos de humanidades E-excellence. Biblioteca Virtual para red de comunicaciones Internet. Área: Cultura Clásica – Fonética griega*, 1-25. Recurso en línea: <<http://www.liceus.com>> [25-09-2023].

MAQUIEIRA, H. (2022), “El orden de palabras”, en Jiménez López (coord.), vol. 2, 995-1.019.

MARCELO, G. & PASCUA, I. (2005), “La traducción de los antropónimos y otros nombres propios de Harry Potter”, en M.L. Romana García (ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*, AIETI, Madrid, 963-973. <http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_GMW_IPF_Traducción.pdf> [13-11-2023].

MÉNDEZ DOSUNA, J. (2006), “Consonantismo: las oclusivas”, en *Biblioteca de recursos eleccrónicos de humanidades E-excellence. Biblioteca Virtual para red de comunicaciones Internet. Área: Morfología griega*, 1-32. Recurso en línea: <<http://www.liceus.com>> [25-09-2023].

MÉNDEZ DOSUNA, J. (2022), “El artículo”, en Jiménez López (coord.), vol. 1, 441-459.

MILLER, D. G. (2019), *The Oxford Gothic Grammar*, Oxford University Press, Oxford.

MINON, S. ET ALII (2023), *Lexonyme: dictionnaire étymologique et sémantique des anthroponymes grecs antiques*, Droz, Ginebra.

MORRISON, J. S.; COATES, J. F. & RANKOV, N. B. (2000²), *The Athenian Trireme: The History and Reconstruction of an Ancient Greek Warship*, Cambridge University Press, Cambridge.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012⁴), *Λεξικό της Νεο-Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Atenas.

MUÑOZ, A. & MARTÍN, N. (1999), *J. K. Rowling. Harry Potter y la cámara secreta*, Barcelona, Emecé.

OVERDUIN, F. (2014), *Nicander of Colophon's Theriaca: A Literary Commentary*, Brill, Leiden-Boston.

PETROUNIAS, E. B. (2010), “Development in pronunciation during the Hellenistic period”, en Christidis (ed.), 599-609.

PIQUERO, J. (2019), *El léxico del griego micénico (Index Graecitatis): Étude et mise à jour de la bibliographie*, A.D.R.A.-De Boccard, Nancy-París.

POKORNY, J. (2005⁵), *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*, Francke Verlag, Tubinga-Basilea.

RIAÑO, D. (2022a), “Sintaxis y semántica del nominativo”, en Jiménez López (coord.), vol. 1, 145-191.

RIAÑO, D. (2022b), “Sintaxis y semántica del genitivo”, en Jiménez López (coord.), vol. 1, 251-295.

REVUELTA, A. (2022), “Coordinación, subordinación, asíndeton”, en Jiménez López (coord.), vol. 2, 765-811.

RISCH, E. (1974²), *Wortbildung der homerischen Sprache*, Walter de Gruyter, Berlín-Nueva York.

RODRÍGUEZ ALFAGEME, I. (2004), *Literatura científica griega*, Síntesis, Madrid.

RODRÍGUEZ ALFAGEME, I. (2017), “Los compuestos lexémáticos en el *Corpus Hippocraticum*”, en I. Rodríguez Alfageme (coord.), *La lengua del Corpus Hippocraticum. Seis estudios*, Ediciones Complutense, Madrid, 53-88.

SÁNCHEZ LIENDO, E. (2021), “Cultura clásica ‘friki’ I: Harry Potter”, *Thamyris, nova series* 12, 35-58. <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris2021/Sanchez_Liendo.pdf> [5-09-2023].

SÁNCHEZ SANZ, A. (2020), *Imperium maris: historia de la marina romana imperial y republicana*, La esfera de los libros, Madrid.

TREADGOLD, W. (2001), *Breve historia de Bizancio* (vers. esp. M. Palmer), Paidós, Barcelona.

TRIBULATO, O. (2014), “Compound nouns”, en Giannakis (ed.), vol. 1, 344-347.

VÄÄNÄNEN, V. (2003³), *Introducción al latín vulgar* (vers. esp M. Carrión), Gredos, Madrid.

VAN ENDE BOAS, E. ET ALII (2019), *The Cambridge Grammar of Ancient Greek*, Cambridge University Press, Cambridge.

WALKER, M. (2012), *J. R. R. Tolkien. Hobbitus ille*, HarperCollins Publishers, Londres.

WILSON, A. (2004), *J. K. Rowling. Ἀρειος Ποτήρ καὶ ἡ τοῦ φιλοσόφου λίθος*, Bloomsbury, Londres-Oxford-etc.

¿CÓMO SE APRENDE EL LÉXICO DE UNA L2? UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN PARA ALÉXANDROS

RAÚL SOLA MOYA

solaspanish@gmail.com

IES La Granja (Jerez de la Frontera)

Resumen

En este trabajo pretendemos ofrecer, en primer lugar, un breve aparataje conceptual procedente de las teorías de adquisición de segundas lenguas aplicadas al aprendizaje de lenguas modernas o L2, poniendo el foco en la adquisición del vocabulario; en segundo lugar, en el marco del griego antiguo, una propuesta práctica de actualización para uno de los manuales más populares en España, teniendo en cuenta los preceptos expuestos y considerando el aprendizaje y la adquisición del griego antiguo en el mismo nivel que una lengua moderna.

Palabras clave

Adquisición de segundas lenguas, L2, vocabulario, índice de frecuencia.

Abstract

In this paper, we intend to offer, firstly, a brief conceptual framework derived from second language acquisition theories applied to the learning of modern languages or L2, with a focus on vocabulary acquisition. Secondly, within the context of Ancient Greek, a practical proposal for updating one of the most popular manuals in Spain, taking into account the principles outlined and considering the learning and acquisition of Ancient Greek at the same level as a modern language.

Keywords

Second language acquisition, L2, vocabulary, frequency index.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos tiempos, venimos asistiendo a un aumento del interés por parte de los docentes que trabajan en el ámbito de las Clásicas por la didáctica del latín y el griego antiguo. Si bien para ambas lenguas clásicas existen varios manuales que podrían llegar a contribuir con un relativo impacto a solventar la carencia actual en cuanto al manejo efectivo de estas lenguas sobre todas las competencias lingüísticas, los resultados que se arrojan todavía no parecen ser los esperados. En nuestro sistema educativo adolecemos de este problema no solamente en las lenguas clásicas, sino también en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera moderna. El presente trabajo pretende ofrecer un breve catálogo de conceptos y terminología con la idea de constituir una herramienta para su aplicación inmediata en el aula; este breviario no se limita a la simple conceptualización con fines académicos, sino que ofrece ejemplos de uso práctico en torno a la realidad del aula y del aprendizaje del griego antiguo a partir de las teorías aquí expuestas. Por último, propone un ejercicio de reflexión y posterior uso de la órbita conceptual ofrecida para efectuar posibles modificaciones en uno de los manuales más populares en la actualidad para griego clásico, el *Aléxandros* de Mario Díaz (2014), pero cuyo texto original en el que se basa no deja de ser un trabajo de 1909, ajeno, por tanto, a todos los avances que se han producido en el ámbito de la adquisición del vocabulario y el apoyo de las nuevas tecnologías.

Por tanto, procedemos en nuestra exposición de la siguiente manera: en primer lugar, reflexionamos sobre el significado que, de manera genérica, se le da a la cuestión de cuándo consideramos que hemos aprendido una palabra; seguidamente, acotamos un marco teórico con las *categorías de la adquisición del léxico*, esto es, cuáles son, en concreto, las prácticas y comprobaciones que deben efectuarse para dar una palabra por aprendida; a continuación, se proponen las *condiciones para la adquisición del léxico*, que hacen referencia a cuáles son las metodologías y contextos que deben rodear la acción educativa para que la adquisición pueda darse de la manera más eficiente posible; por último, dedicamos un apartado a las *herramientas para la adquisición del léxico* y, si bien no pretendemos ofrecer un tratado completo, sí nos gustaría proponer la reflexión en torno a algunos aspectos que son propios del aprendizaje del griego clásico y su relación con estas herramientas de uso común en la didáctica de las lenguas modernas,

incidiendo especialmente en los índices de frecuencias. Una vez expuesto el marco teórico, mostramos un ejemplo práctico y concreto de modificación de un brevíssimo extracto del mencionado manual, justificado por toda la exposición anterior.

¿Por qué *Aléandros* y no otro manual? Ciertamente, podríamos aplicar los principios que aquí se muestran a cualquier manual existente, o incluso a la composición de un texto adaptado que el propio docente quisiera elaborar; también consideramos, humildemente, que estos preceptos deberían ser al menos tenidos en cuenta para la elaboración de futuros manuales, sea a partir de textos seleccionados del *corpus*, adaptaciones de estos, o textos inventados. Hemos seleccionado *Aléandros* porque, dentro de la comunidad docente interesada en la innovación didáctica, este es uno de los manuales de referencia, o como mínimo uno de los más populares, y son considerables sus amplias diferencias respecto a los libros de texto tradicionales. Como ya hemos señalado, el texto original en el que se basa la edición de *Aléandros* tiene ya más de un siglo de antigüedad, así que resulta interesante ver qué podríamos hacer con el texto si aplicáramos los avances con los que contamos en la literatura científica reciente.

Así, entre los objetivos de nuestro trabajo, calificamos como principal el de proporcionar un marco teórico que permita explotar las posibilidades del griego clásico entendido como una L2 cualquiera, si bien teniendo en cuenta sus particularidades más importantes; además, existiendo el precedente de un espacio de trabajo colaborativo para *Aléandros* en internet¹, consideramos la posibilidad de aportar distintas modificaciones al manual de manera sencilla, evitando la práctica común en virtud de la cual cada docente elabora sus propios materiales y, en el mejor de los casos, los publica como nuevo manual o artículo académico mucho tiempo después. Para cualquiera interesado en la didáctica de las lenguas en general, podría ser de valor como trabajo de compilación el marco teórico que aquí se expone.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA APRENDER UNA PALABRA?

Pese al interés que, últimamente, parece suscitar el campo de la adquisición del vocabulario en segundas lenguas² y, en general, todo el

¹<<https://sites.google.com/view/alexandros-tohellenikonpaidion/p%C3%A1gina-principal>>.

² A partir de ahora, nos referiremos a la lengua-meta o segunda lengua como L2.

ámbito de la didáctica de las L2, tanto modernas como clásicas, solemos encontrarnos con que los diversos estudios y manuales didácticos que se elaboran parecen dar por hecho que existe un consenso en torno al momento en que podemos afirmar que el estudiante de una L2 *sabe* una palabra en dicha lengua. Y este consenso procede, como es obvio, del sentido común: un alumno *sabe* una palabra cuando entiende su significado y, además, lo memoriza.

Sin embargo, en la práctica, de este consenso no parecen obtenerse los resultados esperados: en el currículo del sistema educativo español, desde Primaria hasta la ESO, pasando por Bachillerato y culminando, incluso, en la Universidad, los alumnos cursan, año tras año, asignaturas de inglés. *Saben* muchas palabras, por ejemplo, las referentes al campo semántico de las partes del cuerpo o del mundo animal, que han ido memorizando durante años. Cuando abandonamos el ámbito académico y nos enfrentamos a la realidad, nos encontramos con que muchísimos de estos egresados tienen grandes dificultades para distinguir entre, por ejemplo, *beard* y *bird*³ a partir de su competencia oral. No pueden pronunciarlas correctamente, no pueden identificarlas cuando las oyen, no pueden componer una frase —ya no digamos una breve narración— que las contenga, dotada de significado y que transmita un mensaje inteligible a sus posibles interlocutores: *¿saben* los alumnos estas palabras realmente? Y, por extensión... *¿saben* inglés?⁴

Entonces, ¿cuál debe ser nuestro criterio, ya sea como docentes o como estudiantes —autodidactas o no—, para afirmar que finalmente se ha dominado el vocabulario en cuestión? De nuevo, el sentido común o, si se nos permite, el “sentido institucional”, parece dictar que el léxico está dominado cuando se aprueba un examen, basándose este en el argumento de autoridad que otorga un documento supervisado por un profesor y respaldado por una institución oficial. Así, siguiendo esa

³ Las referencias a la didáctica del inglés y otras lenguas modernas serán continuas en nuestro trabajo por dos razones: 1) consideramos que esclarecen, una vez más, el superado debate sobre si el griego clásico puede ser considerado como una L2 en cuanto a su aprendizaje; 2) es posible que ejemplos de este tipo puedan ayudar a estudiantes o profesores que tengan un buen nivel en cualquier L2 a acostumbrarse a encarar el griego clásico como una L2 moderna, con todos los beneficios didácticos que ello podría conllevar según nuestra propuesta.

⁴ Sobre la situación del nivel de inglés en España respecto a Europa, puede consultarse el *EF English Proficiency Index*. <<https://www.ef.com.es/epi/>>.

misma lógica, de todo esto se sigue que los alumnos se titularán en una L2 que no *saben* realmente, ocuparán puestos de docencia, y aplicarán lo mismo que han hecho con ellos, perpetuando este círculo. Son ya célebres las titulaciones B1 o B2 en inglés que no se traducen en una competencia equivalente y real en esta lengua, por poner un ejemplo de uso común. Y esto ocurre porque, en general, se opera sin definir los conceptos necesarios para la ejecución del fin que nos ocupa, esto es, conocer y aplicar los mecanismos indispensables para la adquisición del vocabulario de la L2. Además, este modo de proceder debe tenerse en cuenta desde la propia elaboración de los manuales, pasando por el uso que de estos hacen los profesores y, por qué no —para de este modo repartir responsabilidades de manera equitativa—, la pobre autoevaluación que los alumnos aplican para sí, cuando suelen conformarse con la titulación sobre el conocimiento propiamente dicho, siendo absolutamente conscientes de su incapacidad para usar la L2.

En este apartado de nuestro trabajo, nos proponemos, en primer lugar, traer a colación las principales innovaciones y aparataje conceptual, a nuestro juicio indispensables, para poder elaborar nuestra tarea con mayor o menor éxito, pero con la seguridad de que, dentro de nuestras posibilidades, hemos intentado aplicar las últimas innovaciones disponibles. Para ello abrimos aquí tres subdivisiones, y proponemos la siguiente terminología: *categorías de la adquisición del léxico, condiciones para la adquisición del léxico y herramientas para la adquisición del léxico*.

2.1. Categorías de la adquisición del léxico

Nation (2001), a lo largo de su exposición en torno al léxico, define la adquisición de una palabra alrededor de su forma, significado y función (uso), y a partir de estas tres categorías estructura un desglose de otras nueve, que Hsueh-Chao (2013: 488) adapta y simplifica en la siguiente tabla, a partir de la cual trabajaremos aquí:

| | | |
|----------------|------------------------|---|
| Meaning | Form and meaning | Is the word a loan word in L1? |
| | Concepts and referents | Is there an L1 word with roughly the same meaning? |
| | Associations | Does the word fall into the same structure as an L1 word with a similar meaning? |
| Form | Spoken form | Can the learners repeat the word accurately when they hear it? |
| | Written form | Can the learners write the word correctly when they hear it? |
| | Word parts | Can the learners identify known affixes in the word? |
| Use | Grammatical functions | Does the word fit into predictable grammar patterns? |
| | Collocations | Does the word have the same collocations as an L1 word of similar meaning? |
| | Constraints on use | Does the word have the same restrictions on its use as an L1 word of similar meaning? |

Aunque estas categorías pueden matizarse, expandirse y, en definitiva, están abiertas a discusión, así como a los resultados de posibles investigaciones futuras, constituyen, al menos, un buen punto de partida a la hora de delimitar el marco definitorio necesario para comenzar a operar en la tarea de la reflexión sobre la adquisición del léxico. De hecho, podríamos aglomerar todas las categorías en un concepto de “uso” que dominaría todas las demás, o establecer una jerarquía distinta en función de todas las situaciones en las que el estudiante fallaría a la hora de interactuar con el léxico dado, a la hora de “usarlo” en cualquiera de las competencias lingüísticas o situaciones de comunicación. Para nosotros resulta especialmente interesante, al margen del orden de las categorías e incluso la selección de estas, el apartado de las preguntas identificatorias, puesto que la reflexión en torno a estas cuestiones podría llevarnos

a conclusiones de gran impacto respecto al modo en el que enseñamos, aprendemos y evaluamos la adquisición del vocabulario. Por ello, procederemos a dedicar un breve comentario a cada una de ellas:

- *¿La palabra es un préstamo en la L1?* En el caso del griego clásico, la pregunta resulta especialmente pertinente, debido a la importancia de los helenismos⁵ y su impacto en la adquisición del vocabulario. Como bien indica Lucas (1986: 227), deben constituir una categoría léxica propia, dado su impacto tanto en la profundización de la L1 como en el aprendizaje de la L2. Además, como veremos más adelante, al tratar el número de veces estimado que la palabra debe encontrarse en un texto para su adquisición por parte del alumno, conocer reglas gramaticales básicas en la formación de palabras disminuirá el número de encuentros necesarios para que esta adquisición se haga efectiva, lo cual nos lleva a obtener criterios de jerarquía a la hora de seleccionar el léxico para la elaboración de un texto didáctico, así como el número de veces que el vocablo en cuestión debería aparecer. Otra conclusión que obtenemos de esta breve observación, por tanto, es que no todas las palabras son iguales en cuanto a criterios de adquisición de vocabulario, y, aunque pudieran pertenecer al mismo campo léxico, no todas son igual de seleccionables si nos basamos en estos criterios de eficiencia. En una palabra, es lógico intuir que los helenismos pueden requerir menos encuentros que la media para ser adquiridos.

- *¿Hay alguna palabra en la L1 con el mismo significado aproximado?* Si un alumno reconoce la palabra φάρμακον y la asocia a la voz ‘fármaco’ en español, deducirá que ambas tienen el mismo significado, y no se equivocará, en parte. Sin embargo, si desconoce su otra acepción en el griego clásico como ‘veneno’, de frecuencia relativamente común, ¿deberíamos considerar que el alumno *sabe* o no *sabe* la palabra? ¿La *sabe* a medias? No pretendemos afirmar aquí que no podemos considerar que un estudiante adquiere una palabra solo cuando domina todas y cada una de sus posibles acepciones, pero sí que nos resulta digno de cuestión el hecho de que existen palabras con acepciones bastante frecuentes y diferenciadas respecto a la L1 y la L2, cuando no son siempre diferentes, como ocurre en el caso del fenómeno de *false friend* lingüístico, y esta vez sí que no podemos considerar la adquisición como

⁵ Para un acercamiento al impacto de los helenismos en la lengua española, resulta indispensable el libro de Bergua (2004).

efectiva hasta que el estudiante camina con pie seguro entre este terreno de posibles confusiones respecto al vocablo en cuestión.

- *¿La palabra está sometida a la misma estructura que la palabra de la L1 con un significado similar?* En este caso, no podemos evitar pensar en la frecuencia de la aparición de verbos formados con preverbio del griego clásico con respecto al español. No es común que mantengan la misma estructura y, aunque en algunas ocasiones el significado puede deducirse a partir de los componentes de preposición y verbo si ya se conoce el significado general de la forma simple (*καταβαίνω*), en mu-chísimas ocasiones esto no resulta fácil, como en el caso de *διαφέρω*, a cuya acepción de ‘diferenciarse de algo o alguien’ se llegaría antes comparando su similitud con la voz ‘diferir’ en español que analizando sus componentes por separado e intentando deducir el significado a partir de estos. Otra muestra más del tratamiento y reflexión que cada palabra debe tener por separado a la hora de ser enseñada, aprendida o incluida/excluida de un manual. Precisamente, en nuestra experiencia como alumnos universitarios de griego clásico⁶, se dio la situación en la que el profesor nos pidió deducir el significado de una forma de *διαφέρω* que apareció en un diálogo de Platón durante una traducción en clase: bien, la mayoría de nosotros sintió el impulso de “analizar” la forma verbal, pues así nos habían enseñado otros verbos compuestos, y dividirlo en dos, por lo que el sentido debía ser de ‘llevar a través de...’. El problema era que el contexto no daba pie a una traducción de ese tipo, por lo que nadie se atrevía a proponer este significado. El profesor, que estaba teniendo en cuenta —y daba por hecho que nosotros también— la asociación del español, debió percibir que se trataba de un problema de timidez, y nos animaba a decir de una vez lo que era (¿obvio?) que todos estábamos pensando. Por tanto, ni sabíamos la palabra, ni entendíamos su significado, ni los profesores o manuales nos habían dado las herramientas correctas, o no al menos en la amplitud necesaria, para adquirirla de manera efectiva. Todo esto, como ya sabemos, no es un problema exclusivo del griego clásico, sino que ocurre en una len-

⁶ A partir de aquí, se incluirán algunas referencias a nuestra experiencia como estudiantes, las cuales, en ningún caso son anecdoticas o aisladas, sino que parecen un lugar común en el que se reflejan también otras experiencias de algunos colegas clasicistas. La crítica a los docentes tiene el fundamento de ser constructiva. Un trabajo muy sincero y revelador sobre las carencias de la didáctica de las lenguas clásicas en nuestras instituciones puede verse en Martínez (2015).

gua tan importante en el currículo del sistema educativo español como es el inglés: no demasiados alumnos han adquirido el verbo *give up* y pueden identificarlo correctamente como ‘rendirse’, y si se animara a los aprendices que no conozcan la palabra a abordar la deducción de su significado, sería común que nos respondan con algo parecido a ‘dar arriba’ con una mueca de extrañeza.

• *¿Pueden los estudiantes repetir la palabra de manera precisa cuando la oyen?* En cuanto a esta cuestión, de nuevo, encontramos un patrón entre la enseñanza del griego clásico y el inglés, que es lugar común en la enseñanza de cualquier L2 en el sistema educativo español: se ignora, más allá de unas breves pautas iniciales, la fonética. Parece haberse mantenido el consenso, en el ámbito de la lingüística, sobre situar la fonética en la base de la jerarquía de los niveles de análisis⁷ y, cuando ojeamos los manuales escolares de griego clásico, casi siempre se encuentra en ellos unos primeros capítulos dedicados al alfabeto y las pautas básicas de la fonética. Parece que, con esto, la mayoría de autores de manuales y docentes se dan por satisfechos, pero, de nuevo, bajando al terreno de la cruda realidad y aludiendo una vez más a nuestra propia experiencia como estudiantes, nuestros profesores se quejaban de que no sabíamos leer griego clásico; si bien era cierto, no fueron todos los que intentaron solventarlo. Aunque insistimos en el tratamiento del griego antiguo como una L2, de igual manera debemos llamar la atención sobre sus particularidades. Existe una larga discusión sobre cómo deberíamos pronunciar el griego clásico, y, aunque nosotros nos inclinamos o, al menos, nos interesamos por la vía reuchliniana⁸, no es este el lugar para defender una u otra opción. La cuestión de fondo en este contexto es que la fonética debe sustentarse en una práctica continua, y esto implica un seguimiento constante del docente, que hace las veces de autoridad referencial como hablante para los alumnos en el aula. Desde bachillerato —en las poquísimas oportunidades que tuvimos de leer en voz alta un texto bajo la guía de un profesor— y, durante tres años de estudios universitarios, siempre fuimos incapaces de acentuar y pronunciar de manera mínimamente solvente⁹ En fin, re-

⁷ Heason (1961).

⁸ Para un estado de la cuestión y propuesta de la pronunciación del griego clásico cercana a la del griego moderno, *vid.* el excelente trabajo de Carbonell (2018).

⁹ Tanto es así que, como sucede más frecuentemente de lo que debería, no queda otra solución que optar por el autodidactismo. Un buen manual a este respecto es el

sulta obvio que, con carácter general, los alumnos de L2 en nuestro país no aprenden demasiado sobre fonética —nos incluimos entre esos alumnos— y, por tanto, no pueden identificar una palabra dada cuando la escuchan, tampoco repetirla. No han adquirido la palabra, en suma.

- *¿Pueden los estudiantes escribir la palabra correctamente cuando la oyen?* Como es obvio, este punto está directamente relacionado con el anterior. Aunque, a primera vista, pudiera parecer una redundancia (si no pueden repetirla correctamente, tampoco escribirla) no resulta del todo así en la práctica si consideramos el siguiente ejemplo: el profesor lee un fragmento en voz alta, en el que aparece la palabra ἀγγέλλω, y el alumno puede repetirla de forma oral sin problema: sin embargo, aunque nunca vaya a errar en cuanto a la pronunciación, si podría escribir ἀνγέλω* o, incluso, utilizar la *eta* en lugar de *epsilon* (el español, como sabemos, no distingue entre vocales largas y breves, y prueba de ello es la dificultad que experimentan los hablantes nativos de español para distinguir palabras en inglés que solamente se diferencian por la cantidad vocálica, dando lugar a situaciones divertidas y embarazosas por igual, como ocurre con los binomios *sheet-shit* o *beach-bitch*), con todos los problemas que esto conlleva. De nuevo, no podemos considerar la palabra como adquirida hasta que no puede escribirse de manera correcta, y esto solamente puede llegar a comprobarse si los alumnos componen textos en la L2.

- *¿Pueden los estudiantes identificar afijos conocidos en la palabra?* Continuando con un caso similar para la ejemplificación del apartado anterior, ahora es la palabra ἔξηγον la que aparece en nuestra situación didáctica. Incluso dando por hecho el conocimiento de la forma más simple ἔξαγω, así como las reglas gramaticales del aumento, ¿podrá el estudiante cumplir todos los requisitos para demostrar que ha adquirido esta palabra? En nuestra humilde experiencia, sí, pero solamente cuando estamos haciendo un examen aislado sobre el aumento temporal en los verbos con preverbio. Cuando la palabra aparezca en la cadena hablada, se requiera una composición simple que la contenga, o se lea en un texto, en muchísimas ocasiones el tratamiento por parte del alumno será el de una palabra diferente, nueva: una palabra que no conoce, que todavía no ha adquirido. Y esto podrá ocurrir a los pocos

de Probert (2003), si bien exige un conocimiento previo de la gramática del griego clásico bastante extenso.

días de obtener un sobresaliente en un examen de gramática, cuando tenga un encuentro con un verbo no tan común como el del ejemplo.

- *¿Encaja la palabra en parámetros gramaticales predecibles para el alumno?* Como vemos, adquirir una palabra significa poder usarla en toda su extensión, y este uso no se limita a la relación forma-significado. Así, nos encontramos que, a la hora de la verdad, cuando un alumno encuentra en un texto o percibe en la cadena hablada, por ejemplo, una palabra con alteraciones de la tercera declinación por el contacto de la *sigma* con una oclusiva, la percibirá como una palabra diferente en la mayoría de los casos, especialmente cuando no sea la misma que la del paradigma en el que estudió el fenómeno en cuestión. Así, ante la forma φύλακος, con el uso y abuso del diccionario en el bachillerato actual (aunque, afortunadamente, la situación está cambiando a este respecto), el estudiante, en muchísimas ocasiones, bien dará por hecho que se trata de una palabra de la segunda declinación, bien será incapaz de buscar la forma φύλαξ, pues no dispone de los mecanismos para llegar hasta ella. Incluso, si fuera capaz de reconocer el genitivo, escribirlo y pronunciarlo correctamente, su género, el significado, pero no pudiera llegar al nominativo, insistimos: *¿sabe o no sabe la palabra? ¿La sabe en un 75%?* Así, sería necesario que, además del significado, su correcta escritura y pronunciación, conociera el artículo que la precede, su tema o variaciones de este y, como veremos después, sus colocaciones en la frase y las restricciones de uso. Por otro lado, si se prestara algo más de atención a la fonética, el estudiante podría deducir estos fenómenos de manera más sencilla hasta conseguir el objetivo final, que es automatizar estos procesos como un hablante nativo o un estudiante con un nivel C1 en una L2 podría hacerlo. En nuestros días de estudiante de bachillerato aprendíamos una regla mnemotécnica para las oclusivas: memorizábamos la serie a partir de palabras como ‘bodega’ o ‘petaca’; luego, a cada una de ellas le atribuíamos una tabla con las oclusivas pertinentes, dejando de lado las categorías de labiales, dentales o velares; finalmente, como si de una fórmula matemática se tratase, memorizábamos el “resultado” de la operación; por ejemplo, $\kappa + \sigma = \xi$. A la hora de realizar el examen aislado de las oclusivas, aplicábamos estas formulitas, incluso ya en el primer año de la carrera, y funcionaban: sacábamos nuestro sobresaliente en el examen de turno, superábamos la asignatura, nos graduábamos..., pero de allí nadie salió sabiendo griego clásico. In-

cluso siguiendo los preceptos del mal llamado “método tradicional”¹⁰, también definido como método de “gramática-traducción”, veríamos que no se han aplicado correctamente, porque, de nuevo, se ignora la fonética: no nos enseñaron lo que es una oclusiva, lo que es una velar, ni una consonante doble..., porque si lo supiéramos, habríamos deducido, sin memorizar nada, que si ya existe una grafía para la consonante doble que suena como /ks/, no escribimos *κσ*, sino la letra que ya integra ese fonema, *ξ*.

- *¿Tiene la palabra el mismo orden de colocación que una palabra de la L1 de significado similar?* Con el campo de las colocaciones ocurre algo similar a lo que vemos en la fonética: desde primera hora, cuando uno comienza sus estudios de griego clásico y se enfrenta a sus primeras oraciones sencillas, se advierte que el orden de la frase en griego es diferente al del español, y se ofrecen algunas recomendaciones generales. Incluso, cuando se estudia el artículo, se dan algunas pautas que deben seguirse al respecto, especialmente que el artículo puede no ir precediendo inmediatamente al sustantivo que acompaña. Aparte de eso, no hay mucho más que vayamos a aprender sobre esta cuestión, principalmente, porque apenas se tiene en cuenta¹¹: de ahí, en parte, procederán esas caóticas traducciones del alumno, en las que simplemente traduce palabra por palabra en el mismo orden que encuentra en su texto. Algunos profesores, incluso, proponen elaborar una primera traducción siguiendo este esquema erróneo, y luego reordenar las piezas, como si de un rompecabezas se tratara, hasta constituir un texto con algo más de sentido. ¿Podemos afirmar que un alumno ha adquirido el pronombre *αὐτός* si siempre lo traduce como un reflexivo, sea cual sea la colocación que presente? Quizás conozca su flexión completa, e incluso, por consejo del profesor, lo relacione con el derivado ‘automático’ del español, pero si, teniendo en cuenta su colocación, no distingue entre sus diferentes valores, no podemos afirmar que la palabra haya sido adquirida en toda su extensión.

¹⁰ Aunque parece que esta expresión se está empezando a superar, todavía encontramos en nuestros profesores de instituto y universidad como canónica la definición de un método que tiene origen en una reforma educativa extranjera de hace más de un siglo, y que se adaptó hasta nuestros días en España como la forma primigenia y válida de enseñar lenguas clásicas, alcanzando el dogmatismo. A este respecto, puede consultarse el libro de Headlam *et alii* (1910).

¹¹ Aludiendo de nuevo al necesario autodidactismo, sobre este tema *vid.* los trabajos de Dik (2007) y Dover (1960).

• *¿Tiene la palabra las mismas restricciones en su uso que una palabra de la L1 con significado similar?* Aquí, no podemos evitar pensar en las preposiciones. A decir verdad, este es un apartado del léxico en el que la didáctica no ha sido tan ignorada, o, al menos, la explicación canónica ha resultado, en parte, pertinente: primero, se explica el sentido primario de cada preposición, y luego las posibles alteraciones de este en función de los casos que rigen. Sin embargo, para los hablantes nativos de español que estudien griego clásico como L2 y nunca se hayan enfrentado a una lengua moderna con sistema casual, como el alemán o el griego moderno, encontrarán estas restricciones de uso por todas partes y a cada momento. Estudiar la teoría de los casos, sus funciones, y aprender de memoria los cuadros de terminaciones no lleva a los estudiantes a tener la capacidad de componer textos o, simplemente, de poder realizar una lectura comprensiva de estos. Como ya hemos indicado más arriba, sería obligatorio referirse a la palabra con su enunciado completo, con el artículo y el genitivo y, además, elaborar pequeñas composiciones hasta que se consiga automatizar el régimen casual; del mismo modo que no hacemos la declinación completa mentalmente hasta llegar al dativo cuando queremos usarlo en alemán, así deberíamos poder hacerlo en griego clásico para culminar la adquisición del léxico objetivo.

Así, con este apartado hemos ofrecido una panorámica de los criterios que debemos tomar para evaluar que una palabra ha sido o no adquirida, en el marco del griego clásico.

2.2. Condiciones para la adquisición del léxico

Ahora, alejando el foco y volviendo a nuestra división general, a continuación vamos a tratar cuáles son las condiciones necesarias para que la adquisición efectiva sea posible, puesto que podemos encontrarnos que, aun aplicando todas las técnicas didácticas más eficientes, y asegurándonos de que cumplimos con todas las categorías de adquisición que acabamos de analizar, no obtenemos los resultados esperados: cuando esto ocurre, por desgracia, suele hacerse recaer toda la responsabilidad del fracaso sobre los hombros de los alumnos, amparándose en su supuesta falta de interés o compromiso. En el marco de estas condiciones, enumeraremos los preceptos de la teoría conocida como *input hypothesis*, también denominada *monitor model*. En realidad, se trata

de un conjunto de teorías, hasta un total de cinco —a las que más tarde se le añadiría una sexta—, desarrolladas por el lingüista Stephen Krashen entre los años 1970 y 1980. Por supuesto, estas teorías han tenido aplicación en la enseñanza de las lenguas clásicas¹², y resulta especialmente interesante, dado el trasfondo de la batalla metodológica actual entre el mal llamado “método tradicional” y las tendencias didácticas actuales, si tenemos en cuenta algunas de las tesis sostenidas por el propio Krashen, por ejemplo: no existe una conexión significativa entre el estudio de la gramática y la capacidad de componer material escrito en una L2¹³. Por tanto, tal y como hicimos en el apartado anterior, pasamos a enumerar punto por punto las diferentes teorías que forman el conjunto, con la esperanza de que la reflexión en torno a estas nos lleve a actualizar la visión general y también la práctica para la adquisición del vocabulario en griego clásico:

- *The acquisition-learning distinction principle.* Es probable que el lector paciente haya notado que, a lo largo de nuestro trabajo, hemos ido haciendo una distinción continua entre *saber* una palabra (aquí podríamos incluir otras expresiones comunes, como *aprender* o, incluso, *hablar un idioma*) y *adquirir* una palabra: la primera hace referencia, en el ámbito educativo institucional, al examen aprobado, la titulación obtenida o el hecho de ocupar una posición docente para impartir clase sobre la L2 en cuestión, hechos todos que no implican que se haya producido la adquisición efectiva; la segunda, siguiendo la línea de este trabajo, es la capacidad del estudiante para producir, para *usar* la L2. Si les preguntamos a los estudiantes jóvenes y egresados ya no tan jóvenes, sobre la manera de aprender una L2 en el colegio, instituto y universidad, seremos testigos de un patrón común: “se enseña mucha gramática, pero no practicamos nada, y un idioma se aprende hablando”. Dicho de otro modo: el aprendizaje o saber sobre una lengua hace referencia a los conocimientos metalingüísticos que los estudiantes tienen sobre dicha lengua (conocen los casos y han memorizado sus desinencias generales para las declinaciones), y la adquisición, por su parte,

¹² A este respecto, puede consultarse el artículo de Patrick (2019), no solamente para una visión global de la teoría y su aplicación al latín, sino por su honestidad a la hora de exponer los problemas que tuvo que afrontar como docente y clasicista al intentar aplicarla en el aula, así como los impedimentos que sufrió por parte de sus colegas. Nos basamos en su resumen para nuestra exposición de las teorías de Krashen.

¹³ Para una mayor profundización en esta idea, *vid.* Krashen (1988).

se efectúa cuando el estudiante es capaz de *producir* en la L2. Prueba de ello es que un hablante nativo de español que jamás haya estado escolarizado —muchos de nuestros mayores—, careciendo de conocimientos metalingüísticos sobre la L1 (no saben lo que es el Subjuntivo, ni siquiera un Pronombre...), pueden usarla en multitud de situaciones de comunicación, y lo hacen de manera efectiva. Otra evidencia más que podría ser esgrimida: si alguien leyera este trabajo e hiciera la prueba de aplicar los preceptos sobre los que aquí reflexionamos, comprobaría que, probablemente, serán los propios alumnos los que pregunten por los conocimientos gramaticales necesarios para poder profundizar en sus competencias. De ahí nuestra insistencia en la actualización de una terminología didáctica, pues dentro de categorías tradicionales como *saber* caben tantas cosas que se acaba por no distinguir nada conceptualmente. Por otro lado, no se está proponiendo aquí, en ningún caso, la eliminación de la gramática: la matización consiste en que los conocimientos metalingüísticos son útiles solamente cuando el estudiante ya puede usar la L2. Por tanto, cuando hablamos de *adquisición*, hacemos referencia a un proceso implícito, siempre que se den las condiciones necesarias, las cuales iremos desglosando aquí, para definir dicha adquisición. Por otro lado, también suele aparecer, junto al adjetivo *implícito*, el de *inconsciente*, con el que no estamos tan en consonancia, dadas las connotaciones de esta palabra en el ámbito científico. El abuso de este término podría llevar a confusiones de corte surrealista, tales como el “aprendizaje inconsciente” que, aplicado al aprendizaje de L2, nos han llevado a propuestas didácticas de “inmersión lingüística” tan absurdas como la recomendación de irse a dormir cada día con un *podcast* en alemán en reproducción durante toda la noche, para que así “el cerebro adquiera el idioma mientras duerme”. En cualquier caso, parece que la teoría de Krashen en este ámbito guarda cierta relación con el *Language Acquisition Device* propuesto por Chomsky¹⁴, en virtud del cual sustituimos el término “inconsciente” por “instintivo” para definir la capacidad de los seres humanos para adquirir y usar el lenguaje a través de un “órgano lingüístico” situado en alguna parte del cerebro que todavía no se ha podido localizar. Este hecho ha llevado a la refutación de su teoría¹⁵ que, por ahora, ha quedado relegada al ámbito de la

¹⁴ Para una panorámica sobre las teorías de Chomsky a este respecto, *vid.* Shatz (2007).

¹⁵ La obra más popular y divulgativa sobre la refutación del órgano lingüístico de Chomsky es la de Evans (2014).

hipótesis. Si todavía no estamos en condiciones de localizar el órgano lingüístico, si es que existiera, la siguiente teoría krashiana constituiría un paso previo fundamental en esta búsqueda de principios universales de adquisición.

- *The natural order principle.* En nuestra opinión, este epígrafe contiene uno de los aspectos de la teoría de Krashen más prometedores y abiertos a futuras investigaciones, pues el recorrido desde las bases del griego clásico hasta su evolución al griego moderno proporciona un incalculable caudal en un campo de la lingüística que precisamente se está abriendo desde hace no demasiado. Nosotros solamente estamos en disposición de dilucidar la aplicación de algunas hipótesis y observaciones propias procedentes de nuestro trabajo como docentes de L2 español. En resumen, Krashen propone que debe haber un orden natural en el que los estudiantes adquieran la L2, y este es, por extensión, el orden que deberíamos investigar a la hora de enseñar la L2 dada¹⁶, aunque el propio Krashen (1982: 14) no está de acuerdo en presentar los contenidos gramaticales en la misma secuencia que el orden natural. En nuestro caso, en lugar de comenzar el sistema verbal explicando la forma básica canónica, el infinitivo, lo hacíamos con el imperativo (el cual, en el apartado correspondiente de los manuales de español para extranjeros, suele aparecer en el último apartado del sistema verbal y sin recibir demasiada atención, así como ocurre con las gramáticas del griego clásico), por la importancia que tiene el imperativo en el desarrollo del lenguaje a la luz de los estudios estadísticos¹⁷: de hecho, en el manual *Lingua Latina per se Illustrata* de Ørberg (2003), ya en el Capítulo IV se aborda el imperativo, y solamente es precedido por el verbo copulativo *sum* y la tercera persona del presente de algunos verbos, que se usan como introducción a la vocal temática y las diferentes categorías de conjugaciones verbales latinas. Aunque no hemos encontrado ningún estudio pormenorizado respecto al orden natural en la introducción al sistema verbal de una L2, con una muestra significativa de estudiantes y un método de análisis adecuado para este ejemplo específico, que analice los resultados sobre sujetos que hayan comenzado

¹⁶ Para una aproximación a lo que este campo puede llegar a ofrecer, *vid.* Hua - Minxia (2019), que compila las conclusiones de un metaanálisis, el cual recoge una gran cantidad de datos sobre estudiantes de inglés como L2.

¹⁷ Para un estado de la cuestión sobre el papel del imperativo en el desarrollo del lenguaje, *vid.* Rus & Pythra (2006).

por el imperativo en lugar de, por ejemplo, el infinitivo o el presente..., aun con todo, la observación directa arroja esperanzas de que este orden natural realmente exista y podamos obtener mejores resultados a partir de alterarlo según criterios mesurables. Siguiendo esta línea, cabría la posibilidad de que no tuviera sentido seguir el orden “lógico” en virtud del cual el presente se sitúa en los primeros puestos de la jerarquía y el imperativo en los últimos, incluso para el griego clásico, donde el imperativo no tiene tanto peso en el *corpus* respecto al resto del sistema verbal, sobre todo en el estudiado por los alumnos de bachillerato: textos narrativos prácticamente sin diálogos. La profundización en este ámbito, suponemos, se dará en el campo del desarrollo del lenguaje.

- *The monitor principle.* Este principio procede de la psicología cognitiva y hace referencia a la percepción que tiene un estudiante de su propia capacidad para usar el lenguaje, esto es, su propiocepción como hablante que intenta usar una lengua que todavía no ha adquirido. La propiocepción resulta un mecanismo realmente útil, pues nos ayuda a mejorar nuestras habilidades, nuestra manera de relacionarnos con los demás, autoprotegernos o aprovechar las oportunidades que pudieran surgir. Sin embargo, una propiocepción demasiado intensa podría provocar los efectos contrarios: de nuevo, debemos acudir a la experiencia en el aula como docentes de una L2 moderna, pues en el caso del latín y el griego apenas se les pide a los estudiantes usar la L2 en ninguna ocasión más allá de la traducción. Todos podríamos recordar algún caso de alumno que parece saber más de lo que demuestra en clase, hasta el punto de que podría ser capaz de usar la lengua, pero no lo hace, ni siquiera en la situación de una estudiante austriaca que trabaja en España y piensa quedarse una larga temporada en el país: muestra un gran interés, participa, trabaja, no se pierde ni una sola clase, realiza todas las actividades propuestas..., pero, a la hora de la verdad, en el verdadero examen (irónicamente, en el caso de un examen escrito de carácter académico, lo haría perfectamente), esto es, a la hora de usar la L2 en un contexto de comunicación real, no se atreve a hacerlo: no habla, no compone textos, su inseguridad le provoca una suerte de parálisis por análisis, ya que es demasiado consciente de las partes de la L2 que aún no domina. Este exceso de propiocepción laстра su aprendizaje respecto a alumnos que no adolecen de ella, pues llega un momento en que, de manera natural, dejan de sentirse como un extranjero intentando hablar una lengua que les es ajena, y hacen la transición a la L2, hasta el punto

de que podemos trabajar solamente a partir de ella. Como docentes, existen mecanismos para paliar esta propiocepción. Así, desde el día uno, nosotros enseñamos el vocabulario definiéndolo en la propia L2, aunque el significado no sea totalmente exacto ni real en un principio (¿no es así como aprenden los niños las palabras en su L1?): si el estudiante está escuchando una situación en la L2, y se detiene para preguntarnos qué significa ‘loro’ en su L1, no trabajaremos como diccionarios interactivos, sino como profesores, y le diremos: “el loro es un animal que habla”. De este modo, el estudiante tendrá que construir el significado desde la L2¹⁸, y no desde la L1, tal y como hacemos, abusando del diccionario, en las lenguas clásicas. Además, este refuerzo se puede ir amplificando hasta casi el infinito: “el loro es un animal que habla, es un pájaro, tiene muchos colores...”. De este modo, la propiocepción del estudiante nunca llegará hasta cotas contraproducentes, pues se siente capaz de trabajar desde la propia L2 para subir todos los escalones que vayan surgiendo en la cadena hablada o textual. En los “métodos inmersivos”, se expone al estudiante a una L2 que no conoce de manera directa y atosigante, lo cual solamente elevará la propiocepción del estudiante hasta alcanzar cotas de ansiedad o tedio extremo, por motivos evidentes: ¿cómo nos hemos sentido siendo estudiantes y escuchando al docente que solamente hablaba en alemán, pero sin seguir ninguna metodología acorde? Por tanto, la clave está en exponer al estudiante de la L2 a estímulos que pueda comprender, lo cual nos lleva a tratar la siguiente de las hipótesis de Krashen.

- *The input principle.* Este principio sostiene que la adquisición efectiva se da cuando el estudiante recibe mensajes comprensibles-comprehensibles en la L2 dada. Hay dos modos de *input* necesarios para la adquisición: la escucha y la lectura; aunque sabemos que las personas son capaces de adquirir el lenguaje incluso con impedimentos en la vista y el oído, estos no dejan de constituirse como los vehículos naturales por parte del ser humano para adquirir idiomas. En cuanto al griego clásico, el cual comúnmente se enmarca como lengua para leer (pues se considera una “lengua muerta”), podemos adquirir competencia oral a partir de la lectura¹⁹, pues esta competencia no impli-

¹⁸ Zahar *et alii* (2001) sugieren que el mejor mecanismo para adquirir una palabra es que un contexto determinado resuelva la necesidad de aprendizaje que pueda surgir en torno a ella.

¹⁹ Existen manuales que buscan aprovechar y potenciar la competencia oral en el griego clásico leyendo diálogos sencillos, como el propuesto por Carbonell (2014).

ca solamente la parte conversacional, sino la capacidad de componer mensajes inteligibles en la L2, como pudiera ser la definición de una palabra, o exponer la moraleja de una fábula, etc. En cualquier caso, las investigaciones de Krashen arrojan que la lectura es el vehículo más efectivo de todos²⁰, si bien no debería ser el único, en la medida de lo posible. Por otro lado, como ya hemos mencionado más arriba, los métodos inmersivos a menudo no funcionan, porque hay ausencia total de *comprehensible input*: dicho de otro modo, no se trata simplemente de hablar en la L2 y esperar que ésta se adquiera por ciencia infusa, ni tampoco omitir la L2 para hablar solamente de gramática y sintaxis (conocimientos metalingüísticos), y obviar el uso de la L2 entre cuadros y más cuadros de desinencias; debemos lograr una transición, desde la L1 hasta la L2, añadiendo un ladrillo sobre otro hasta erigir ese edificio que constituye el caudal de léxico adquirido necesario para el uso efectivo, mediante diversas técnicas (ilustraciones, gestos, representaciones físicas, relaciones de sinonimia y antonimia, definiciones en la propia L2...), siempre que todas impliquen un mensaje inteligible sin violar el límite que la propia L2 nos marca, esto es, sin traducir. Como decimos, los métodos inmersivos en el aula suelen provocar el espanto inmediato de los alumnos. Por tanto, todo el griego clásico como L2 al que el estudiante es expuesto, sea leído o escuchado, debe ser un griego clásico que él pueda comprender, y ahí entra la buena composición del manual y la correcta planificación y dominio de técnicas del docente.

• *The affective filter principle - The compelling input principle.* Con la intención de abreviar nuestra exposición y dada la estrecha relación entre estas dos teorías, las cuales, a su vez, se podrían implementar en el *monitor principle* como extensiones de este, incluimos ambas en el mismo apartado, y a continuación veremos el porqué: la primera se basa en la evidencia de que ciertos estados emocionales influyen directamente en la adquisición de una L2 (por ejemplo, niveles de ansiedad ante una pregunta formulada en griego clásico que el estudiante ni entiende ni se ve capaz de responder); la segunda, en la de que los estudiantes progresan mejor en la adquisición de una L2 cuando el contenido que reciben del *input* les resulta atractivo o interesante. Unas de las objeciones que podemos hacer a los textos introductorios basados en historias inventadas, y no en adaptaciones de textos procedentes del *corpus*, es que su contenido no resulta lo suficientemente interesante como para

²⁰ *Vid.* Krashen (1989).

que los estudiantes se sientan atraídos por el texto, pero lo mismo podría argumentarse en contra de la lectura de pasajes de Heródoto dedicados a los diferentes pueblos, por poner un ejemplo, para todo aquel que no esté realizando un trabajo académico sobre la etnografía en la Antigüedad en sus estudios de Historia. El sentido común nos dicta que no podemos empezar el inglés por Shakespeare ni el griego clásico por Homero, y que los contenidos de la L2, al principio, serán tan sencillos como el vocabulario que los estudiantes manejen, pero esto se paliará conforme la L2 se vaya adquiriendo. Por otro lado, un estudiante que haya cursado dos años de griego clásico en Bachillerato y cuatro años de Grado en Clásicas, siempre usando el método de gramática-traducción a través de un diccionario, podría sobrepasar todos los niveles esperables de *affective filter* y *compelling input* si se viera capaz de entender una fábula de Esopo sin usar ningún diccionario o manual, simplemente a través de una lectura que toma unos pocos minutos. Sería mejor, claro, no tener que sufrir tantos años como para que esto se perciba como un triunfo, pues un estudiante con nivel de A2 en una lengua moderna también podría conseguir algo similar en muchísimo menos tiempo de estudio. Por tanto, estos aspectos de las teorías son muy dignos de tener en cuenta, pero se dan demasiadas variables en la práctica y no nos podemos permitir aquí profundizar en unos preceptos más allá de los que se siguen del sentido común y la experiencia docente.

- *The dual comprehension principle.* Esta hipótesis es una propuesta de ampliación de las de Krashen²¹, la cual presenta la siguiente idea: el *comprehensible input* es condición necesaria para la adquisición de la L2, pero no suficiente. Los estudiantes accederán al código del discurso solamente si reciben el *input* en dos niveles, a saber: no solamente en cuanto al significado, sino en cuanto a la expresión literal. La expresión *how old are you?* se entiende como básica del inglés de tal modo: ‘¿cuántos años tienes?’ Sin embargo, el estudiante debe conocer la literalidad de esta, ‘¿cómo de antiguo eres?’, para así entender la estructura lógica que hay detrás de la expresión. En el ejemplo del griego clásico, podemos pensar en el dativo posesivo, que en el método de gramática-traducción se estudiará como uno de los muchísimos usos ‘no tan habituales’ del régimen casual, se memorizarán para un examen y casi nunca se reconocerán en un texto. Así, ante la expresión ἐμοὶ ἔστι παιδαγωγός el estudiante no debe reconocer una excepción del uso

²¹ Butzkamm (2009).

“normal” del dativo, sino entender que es una manera de expresar la posesión, que la lógica detrás de esta estructura equivale a ἐγώ ἔχω παιδαγωγόν, y este reconocimiento vendrá de manera natural si, como decimos, se conoce la lógica que contiene este tipo de estructuras. Por cierto, estos dos ejemplos tienen transferencia del inglés al alemán (*Wie alt bist du?*) o del griego clásico al latín (estructura de dativo posesivo, como en *magister est mihi*), por lo que la reflexión en este ámbito no está exenta de resultados palpables y casi instantáneos tras su efectiva adquisición para una futura L3.

No pretendemos incluir todas las categorías o condiciones para la adquisición del vocabulario con el afán de componer un tratado, sino ofrecer reflexiones en torno a las teorías más novedosas y su posible aplicación al griego clásico como L2. Así, nos hemos permitido unificar dos teorías de Krashen en un solo apartado o añadir posibles ampliaciones propuestas por otros estudiosos posteriores.

2.3. Herramientas para la adquisición del léxico

En este apartado, no nos dedicaremos de manera pormenorizada a analizar cada uno de los muchos objetos que puedan considerarse como herramientas para la adquisición del léxico, sino que nos centraremos en un manual²² y algunos recursos concretos para trabajar con índices de frecuencias. El criterio de índices de frecuencia hace referencia, en una palabra, a las conclusiones que extraemos de los estudios estadísticos en torno al léxico de una lengua dada. No es este el lugar para exponer la totalidad de dichas conclusiones, sino que aludimos de nuevo al artículo de Lucas (1986), que es, en nuestra opinión, el mejor trabajo que existe en este ámbito para el caso del griego clásico en español hasta la fecha, al menos que nosotros conozcamos. Bien, si consideramos que el caudal léxico para el uso de una L2 a un nivel de comunicación y comprensión efectiva mínima se sitúa en torno a las 500 palabras (Nation 2001: 9), tiene sentido que introduzcamos en ese caudal léxico las palabras que más se usan, es decir, las que más frecuentemente aparecerán en los textos. Además, en cuanto a frecuencia de aparición en un texto leído, existe cierto consenso en cuanto al número de veces que la palabra debe aparecer para ser

²² Para una panorámica sobre el estado de la didáctica del griego clásico centrada en los diferentes manuales, *vid.* Pedrero (2008).

adquirida, esto es, en torno a unas 7-10 veces²³ (nosotros sugerimos investigar en la búsqueda de números más concretos: intuimos que no todas las palabras son igual de importantes en cuanto a su adquisición, que un helenismo necesita una frecuencia de aparición menor que una forma arcaica para adquirirse, y buscaríamos abrir categorías a este respecto en un futuro). Por otro lado, ¿cuál es el *corpus* de autores u obras en el que deberíamos basarnos? Rouse, en su manual, construye su historia a través de textos de diversos autores de diferentes épocas, como Homero, Hesíodo, Heródoto, Platón, Aristóteles, Esopo, incluso los novelistas griegos, entre otros. A la hora de abordar esta cuestión, y antes de responder a la pregunta, podemos indicar, de manera muy somera, los índices de frecuencias disponibles: existen algunos para autores en concreto, como Homero²⁴, y esto mismo también podemos conseguirlo usando la herramienta de vocabulario griego de la *Perseus Digital Library*²⁵, a través de la cual podemos buscar cuán frecuente es un término en un autor dado. Podemos filtrar por orden alfabético, máximo y mínimo de frecuencia, así como el porcentaje de veces que aparece. Resulta una herramienta bastante básica, pero, al fin y al cabo, de libre acceso y que puede ayudar en la investigación de este ámbito de la didáctica; por último, existen léxicos por índices de frecuencias generales, algunos basados en un elenco de autores (como el inédito de Ruipérez²⁶), entre los cuales nos parece el más práctico de todos, en cuanto a facilidad de uso e interfaz, el ofrecido por el *Dickinson College*²⁷, que permite filtrar por campos semánticos y también por tipo de palabra. Estas herramientas nos permitirían disponer de un criterio de índice de frecuencias para elaborar nuestros propios fragmentos o manuales, o de actualizar alguno de los existentes, que es lo que nos proponemos a continuación.

²³ Soragi, T. *et alii* (1978).

²⁴ Owen, W. y Goodspeed, E. (1969).

²⁵ <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist?redirect=true&lang=greek>>.

²⁶ Ruipérez (1972) *apud* Lucas 1986: pp. 215-216, se basó, al parecer, en los siguientes autores para construir su vocabulario básico: Lisias, Jenofonte, Platón, Tucídides, Isócrates y Demóstenes, es decir, un léxico elemental de la prosa ática del 400-300 a.C. Por desgracia, se trata de un manual inédito al que no hemos podido acceder.

²⁷ <<https://dcc.dickinson.edu/greek-core-list>>.

Ilustración 1. Herramienta de léxico - Perseus Digital Library

Ilustración 2. Herramienta de léxico - Dickinson College Commentaries

3. PROPUESTA DE MODIFICACIÓN PARA UN FRAGMENTO DEL MANUAL

Teniendo en cuenta algunos de los preceptos desarrollados durante este trabajo, así como las herramientas de vocabulario mencionadas, procedemos a analizar un fragmento de la obra de Rouse, en la edición a cargo de Mario Díaz. Para el lector que no esté familiarizado con el manual, puede consultar la presentación que hace de este el propio Díaz (2016).

El capítulo IV del manual, TA OPNIZIA, es una primera entrada al campo léxico de los animales (aunque al final del capítulo anterior se hace referencia al vocablo genérico $\zeta\varphi\sigma\tau$), más concretamente, las aves. Si filtramos en la herramienta de vocabulario por índice de frecuencias del *Dickinson College* (Ilustración 3) para ver las palabras más frecuentes en el campo léxico del mundo animal, encontramos que no aparece ningún vocablo relacionado con las aves. ¿Qué sentido tiene incluirlas en un estadio del aprendizaje tan temprano? Quizás podríamos aventurarnos a pensar que Rouse los incluyó de manera tan pronta porque en el espacio en el que pretendía poner en práctica su manual había una granja de la que los alumnos podrían disponer, con sus aves de corral. Así, le parecería interesante hablar sobre la granja, mostrar a los animales y sus interacciones, etc., siguiendo los preceptos del método directo. En el contexto de un IES situado en una ciudad, con los jóvenes de hoy y el estilo de vida actual, ¿a cuántos de ellos les resultaría atractivo hablar de aves de corral ya no en griego clásico, sino en general? Por tanto, aunque en el contexto de Rouse y su aula podría llegar a estar justificado —se sigue obviando la jerarquía de las frecuencias—, en la actualidad romperíamos el principio de *compelling* de Krashen, pues el contenido difícilmente podría resultar interesante a los estudiantes, incluso considerando las limitaciones de vocabulario a las que nos enfrentamos en los primeros pasos del aprendizaje del griego clásico.

| HEADWORD | DEFINITION | PART OF SPEECH | SEMANTIC GROUP | FREQUENCY RANK |
|----------------|----------------------|--------------------------------|--------------------|----------------|
| ζῷον ζῷου, τό | living being, animal | noun: 2nd declension | Animals and Plants | 161 |
| ἵππος οὐπου, ὁ | horse | noun: 2nd declension | Animals and Plants | 262 |
| βοῦς βοός, ὁ/ἡ | bull, ox, cow | noun: 3rd declension irregular | Animals and Plants | 455 |

Ilustración 3. Campo semántico de animales y plantas

Pero es que, además, en el apartado B del mismo capítulo, en las líneas 24-26, aparece la siguiente frase, acompañada de una ilustración que la ejemplifica bastante bien: Τὰ δὲ νεόττια ἀνοίγει τὸ ῥυγχίον καὶ ἐσθίει τὴν τροφήν (Ilustración 4).

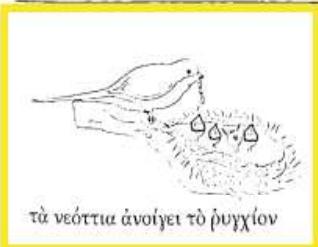
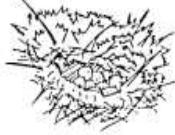
| ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΠΑΙΔΙΟΝ - IV | |
|---|--|
|  | 15. Τὰ δὲ φὰ θερμά ἔστι, μετὰ δ' ὀλίγον χρόνον, τέκνον ἔστιν ἐν τῷ φῷ. Λέγομεν δὲ τὸ τέκνον τοῦ ὄρνιθον νεόττιον. Τὸ δ' ὄρνιθιον φέρει τροφὴν τοῖς νεοττίοις καθ' ἡμέραν. Τὰ δὲ νεόττια ἀνοίγει τὸ ῥυγχίον καὶ ἐσθίει τὴν τροφήν. Μετὰ δ' ὀλίγον τὸ νεόττιον φύει πτερὰ, καὶ ἔστιν ὄρνιθιον ἥδη. |
|  | 20. Ἄρ' ἐρωτᾶς ἐμὲ, πότερον ἀναβαίνει καὶ ἡ ἀδελφὴ ἐπὶ τὰ δένδρα; Οὐκ ἀναβαίνει ἐπὶ τὰ ὑψηλὰ δένδρα, ἀλλὰ ζητεῖ φὰ ἐν τοῖς δρυμοῖς ταπεινός, ἡ, ὃν = ὅμαλός, ἡ, ὃν |
| | 25 τοῖς ταπεινοῖς· μικρὰ γάρ ἔστιν αὔτη. Τὰ δὲ μικρὰ παιδία οὐκ ἀναβαίνει ἐπὶ τὰ ὑψηλὰ δένδρα. |

Ilustración 4. Fragmento

Bien, es cierto que la oración entra en los parámetros del *comprehensible input*: está acompañada de una ilustración, puede deducirse a partir del contexto de la propia frase y del conocimiento previo del resto de palabras... Pero, ¿es realmente recomendable enseñar esta palabra y no otra a estas alturas del aprendizaje? Si filtramos en el índice de frecuencias por el campo léxico de las partes del cuerpo (Ilustración 5), veremos que la palabra *στόμα* aparece en el puesto número 329, por tanto, sería muchísimo más eficiente construir una frase del tipo “ὁ ἵππος (puesto 262) ἀνοίγει τὸ στόμα (329) καὶ πίνει ἐν τῷ ποταμῷ (226)”, pues cubriríamos tres de las palabras más frecuentes hasta las 500 para empezar a adquirir una competencia más que decente en la L2.

| Headword | DEFINITION | Part of Speech | SEMANTIC GROUP | FREQUENCY RANK |
|-----------------------|----------------------|-------------------------------------|----------------|----------------|
| σῶμα σώματος, τό | body | noun: 3rd declension consonant stem | Body Parts | 78 |
| χείρ χειρός, ḥ | hand | noun: 3rd declension consonant stem | Body Parts | 166 |
| κεφαλή –ῆς, ḥ | head | noun: 1st declension | Body Parts | 218 |
| πούς ποδός, ὁ | foot | noun: 3rd declension consonant stem | Body Parts | 221 |
| αἷμα αἵματος, τό | blood | noun: 3rd declension consonant stem | Body Parts | 264 |
| πρόσωπον προσώπου, τό | face, mask, person | noun: 2nd declension | Body Parts | 313 |
| οφθαλμός –οῦ, ὁ | eye | noun: 2nd declension | Body Parts | 318 |
| στόμα στόματος, τό | mouth, face, opening | noun: 3rd declension consonant stem | Body Parts | 329 |
| γλῶσσα γλώσσης, ḥ | tongue; language | noun: 1st declension | Body Parts | 484 |

Ilustración 5. Vocabulario de las partes del cuerpo

Todavía podemos profundizar más en torno a la selección de la palabra *ρύγγιον*: si más arriba hemos mencionado que el consenso en torno a la cantidad de veces que una palabra debe aparecer en el texto para ser adquirida está situado, al menos, sobre las siete veces, *ρύγγιον* aparecerá solamente una vez más, en el apartado A del capítulo X, en una glosa, acompañado de una flecha hacia una ilustración que muestra el pico de un loro. Nos gustaría invitar, humildemente, a todos los profesores de griego clásico que utilicen o vayan a utilizar este manual en clase a llevar a cabo el siguiente ejercicio: siguiendo el manual, muéstrese el significado de *ρύγγιον* a través de la ilustración

y el contexto, y no se mencione nunca más hasta el capítulo X; sin que los estudiantes vean la ilustración, realízense las comprobaciones de las categorías de adquisición del vocabulario en torno a *ρύγχιον*, y obsérvese cuántos de los alumnos pueden escribirla, pronunciarla, usarla en una frase, o simplemente, traducirla. Podríamos imaginarnos el resultado si no es la primera vez que utilizamos el manual en clase²⁸. Todavía podríamos hacer un ejercicio más honesto y simple: ¿recuerda uno, como licenciado o graduado en Clásicas, haber utilizado esa palabra alguna vez o haberla leído en algún texto?

4. CONCLUSIONES

Todavía queda muchísimo espacio inexplorado en el ámbito de la innovación didáctica en la enseñanza de L2. Además, una vez que consideramos el griego antiguo como una L2, todo el horizonte de perspectivas procedentes de los avances de diferentes campos de la lingüística y la didáctica se nos abren a nuestra disposición para ser aplicados en las lenguas clásicas, lo cual aumenta las expectativas sobre los frutos que podemos recoger de este campo a corto y medio plazo. Sin embargo, estos pequeños resultados los cuales, con mucho esfuerzo, hemos podido obtener, siguen sabiendo a poco dado el potencial que, consideramos, encierran estas teorías y prácticas. Hemos intentado aquí ordenar estos preceptos en un esbozo de sistema con pretensiones de sustentarse en una mayor solidez conceptual: un primer paso para un proyecto posterior mucho más riguroso y ambicioso que el presente, el cual seguramente propondrá algún estudioso con unas competencias mucho mayores que las nuestras o, quizás, acabará fijándose por su propio peso con el rodaje del trabajo de los diversos especialistas a lo largo del futuro.

En cualquier caso, el impulso en la investigación y la obtención de resultados palpables en la didáctica de las lenguas clásicas están estrechamente relacionados con la supervivencia de estas en el currículo educativo. En los tiempos que corren, podríamos atrevernos a afirmar que existe, al menos, este consenso: las lenguas clásicas se ven amenazadas de muerte con cada nueva legislación educativa. Constituye

²⁸ Observaciones de este tipo fueron llevadas a cabo durante la estancia de Prácticas del Máster de Profesorado, en el contexto de alumnos de primero de Bachillerato cuya profesora utilizaba este manual.

la tarea de los clasicistas contemporáneos hacer todo lo posible por evitar esta desaparición. Y esto podría lograrse enseñando griego y latín de manera más ágil y eficiente, para conseguir más lectores que mantengan el prestigio del mundo clásico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALME, M., LAWALL G. & MORWOOD, J. (2016), *Athenaze. An Introduction to Ancient Greek*, (2 vols), Oxford University Press, New York.
- BERGUA, J. (2004), *Los helenismos del español*, Gredos, Madrid.
- BUTZKAMM, W. (2009), “The Language Acquisition Mystique”, *ForumSprache* 2, pp. 83-94.
- CARBONELL, S. (2014), Διάλογος. *Diálogos. Práctica de Griego Antiguo*, Cultura Clásica, Granada.
- CARBONELL, S. (2018), “Pronunciación hispano-erasmiana vs. pronunciación griega: razones didácticas y emocionales”, *Erytheia. Revista de estudios neobizantinos y griegos* 39, pp. 181-194.
- CARBONELL, S. (2021), *Cuando las ovejas griegas balan: historia de la pronunciación erasmiana en Grecia y en la tradición escolar hispana*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- CARBONELL, S. (2023), *Logos. Lingua Graeca: Λόγος. Ἑλληνική γλῶσσα*, Cultura Clásica, Granada.
- CRANE, G. R. (2005), *Perseus Digital Library*, Tufts University.
<<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/vocablist?redirect=true&language=greek>> [Consultado: 29/11/23].
- DÍAZ, M. (2014), *Aléxandros. Tò Ἑλληνικὸν παιδίον*, Cultura Clásica, Granada.
- DÍAZ, M. (2016), “Tò Ἑλληνικὸν παιδίον, una propuesta didáctica en el aula”, *Methodos*, 3, 37-43.
- DIK, H. (2007). *Word Order in Greek Tragic Dialogue*. Oxford, Oxford University Press.

DOVER, K.J. (1960), *Greek word order*, Cambridge University Press, Cambridge.

EF English Proficiency Index

<<https://www.ef.com.es/epi/>> [Consultado: 29/11/23].

EVANS, V. (2014), *The Language Myth: Why Language is not an Instinct*, Cambridge University Press, Cambridge.

FRANCESE, C. (2014), *Greek Core Vocabulary*, Dickinson College Commentaries.

<<http://dcc.dickinson.edu/greek-core-list>> [Consultado: 29/11/23].

HEADLAM, J.W., FLETCHER, F. & PATON, J.L. (1910), *The Teaching of Classics in Secondary Schools in Germany*, Printed for H.M. Stationery off. By Wyman and Sons, London.

HEASON, H. (1961), *An Introduction to Descriptive Linguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

HSUEH-CHAO, M. (2013), “The effects of Word Frequency and Contextual Types on Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study”, *Journal of Language Teaching and Research* 4(3), 487-495.

HUA, Z.- MINXIA, (2019), “A Review of Jennifer M. Goldschneider and Robert M. Dekeyser’s the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants, 2019 8th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research (SSEHR 2019), Francis Academic Press, UK.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, disponible en:

<http://sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> [Consultado: 29/11/23].

KRASHEN, S. (1988), “Teaching Grammar: Why Bother?”, *California English*, 3(3), 241-258.

KRASHEN, S. (1989), “We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis”, *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.

- KRASHEN, S. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, Heinemann.
- LUCAS, J.M. (1986), “El vocabulario básico griego”, *Estudios Clásicos*, Tomo 28, nº 90, 207-238.
- MARTÍNEZ, C. (2015), *La extraña odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Círculo Rojo, Sevilla.
- NATION, P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OWEN, W. & GOODSPEED, E. (1969), *Homeric Vocabularies*, Norman, University of Oklahoma Press.
- ØRBERG, H. M. (2003), *Lingua Latina per se illustrata. Pars I Familia Romana*, Cultura Clásica, Granada.
- PATRICK, R. (2019), “Comprehensible Input and Krashen’s Theory”, *The Journal of Classics Teaching* 20 (39), 37-44.
- PEDRERO R. (2008), “Didáctica de la lengua griega”, en F. R. Adrados *et alii*, (eds.), *Veinte años de filología griega* (1984-2004), *Manuales y Anejos de Emérita* XLIX, Madrid, CSIC, pp. 791-813.
- PROBERT, P. (2003), *A New Short Guide to the Accentuation of Ancient Greek*, Bristol Classical Press, London.
- ROUSE, W. (1909), *A Greek Boy at Home, a story written in Greek*, Blackie & Son, London.
- RUIPÉREZ, M. (1972), *Relación de un vocabulario básico por orden de frecuencias*, Inédito, Madrid. [non uidi]
- RUS, D. - CHANDRA, P. (2006). “Child Language Imperatives: Questioning the ‘Imperative as an RI-analogue’ Hypothesis”, in *Proceedings of the 30th annual Boston University Conference on Language Development*.
- SORAGI, T. *et alii* (1978), “Vocabulary learning and reading”, *System* 6, 72-78.
- SHATZ, M. (2007), “On the development of the field of language development”, en E. Hoff - M. Schatz (ed.). *Blackwell Handbook of Language Development*, Wiley, Malden (MA), 1-15.

YANO, Y. ET ALII (1994), “The effects of simplified and elaborated texts on foreign language comprehension”, *Language learning* 44 (2), 189-219.

ZAHAR, R., COBB, T. & SPADA, N. (2001), “Acquiring vocabulary through reading. Effects of frequency and contextual richness”, *Canadian modern Language Review* 57(4), 541-572.

AUDIOLIBROS EN GRIEGO Y EN LATÍN¹

IVÁN ANDRÉS-ALBA

ivan.andres@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de innovación docente destinado a mejorar la enseñanza del griego antiguo y latín mediante la creación de un repositorio de textos leídos por los docentes y los propios estudiantes. Esta iniciativa busca abordar las dificultades comunes en la lectura y comprensión de textos clásicos, proponiendo los audiolibros como herramienta pedagógica y evidenciando su impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

Audiolibros, innovación docente, metodología activa, lenguas clásicas.

Abstract

This article presents an educational innovation project designed to enhance the teaching of Ancient Greek and Latin by establishing a repository of texts read by both instructors and students. This initiative aims to tackle common difficulties in comprehending and interpreting classical texts, proposing audiobooks as a pedagogical tool, and showcasing their positive impact on student learning.

Keywords

Audiobooks, educational innovation, active methodology, classical languages.

¹ Trabajo incluido en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Audiolibros en griego y latín” (FYL_008.22_INN) como parte de la convocatoria INNOVA 2022/2023 de la Universidad Autónoma de Madrid, de cuyo equipo de trabajo formé parte.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del griego antiguo y el latín en el ámbito universitario presenta desafíos significativos, especialmente para aquellos estudiantes que ingresan a la carrera sin haber cursado estas lenguas durante sus estudios de bachillerato. En este sentido, uno de los problemas centrales en el aprendizaje es la dificultad generalizada de los estudiantes para la lectura y comprensión de los textos originales. Esta carencia no solo obstaculiza su comprensión global, sino que también impacta negativamente en la eficacia y la motivación con la que los alumnos se enfrentan al estudio de estas lenguas.

Con el objetivo de abordar parte de esta problemática surgió el proyecto de innovación docente aquí presentado, cuya meta es la creación de un repositorio de textos en griego antiguo y latín narrados por los docentes y los propios estudiantes. La relevancia de esta innovación es triplemente estratégica: para empezar, busca mejorar la didáctica de las lenguas clásicas; en segundo lugar, pretende elevar la visibilidad de nuestros estudios al convertir los materiales en formatos digitales de acceso abierto; por último, proporciona a los estudiantes la flexibilidad de practicar estas lenguas en cualquier momento a través de dispositivos electrónicos.

A modo de experiencia previa, durante el curso 2020/2021 se llevó a cabo la lectura y grabación de la escena de la Reina Atosa y el Mensajero/Coro de *Los Persas* de Esquilo (vv. 249-514)². El resultado de esta actividad, realizada por parte de varias estudiantes de griego antiguo de la Universidad Autónoma de Madrid, fue óptimo, respaldando así la viabilidad y el impacto positivo de esta iniciativa.

2. OBJETIVO, FINALIDAD Y DESTINATARIOS

Este proyecto de innovación docente tiene como objetivo principal la creación de un repositorio de audiolibros en griego antiguo y latín. Estos recursos están basados en los propios textos trabajados en clase, brindando a los estudiantes una herramienta de gran utilidad para

² El vídeo está disponible en el canal de *YouTube* del Departamento de Filología Clásica de la Universidad Autónoma de Madrid. Accesible desde: <<https://youtu.be/YtEi4RzAaOY?si=RfLVCK9aNHYj3PAw>> [14/11/2023].

mejorar su comprensión y lectura en estas lenguas³. La finalidad de este proyecto abarca, en consecuencia, múltiples aspectos:

- *Mejorar la eficacia del trabajo con textos:* Proporcionar a los estudiantes una herramienta adicional para abordar los textos de manera más eficaz, permitiéndoles avanzar con mayor confianza y habilidad a lo largo de sus estudios.
- *Apoyar a los estudiantes en sus primeros años universitarios:* Dado que muchos estudiantes ingresan a la universidad sin experiencia previa en las lenguas clásicas, el proyecto busca ser un recurso valioso para quienes se enfrentan desde cero al griego y el latín.
- *Fomentar la práctica autónoma:* Permitir a los estudiantes practicar la lengua en cualquier momento mediante el acceso a los audiolibros, utilizando dispositivos digitales comunes como ordenadores y móviles.
- *Contribuir a la visibilidad de los Estudios Clásicos:* Al convertir los materiales de clase en recursos digitales de acceso abierto en la red, el proyecto busca dar mayor visibilidad a los Estudios Clásicos en nuestro centro, atrayendo la atención de posibles futuros estudiantes.

En suma, a través de la consecución de estos objetivos, el proyecto aspira no solo a mejorar la experiencia educativa actual, sino también a sentar las bases para un cambio más amplio en la enseñanza de lenguas clásicas, potenciando su atractivo y eficacia en el ámbito universitario.

En cuanto a los destinatarios, este proyecto busca la mejora de la docencia de todas las asignaturas de lengua griega y latina de nuestro centro, abarcando desde los cursos iniciales hasta niveles más avanzados. En este sentido, cabe destacar que todos los miembros del equipo son docentes de estas materias, lo que garantiza una implementación efectiva y coherente del proyecto en todos los niveles académicos. La amplitud de su aplicación refleja la intención de abordar las dificultades desde las etapas iniciales de la formación universitaria hasta las fases

³ El potencial pedagógico de los audiolibros en la enseñanza de las lenguas extranjeras es sobradamente conocido, especialmente en lo que respecta al inglés y otras lenguas modernas. Cf. Baskin & Harris (1995), Marchetti & Valente (2016), entre otros.

más avanzadas, contribuyendo así a un desarrollo continuo de las habilidades lingüísticas y la comprensión profunda de los textos.

3. NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN

La implementación tradicional de la enseñanza del griego antiguo y el latín, centrada en la memorización de la gramática y la traducción de los textos, ha revelado limitaciones en el desarrollo holístico de las habilidades lingüísticas⁴. Este enfoque limitado ha restringido el desarrollo de habilidades esenciales en el dominio de una lengua, como la comprensión lectora, la comprensión oral, la producción escrita y la producción oral. En definitiva, la instrucción del griego antiguo y del latín ha abordado solo una fracción de las destrezas básicas necesarias para una completa adquisición lingüística (*cf.* Carbonell Martínez 2010). Este enfoque unidimensional ha llevado a que, tanto a nivel nacional como internacional, los estudiantes de lenguas clásicas alcancen niveles notablemente inferiores en comparación con aquellos que aprenden lenguas modernas.

La razón principal de esta disparidad radica en la proporción directa entre el progreso en el aprendizaje de las lenguas y la cantidad de *input* proporcionada al estudiante, como argumenta Krashen (2002). La traducción, al ofrecer una cantidad de *input* significativamente menor en comparación con la lectura o la comprensión auditiva, resulta en un nivel de competencia lingüística insuficiente. En otras palabras, es posible procesar mucho más material —es decir, recibir más *input*— en una hora de clase de lengua extranjera leyendo o escuchando textos que traduciéndolos.

⁴ Como apunta Carbonell Martínez (2012: 248-249): “En una época como la actual, en la que el modelo de escuela heredado de nuestros padres, basado en la clase magistral y la enseñanza de conocimientos y verdades ‘absolutas’, está ya obsoleto y anacrónico, [...] las lenguas clásicas están condenadas a desaparecer, si no se adaptan a las nuevas exigencias de nuestra sociedad del conocimiento y la información. Para ello es imprescindible que los profesores de clásicas incorporemos en nuestra docencia nuevas estrategias de aprendizaje activo que contribuyan a llenar nuestras aulas de alumnos con un nivel elemental de competencia en griego y latín no sólo a nivel lingüístico, sino también comunicativo. Con este enfoque metodológico conseguiremos que ambas lenguas se vean no ya como un complejo sistema de códigos descifrable por mentes preclaras, sino como auténticos instrumentos de transmisión e intercambio de mensajes”.

Las habilidades lingüísticas son interdependientes y se refuerzan mutuamente: cuanto mayor sea la capacidad de expresión, mejor será la de comprensión escrita y oral, y viceversa. Reducir el aprendizaje de una lengua clásica a la mera traducción sustentada en la dependencia continua del diccionario —la metodología tradicional más extendida a nivel internacional— se revela como un enfoque inherentemente fallido, algo que queda evidenciado en el bajo nivel alcanzado por los estudiantes a pesar del esfuerzo invertido. Esta limitación generalizada destaca la necesidad crítica de una transformación pedagógica que permita un desarrollo integral de habilidades lingüísticas en los estudiantes de lenguas clásicas⁵.

En este sentido, es significativa la comparación de los resultados de aprendizaje en griego antiguo y griego moderno, asignatura optativa que también es impartida en nuestro centro por varios miembros de este proyecto. A diferencia de los estudiantes de griego antiguo, los de griego moderno, al finalizar su primer año académico, logran un nivel que les permite leer con fluidez textos simples, expresarse oralmente y por escrito, y realizar presentaciones orales sobre temas de su elección como parte de la evaluación final de la asignatura. Este contraste no solo revela una clara diferencia en el nivel alcanzado entre los alumnos de lenguas antiguas y modernas, sino que también señala una discrepancia significativa en el esfuerzo dedicado: mientras que los estudiantes de griego moderno logran resultados notables con un esfuerzo relativamente menor, los estudiantes de lenguas antiguas expresan niveles preocupantes de frustración al invertir mucho tiempo y energía para obtener resultados insatisfactorios.

Por último, cabe hacer mención aquí al ejercicio preliminar que nos llevó a impulsar la puesta en marcha de este proyecto: a modo de «experimento», durante el curso previo al proyecto, el coordinador del equipo de trabajo, el profesor Luis Calero, decidió llevar a cabo una experiencia novedosa con los estudiantes del segundo curso de lengua griega. A pesar de que la asignatura está centrada en textos de Platón y Jenofonte relacionados con la figura de Sócrates, en esa ocasión, se presentó a los estudiantes una versión grabada por el profesor Christophe

⁵ Cf. Gruber-Miller (2006) y Lloyd & Hunt (2021), entre otras muchas propuestas de enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas clásicas.

Rico, del Instituto Polis de Jerusalén, del cuento *Hänsel y Gretel* en griego antiguo⁶.

El propósito de este experimento fue evaluar la capacidad de los estudiantes para comprender un texto en griego antiguo de manera oral, sin haber preparado previamente el contenido. Inicialmente, los estudiantes abordaron esta tarea con una sensación de desánimo, basada en la idea preconcebida de que no serían capaces de entender un texto hablado en griego antiguo. No obstante, a medida que avanzaban en la narración, los estudiantes pudieron constatar —con algunas ayudas puntuales por parte del docente— que eran capaces de comprender considerablemente más contenido del que inicialmente creían.

Este cambio de percepción generó una gran sensación de satisfacción entre los estudiantes y, en definitiva, sirvió como un ejemplo concreto de cómo la introducción de métodos de aprendizaje más dinámicos puede mejorar la comprensión de las lenguas clásicas, desafiando las expectativas previas y fomentando un mayor entusiasmo y confianza en el proceso de aprendizaje.

4. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Durante el desarrollo del proyecto de innovación docente, se llevó a cabo un completo proceso de evaluación y seguimiento con el objetivo de garantizar el éxito y la efectividad de las propuestas pedagógicas.

En una primera fase, los docentes que participaron en el proyecto realizaron la selección de los textos propuestos para su grabación. Esta elección estuvo guiada por la relevancia de las obras en el plan de estudios y su idoneidad para mejorar las habilidades de lectura y comprensión de los estudiantes. Posteriormente, se establecieron entregas periódicas de los trabajos propuestos a través de la plataforma *Moodle*, con la que se iría constituyendo el repositorio de textos⁷. Por último, la fase de montaje y edición de las grabaciones fue llevada a cabo por el equipo de trabajo, asegurando la coherencia y calidad del material generado.

⁶ Accesible desde: <<https://www.polisjerusalem.org/resource/hansel-and-gretel-ancient-greek>> [14/11/2023].

⁷ Estas entregas son evaluadas como estipula cada guía docente, por lo general dentro de los apartados que valoran la participación en el aula y el trabajo autónomo del estudiantado.

Para el análisis comparativo de los resultados, es posible cotejar los obtenidos por los estudiantes en cursos anteriores con aquellos alcanzados durante el curso del proyecto. Este enfoque permite evaluar la mejora no solo al final del curso, sino de manera continua a lo largo del cuatrimestre. De esta manera, el seguimiento continuo del progreso de los alumnos permite ajustar dinámicamente el enfoque pedagógico para abordar las necesidades que puedan ir surgiendo.

Por otra parte, a medio y largo plazo, puesto que los miembros del equipo de trabajo imparten asignaturas de lengua griega y latina en distintos cursos del grado, en los años académicos venideros podrán comprobar y evaluar la magnitud de la mejora introducida. Esta evaluación a largo plazo ofrecerá una visión más completa del impacto del proyecto en la formación de los estudiantes.

5. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL PROYECTO

A continuación, se detallan los pasos seguidos en el desarrollo del proyecto:

- *Paso 1. Selección de material.* En esta etapa, se llevó a cabo una cuidadosa selección del material por parte de los miembros del equipo de trabajo. Por una parte, se seleccionaron pasajes de obras clásicas que forman parte de los contenidos de la carrera, como la *Historia de la Guerra del Peloponeso* de Tucídides. Por otra parte, también se eligieron textos procedentes de materiales educativos como el método *Athenaze* (Balme & Lawall 1990) o la obra de teatro *Fāta rōmāna ā tē pendent* (Langa 2023).
- *Paso 2. Grabación y extracción.* El material seleccionado fue grabado de manera profesional para garantizar la calidad del audio. Posteriormente, se extrajo la grabación en formato *mp3*, facilitando su accesibilidad y edición.
- *Paso 3. Edición.* Se procedió a la edición del material grabado con el programa *GarageBand*. En esta fase, se incorporaron elementos como música de fondo, efectos sonoros o voces adicionales para enriquecer la experiencia auditiva⁸.

⁸ Los efectos sonoros se obtuvieron del banco gratuito *Freesound.org*.

- *Paso 4. Creación de diapositivas.* Se generaron diapositivas de manera sencilla mediante el programa *PowerPoint*, presentando visualmente el texto original y su traducción al español. Estas diapositivas acompañan la narración, brindando una referencia visual que facilita la comprensión del contenido.
- *Paso 5. Integración.* Las diapositivas generadas en *PowerPoint* se integraron al archivo de audio utilizando *iMovie*. Este paso aseguró la correcta sincronización entre el contenido auditivo y visual, optimizando así la experiencia de aprendizaje.
- *Paso 6. Creación del archivo audiovisual.* La fase final comprendió la creación de archivos en formato *mp4* con el material generado en los pasos anteriores.
- *Paso 7. Publicación en YouTube.* Los archivos audiovisuales resultantes se subieron a una lista de reproducción llamada “Audiolibros UAM” dentro del canal de *YouTube* del Departamento de Filología Clásica de la Universidad Autónoma de Madrid⁹. Esta plataforma permite un fácil acceso y distribución del contenido a los estudiantes y otros interesados.

6. RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Como resultado de la puesta en práctica del proyecto de innovación docente, se crearon diversos materiales accesibles en el canal de *YouTube* del Departamento de Filología Clásica de la Universidad Autónoma de Madrid¹⁰. Por otra parte, también se observó una mejora notable en la habilidad de lectura de los estudiantes, reflejada en resultados académicos más positivos.

En cuanto a las perspectivas futuras de este proyecto, cabe destacar la ampliación del repertorio de textos, con el fin de diversificar los materiales y explorar distintos niveles de complejidad. Esto no solo proporcionará una experiencia de aprendizaje más completa, sino que también permitirá abordar una gama más amplia de temas y estilos literarios.

⁹ Accesible desde: <<https://www.youtube.com/@clasicasuam3957/playlists>> [14/11/2023].

¹⁰ En concreto, los tres primeros actos de la obra *Fata romana a te pendent*, los tres primeros capítulos de *Athénaze* y varios fragmentos de Tucídides.

Además, es posible explorar nuevas posibilidades audiovisuales, considerando la creación de vídeos y dramatizaciones teatrales basadas en los textos clásicos. Esta iniciativa busca ofrecer una experiencia más inmersiva y atractiva, aprovechando los recursos audiovisuales para la práctica activa de las lenguas clásicas¹¹.

Por último, cabe destacar la importancia de la aplicabilidad del proyecto en otros contextos, tanto dentro de departamentos universitarios de Clásicas como en los centros de educación secundaria. La flexibilidad y la versatilidad del enfoque permiten su adopción en diversos marcos educativos, contribuyendo así a la mejora de la enseñanza de las lenguas clásicas en general.

7. CONCLUSIÓN

La implementación exitosa del proyecto de innovación docente “Audiolibros en griego y latín” ha demostrado ser una estrategia pedagógica efectiva para mejorar la enseñanza de las lenguas clásicas. La creación de un repositorio de materiales grabados ha contribuido a compensar la limitación tradicional de la enseñanza del latín y el griego a la traducción de los textos, evidenciando así una mejora significativa en la lectura y comprensión escrita de los estudiantes.

Las perspectivas futuras, que incluyen la ampliación del repertorio de textos y la adición de nuevos formatos audiovisuales, prometen continuar enriqueciendo la experiencia educativa y ofrecer un modelo adaptable para la enseñanza de las lenguas clásicas en los distintos niveles educativos.

¹¹ En esta línea, encontramos la iniciativa de Calero (2023) sobre el teatro como herramienta de innovación docente en griego.

BIBLIOGRAFÍA

BALME, M. & LAWALL, G. (1990), *Athenaze. An Introduction to Ancient Greek* (vol. 1), Oxford University Press, Oxford.

BASKIN, B.H. & HARRIS, K. (1995), “Heard any good books lately? The case for audio books in the secondary classroom”, *Journal of Reading* 38.5, 372-376.

CALERO, L. (2023), “Zero Dramas: el teatro como herramienta de innovación docente”, en R. Mariño Sánchez-Elvira & Felipe G. Hernández Muñoz (coords.), *III Congreso de Innovación en Clásicas en la Comunidad de Madrid: Enseñanza secundaria y universidad. Retos docentes en un contexto de pandemia*, UCM, Madrid, 8-19. <<https://hdl.handle.net/20.500.14352/88511>> [14/11/2023].

CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2010), “La crisis del griego y los métodos antidepresivos”, *Estudios Clásicos* 137, 85-95.

CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2012), “Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con Athenaze”, *Thamyris* 3, 229-249.

GRUBER-MILLER, J. (ed.) (2006), *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford University Press, Oxford. <<https://doi.org/10.1093/oso/9780195174946.001.0001>> [14/11/2023].

KRASHEN, S. D. (2002), “The comprehension hypothesis and its rivals”, en T. Piske & M. Young-Scholten (eds.), *Input Matters in SLA, Multilingual Matters*, Bristol, 81-94. <<https://doi.org/10.21832/9781847691118-007>> [14/11/2023].

LANGA, V. (2023), *Fāta rōmāna ā tē pendent. Los hados de Roma de ti dependen* (edición bilingüe), Áurea Clásicos, Madrid.

LLOYD, M., & HUNT, S. (eds.) (2021), *Communicative Approaches for Ancient Languages*, Bloomsbury, Londres. <<https://doi.org/10.5040/9781350157378>> [14/11/2023].

MARCHETTI, E. & VALENTE, A. (2016), “The many voices of audiobooks: Interactivity and multimodality in language learning”, en P. Zaphiris & A. Ioannou (eds.), *Learning and Collaboration Technologies*, Springer, Nueva York, 165-176. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_16> [14/11/2023].

UTOPIAS DE AYER, HOY Y MAÑANA: LA *UTOPIA* DE TOMÁS MORO Y LOS ODS EN LA DIDÁCTICA DEL LATÍN

MIGUEL ABAD ASÍN

miguelabadasin@gmail.com

Universidad de Zaragoza

DIANA MUELA BERMEJO

dmuela@unizar.es

Universidad de Zaragoza

Resumen

En este artículo se investigan las aplicaciones didácticas que pueden tener los ODS y la *Utopia*, de Tomás Moro, en el aula de latín desde el paradigma de la recepción y el enfoque colaborativo y dialógico. Se incide en cómo el alumnado relaciona ambos textos y en sus respuestas lectoras, categorizadas desde el marco teórico de la tradición clásica. Bajo un método de investigación cualitativo triangulado por sesiones de observación no participante, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas se investiga la opinión que suscitan al alumnado las ideas que emanen tanto de los ODS como de la *Utopia*, y se valora su grado de plausibilidad y las posibles modificaciones que se deberían introducir para lograr los objetivos propuestos. Por último, se analiza la visión que tiene el alumnado sobre esta organización del trabajo desde el punto de vista colaborativo.

Palabras clave

Utopia, Tomás Moro, ODS, latín, didáctica.

Abstract

This paper investigates the didactic applications that the ODS and Thomas More's *Utopia* can have in the Latin classroom from the paradigm of reception and the collaborative and dialogical approach. The focus is on how the students relate both texts and their reading responses, categorized from the theoretical framework of the classical tradition. Using a qualitative research method triangulated by non-participant observation sessions, discussion groups and semi-structured interviews, the students' opinions of the ideas that emanate from both the SDGs and *Utopia* are investigated, and their degree of plausibility and the possible modifications that

should be introduced in order to achieve the proposed objectives are assessed. Finally, the students' view of this collaborative organization of work is analyzed.

Keywords

Utopia, *Thomas More*, *SDG*, *Latin*, *didactics*.

1. MARCO TEÓRICO

La crisis de la enseñanza de las lenguas clásicas exige una discusión acerca del espíritu de las últimas legislaciones educativas y su valor social en las décadas recientes. Como señala Stray (2007), hasta el siglo XIX ni el alumnado ni sus familias podían elegir si querían estudiar latín, pues era consustancial a la formación que se recibía. Se consideraba la *lingua franca* (Gómez Moreno 2006), la forma de comunicación compartida por todas las clases altas, y el hecho de que fuera un conocimiento paneuropeo tenía una utilidad tangible en la educación de la juventud continental.

Sin embargo, con la llegada del Romanticismo y del Nacionalismo, se apuesta por las lenguas vernáculas, cuyo uso ya era predominante, si bien la entrada de estas lenguas nacionales en el mundo universitario provoca que el estudio del latín pierda parte de su motivación. De alguna forma, en Grecia todos eran griegos, a pesar de sus diferencias étnicas, geográficas y lingüísticas, porque se habían educado con Homero, siguiendo un mismo “modelo educativo” que les confería una identidad común; de manera análoga, en la Europa de la Edad Moderna, el sentimiento nacional no estaba exacerbado, pues la educación era en latín e idéntica (Stray 2007).

Sin embargo, todo ello forma parte de la Historia y “la añoranza de tiempos pasados resulta absolutamente inútil si lo que se pretende es su preservación y revitalización” (Marina Sáez 2020: 111). Como argumento de autoridad, ya Gramsci realizaba una defensa apasionada de la enseñanza de las lenguas clásicas en los siguientes términos (*apud* Broccoli 1977: 43-44):

Habiendo cerrado el ciclo de su existencia, el latín ofrece el ejemplo de todo el trabajo histórico a través del cual un fenómeno se compone lentamente en unidad para descomponerse y recomponerse

armónicamente en cada época, en cada individuo de una época. El estudio filológico del latín habitúa al escolar, al futuro ciudadano, a no desestimar nada de la realidad que examina, robustece su carácter, lo habitúa al pensamiento concreto, histórico, de la historia que fluye armónicamente a pesar de los saltos y las sacudidas, porque siempre hay alguien que continúa la tradición, que continúa el pasado.

En estas palabras se encuentran dos elementos significativos: en primer lugar, considera el latín como algo terminado (Stray 2007); en segundo lugar, estima la presencia de la tradición como eje vertebrador que articula toda la historia de las ideas (Gómez Moreno 2006). Esto último nos llevará a proponer perspectivas alternativas a las metodologías utilizadas en los últimos años en la enseñanza de las lenguas clásicas y, en concreto, del latín.

1.1. Paradigmas, enfoques metodológicos y tendencias en la investigación empírica sobre la didáctica de las lenguas clásicas

a. Paradigmas

En la materia Latín, cursada en Bachillerato, se trabajan conjuntamente aspectos lingüísticos y literarios. Dentro del paradigma lingüístico, se asiste en la actualidad a un debate intenso dentro de la comunidad docente de las lenguas clásicas acerca de la manera de enseñar la lengua latina o la lengua griega. Lo más recurrente son las propuestas que se centran en metodologías activas, si bien en la práctica una inmensa mayoría de docentes continúan con metodologías pasivas, es decir, basadas en la enseñanza de la gramática y la realización de traducciones. Diversos autores (Martínez Aguirre 2015; Ferreira 2017) han explicado las bondades y los inconvenientes de las metodologías activas, cuyo objetivo es dinamizar las clases a través de la participación del alumnado y la conversión de las clases de latín y griego en clases de lenguas modernas, utilizando para ello la lengua de llegada tanto para la impartición de las materias como para la comunicación entre el docente y el alumnado.

Amador (2020) defiende el método activo y natural frente al método prusiano, creado con el objetivo de utilizar la lengua latina solo como un ejercicio mental, olvidándose del significado profundo que puedan tener los textos. En esta escuela lo que importa es el aprendizaje de la

lengua como si fuera una fórmula matemática, que deja de lado todos los aspectos culturales, literarios y sociales que van asociados a cualquier lengua. Este es el modelo que se sigue empleando de manera mayoritaria en las escuelas, aunque la traducción en el currículo autonómico ya haya quedado relegada a una segunda posición tras la comprensión del texto, priorizada ahora frente a la realización de una traducción al castellano. Similar es la propuesta de Ørberg (2003), que introduce al alumnado en la lengua latina a través del neolatín, es decir, los textos clásicos no aparecen hasta estadios muy avanzados. Con anterioridad, se narra la historia de una familia a través de sucesos cotidianos que le pueden resultar muy cercanos al alumnado que aprenda a través de este método, además de la presencia del humor como aspecto importante en toda la obra. Aunque muchos docentes utilizan este método como un libro de texto y lo trabajan siguiendo la metodología de gramática-traducción, lo óptimo es que sirva de punto de partida para trabajar desde una metodología comunicativa.

El aprendizaje activo del latín pasa, para otros investigadores, por la creación de un ambiente internacional plurilingüe (Gallego Real *et al.* 2018) a través de una iniciativa europea. En este proyecto, se pone en contacto a alumnos españoles, italianos y polacos, y juntos realizan una serie de actividades en torno a la historia de Ørberg en *Familia Romana* (2003), que se realizan íntegramente en latín. La lengua clásica se convierte, pues, en un vehículo de comunicación necesario para la intercomprensión de los estudiantes. Por otra parte, en el ámbito universitario, Sánchez-Ostiz (2018) recomienda crear una atmósfera de confianza en la que el alumnado entienda los errores como una *conditio sine qua non* para que se produzca el aprendizaje deseado. Uno de los peligros que observa este autor en los métodos comunicativos es que, de forma paradójica, no se produzca comunicación, es decir, que el profesor acapare la conversación y sea el único que se exprese en latín. Para ello, propone que se trabaje con el formato i+1, hipótesis del input comprensible de Krashen aducida también por Amador (2020) y que está en el sustento teórico del método de Ørberg (2003): para que se produzca un aprendizaje óptimo se debe partir de un elemento conocido, y ese mismo elemento debe ser la clave para poder comprender algo nuevo. Por lo tanto, se produce un aprendizaje paulatino y, además, relacionado con lo conocido, de forma que el alumnado experimenta

una sensación de seguridad que redunda en una mayor confianza (Sánchez-Ostiz 2018).

Dentro del aprendizaje de la lengua latina y griega, bajo el paradigma de gramática-traducción, autoras como Aguilar Miquel (2015) apuestan por la traducción pedagógica, que consiste en una traducción instantánea, con el único objetivo de aclarar al alumnado el significado del texto. De esta manera, se rechaza el análisis gramatical exhaustivo, pues se considera que lo más importante es el texto en sí, y la forma es tan solo un obstáculo que hay que evitar de la manera más natural posible. No obstante, lo más habitual en la didáctica del latín actual son las propuestas de gramática-traducción que incluyen ambas tareas en sus propuestas. Lillo Redonet (2017), por ejemplo, propone la realización de un taller partiendo de las tablillas de Vindolanda, que contienen mensajes que se enviaban entre soldados y familiares en torno al muro de Adriano. Además del material señalado, propone un análisis lingüístico y una traducción de los fragmentos aducidos, de manera similar a Tadeu Salles y Zucherato (2020), quienes añaden la transcripción de los textos.

Dentro del paradigma de gramática-traducción, se distinguen, pues, propuestas que solo se centran en la traducción y otras que engloban tanto la gramática como la traducción. Un modelo limitado únicamente a la gramática es el de Gómez Jiménez (2020a), quien aborda el aprendizaje de la morfología verbal latina de una manera tradicional, memorizando las formas verbales individualmente y sin que se contextualicen esos términos en un texto.

Por lo que respecta a los paradigmas literarios, el más reciente es el recepcionista, que centra su atención en el lector y en cómo construye el significado de la obra, es decir, en las respuestas lectoras que genera el texto. Bajo este paradigma, Abad Mellizo (2020) apuesta por la novela histórica *La suerte de Venus*, mediante la cual no solo trabaja aspectos de gran importancia en el mundo romano, sino que el alumnado toma la palabra y recrea el juicio, por lo que lo importante es cómo construye el significado del texto y del acontecimiento histórico. Sí que incorpora textos clásicos, en cambio, la propuesta de Casasola Gómez (2018) sobre una UD dedicada a la figura de Ovidio y sus *Metamorfosis*, pero centrando la atención en la tradición clásica que ha generado esa obra y en la relación que tiene con el amor y la violencia de género.

Finalmente, Ibarzo Joven (2021) se centra en la performatividad en la lectura, especialmente en lo relativo a la construcción del género que realiza el alumnado mientras se acerca a textos clásicos; de manera que lo fundamental es la forma en que utiliza ese texto para verse a sí mismo representado y transformado.

Con una presencia mayor en la didáctica de las lenguas clásicas se encuentran propuestas variadas relacionadas con el paradigma estructuralista-formalista, que sitúa como epicentro de la educación literaria el análisis detallado del texto, concebido como una unidad independiente dotada de significante y significado. De esta manera, Ricci (2021) defiende la educación literaria por encima de la historia de la literatura, es decir, considera que las actividades competenciales que deben regir la educación actual pasan por un enfoque estructuralista-formalista, con el texto como punto de partida. Reconoce, además, que la educación literaria debe animar e inspirar la producción textual del alumnado, además de suministrarle una serie de herramientas interpretativas aplicables a diversos aspectos vitales. Por su parte, Arenal López (2021) añade a estas ideas la importancia de graduar las lecturas para evitar el rechazo. Como propuestas didácticas diseñadas bajo este paradigma, Cubel Ros (2021) presenta un proyecto basado en la comedia latina *Aulularia*, de Plauto: apostando por una versión traducida y adaptada, incide en el análisis estructural y formal del texto, aunque no sea el original. Marqués García (2019), por su parte, presenta un *Escape Room* en el que el alumnado se debe adentrar en los textos para poder completar la actividad, de manera que la lectura de estas obras y la comprensión de sus aspectos formales son requisitos previos para poder disfrutar plenamente del juego.

Como tercer paradigma en la didáctica del latín, el historicista presenta una tendencia que responde al tratamiento de la historia de la literatura y otra que apuesta por una transversalidad más clara y conjuga en un mismo proyecto tanto la historia como el latín. La propuesta de Lillo Redonet (2017), en este sentido, se adecúa a la segunda tendencia, pues trata las tablillas de Vindolanda, y no solo desde un punto de vista lingüístico, como ya se ha señalado anteriormente, sino también desde la perspectiva historicista y con un objetivo eminentemente práctico, pues se pretende que el alumnado conozca cómo se vivía en esa época a través del trabajo con cultura material. También de perspectiva historicista es el proyecto desarrollado por Andreu Pintado (2022), ejemplo de cómo

el avance en la investigación científica debe ser llevado a las aulas de educación preuniversitaria. Por último, Gómez Jiménez (2020b) también trata temas históricos de una época posterior. Desde una perspectiva interdisciplinar, transcribe, traduce e investiga sobre inscripciones visigóticas, centrándose no solo en aspectos lingüísticos, sino también en los soportes que se utilizan, de forma que se combina la arqueología y la filología, dos campos del conocimiento separados a nivel universitario e investigador, pero que se pueden trabajar conjuntamente en la educación preuniversitaria.

Otras propuestas que se han llevado a cabo desde el paradigma historicista se han visto más acotadas a aspectos de la historia de la literatura, como los trabajos de Abad Mellizo (2020) o de Cubel Ros (2021), ambos ya referenciados anteriormente. Jiménez Jiménez (2022) explica en su proyecto los autores y el contexto más que las obras en sí, mientras que Recio Muñoz y Paino Carmona (2021) plantean que se debe recabar toda la información en torno a la obra del *Pro Caelio*, de Cicerón, para poder hacer justicia y resolver el caso.

En definitiva, se puede apreciar que, en el ámbito lingüístico, se fluctúa entre paradigmas más tradicionales basados en la gramática y la traducción, y otros más comunicativos centrados en el uso de la lengua, aunque en ambas posibilidades hay espacio para la innovación y la transversalidad. Por otra parte, en el ámbito literario, los paradigmas de la recepción, textuales e historicistas se combinan en la mayoría de las ocasiones para generar propuestas y actividades interesantes y atractivas para el alumnado.

b. Enfoques metodológicos

Por lo que respecta a los enfoques metodológicos, la gamificación o ludificación se erige como metodología mayoritaria entre las propuestas didácticas de las lenguas clásicas. Sin embargo, su fin último no es, necesariamente, convertir la clase en juego; sino captar la atención a través del juego, por lo que se puede combinar con otros enfoques (Recio Muñoz y Paino Carmona 2021). En el plano práctico, tanto Jiménez Jiménez (2022) como Marqués García (2019) proponen la realización de *Escape Rooms* en latín y griego, respectivamente. Gracias a ello, se fortalece el trabajo en equipo y la participación de todo el alumnado para superar los retos planteados y obtener la recompensa final; que puede

ser interna o externa a la materia. Además, no solo se ponen en juego conocimientos específicos sobre el área que se trabaja, sino que resulta necesario activar aptitudes generales como la lógica, la observación o la deducción, de manera transversal e interdisciplinar.

Más allá de la posibilidad de organizar *Escape Rooms*, costosos en la relación esfuerzo-beneficio, Gómez Jiménez (2020a) propone la realización de un bingo para repasar y practicar la formación de los verbos en latín. Por su parte, Gallego Real *et al.* (2018), incluyen juegos colaborativos para el aprendizaje de la lengua latina, que se deben realizar conjuntamente con alumnado de otros países; por lo que se potencia la mediación cultural, la creación de lazos paneuropeos y el respeto a la otredad. Por último, el proyecto de Andreu Pintado (2022) pretende llevar la educación al ámbito del ocio y propone la utilización de videojuegos con objetivos didácticos. En su creación, el alumno es un *scriptor* de epigrafía romana y se va desplazando por todo el Imperio para trabajar en distintos lugares como lapicida; resultando una propuesta que aúna interés pedagógico con diversión cercana al ocio habitual del alumnado.

Un segundo enfoque frecuente en la didáctica de las lenguas clásicas es el Aprendizaje Basado en Talleres. La materia Latín es impartida por docentes cuya formación se ve limitada a la cultura escrita y, sin embargo, la legislación actual incide en la importancia de la cultura material, asunto que en el ámbito universitario queda restringido a la arqueología. Por esta razón, en muchas ocasiones el docente de latín peca de exceso de academicismo, sin ser capaz de organizar actividades prácticas que obedezcan al enfoque del taller.

En esta dirección apuntan tanto Gómez Jiménez (2020b) como Lillo Redonet (2017), pues ambos incluyen la epigrafía latina en sus propuestas didácticas, si bien este último se centra en la creación de epigrafía, mientras que la primera trabaja de manera pasiva con los materiales. En otro sentido entiende el trabajo por talleres Carballeira Fariña (2022), que pretende actualizar los contenidos clásicos a través de la música actual. Así, se adaptan las historias de Ørberg (2003) mediante canciones del gusto del alumnado. Toda la clase funciona como un único taller y se reparten el trabajo de composición de la letra, grabación del audio y del vídeo, producción y organización de todo lo necesario para la grabación, edición del contenido audiovisual y montaje final.

Un tercer enfoque lo constituyen las metodologías dialógicas. Aquí se incluiría, por una parte, el latín hablado, tratado ya por autores como Kangiser (2015), Sánchez-Ostiz (2018) o Amador (2020), tal y como se ha señalado en el paradigma comunicativo. Por otra parte, se adscribe a esta metodología la lectura dialógica, que afronta dos objetivos, tal y como señala Ricci (2021): desterrar del imaginario colectivo la idea de que la lectura es algo que se realiza a solas e implantar en el alumnado la conciencia de que la lectura no solo es algo pasivo, sino que debe ser una palanca para generar producción textual y poner en práctica competencias activas.

Relacionado con ese primer objetivo se encuentra la propuesta de Cubel Ros (2021), que apuesta por la lectura oral de la obra, en tanto que considera que la comprensión de un texto no es una tarea sencilla que el alumnado pueda afrontar de manera individual, sino que necesita una guía para construir su significado. Así, tanto la docente como los compañeros comentan lo leído, enriqueciendo la actividad y convirtiendo la lectura en algo ameno y grupal. Similar es la propuesta de Ibarzo Joven (2021), pues también se centra en la construcción del significado del texto; pero el enfoque de la performatividad le permite apostar por la propia construcción del pensamiento del alumnado partiendo de los textos que lee. De esta manera, no solo hay lectura compartida en voz alta, sino que también se produce un debate en el que se confrontan los modelos culturales y la estética de los textos antiguos con los principios y valores de la sociedad actual. El objetivo final es comprender mejor la realidad a través de la ficción, para dotar a la lectura de un sentido práctico que atraiga la atención y el interés del alumnado.

Un cuarto enfoque metodológico desarrolla el trabajo colaborativo-cooperativo. Abad Mellizo (2020) propone un proyecto por equipos y cada alumno por separado no puede alcanzar el objetivo, que es la comprensión completa del caso judicial. Además, cada uno cumple un papel específico, pues se le ha asignado un texto concreto y único, y todos trabajan al mismo nivel de manera horizontal. Tampoco hay roles establecidos en la propuesta de Marqués García (2019), sino que, simplemente, toda la clase tiene que colaborar para ganar tiempo y resolver el *Escape Room*. Sí hay, en cambio, una especialización clara en la apuesta de Carballeira Fariña (2022), pues para la elaboración de un vídeo musical se debe elegir la canción, componer la letra, escoger el vestuario, etc. Todo ello requiere de una gran coordinación entre el

equipo, y ahí pueden surgir roles específicos para que cada alumno se encargue de unos asuntos, por lo que se combina el trabajo cooperativo con el enfoque metodológico del trabajo por talleres, apartado en el que ya se había mencionado esta propuesta.

Otros proyectos, como el taller de epigrafía de Gómez Jiménez (2020b) o la gamificación paneuropea de Gallego Real *et al.* (2018), que ya se han mencionado en sus respectivos apartados, son eminentemente colaborativos, pues no es necesaria la especialización de ninguno de los miembros del grupo, sino que el hecho de que se trabaje por equipos responde a otras dinámicas, como la agilización de algunos procesos o la corrección *inter pares* de muchos aspectos. Casasola Gómez (2018), por su parte, propone el trabajo colaborativo para que se puedan desarrollar debates en el seno de esos grupos, sin involucrar a toda la clase en un único debate centralizado, alegando para ello que hay mayor participación del alumnado cuando la discusión se produce en un entorno más controlado y con el que tiene más confianza por estar trabajando diariamente en él.

c. Investigaciones empíricas

Finalmente, a pesar de la escasez de investigaciones empíricas que abarcan la didáctica de las lenguas clásicas en la actualidad, la metodología cualitativa es la más empleada en las propuestas didácticas de lenguas clásicas por varias razones. En primer lugar, gracias a esta metodología se puede ahondar en las respuestas y los productos de los lectores, concediéndoles una mayor libertad para responder. Frente a los instrumentos prefijados de la metodología cuantitativa, en los formatos cualitativos el diseño de la investigación es más flexible y permite constatar evolución y cambio tanto en las respuestas como en la propia investigación (Flick 2015). En segundo lugar, las propuestas didácticas se centran más en el diseño de una actividad o secuencia de actividades que en conocer la opinión de una población amplia sobre esa misma propuesta o sobre temas más generales relacionados con el ámbito de estudio. En tercer lugar, la ausencia de investigación universitaria sobre didáctica e innovación en lenguas clásicas dificulta la existencia de proyectos que utilicen la metodología cuantitativa y que exigen el conocimiento de conceptos y procesadores estadísticos de datos, alejados de la formación del profesorado que imparte clase en los centros de secundaria.

1.2. Utopías del mañana: ODS y Agenda 2030 en la didáctica del latín

En esta propuesta didáctica las competencias en lengua y literatura latinas son el vehículo que permite tratar un tema transversal a todas las materias que debe estar presente en las aulas: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Propuestos en el año 2015 por la Organización de las Naciones Unidas, suponen un compromiso entre todos los países miembros para alcanzar las metas planteadas en un plazo de quince años (Agenda 2030).

De los diecisiete puntos que los componen, el último es el más significativo, pues supone un impulso a las alianzas de distinto tipo para conseguir los demás. Como señala Ariel Stoffels (2021: 147), los países deben “limpiar su casa, ayudar a limpiar la del vecino y cooperar en la limpieza de las zonas comunes”. Y no solo se debe cooperar internacionalmente, sino también a nivel local, tejiendo compromisos multiactor entre el ámbito público, el privado y la ciudadanía representada a través de Organizaciones de la Sociedad Civil (Mataix Aldeanueva *et al.* 2021). Estos tres actores deben colaborar para cumplir unos ODS que garanticen una triple seguridad: vivir sin miseria, vivir sin temor y vivir en dignidad (Ariel Stoffels 2021). Por otra parte, el ODS 4 está relacionado con la educación, y la meta 4.7 indica que se debe educar para los ODS. El tratamiento no tiene por qué ser específico en una asignatura, sino que la amplia variedad de temas tratados en los ODS posibilita la diseminación de estos objetivos en diversas materias (Chuliá-Jordán *et al.* 2022).

En cuanto a su implantación, a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), se ha discutido sobre si en un mundo tan diverso hay que dar respuestas didácticas diferentes según el tipo de alumnado con el que se trabaja. De esta manera, se podría argumentar que los alumnos con menos recursos económicos estarían más interesados y les resultaría más fructífero el estudio del ODS 1, relacionado con la pobreza, pero con este planteamiento quizás tan solo se esté ampliando la brecha. En el fondo, este es un debate filosófico, como bien señala Bylund (2023), que diferencia entre las ideas de Judith Butler, para quien la desigualdad es inherente al ser humano, aunque esa desigualdad esté desigualmente distribuida, y las propuestas de Jacques Rancière, quien presupone la igualdad entre toda la humanidad por contar con la misma inteligencia.

Al margen de estas consideraciones teóricas, se han realizado diversas propuestas didácticas en contextos variados. Por ejemplo, Crespo Castellanos *et al.* (2021) consideran que la materia Geografía es idónea para tratar algunos aspectos de los ODS, especialmente aquellos más íntimamente relacionados con el medioambiente. La geografía ayuda a entender el sistema natural y sus consecuencias globales, por lo que a través de ella se pueden comprender de una forma científica muchos de los objetivos y metas propuestos en los ODS. Por otra parte, opone la educación medioambiental, que constituye en ocasiones una materia independiente, con la EDS, más transversal y que, sin embargo, no tiene por qué sustituir a la anterior. Señalan, además, que el interés por la EDS en el ámbito de la geografía está en auge y que ello posibilita la internacionalización de la investigación educativa, por lo que cada vez hay proyectos y propuestas más interesantes.

En otro contexto bastante diferente, proponen Franck y Osbeck (2016) el trabajo de la EDS. Con un alumnado de inferior edad, se apuesta por los cuentos y las dinámicas de *storytelling* en las aulas. Reconocen que tanto la ética como la moral, en cuestiones medioambientales, debe ser tratada desde todas las dimensiones, más aun teniendo en cuenta que “there is no such thing as unequivocal and unquestionable ‘sustainability morals’” (2016: 2). Así, el interés y el respeto mutuos deben ser la tónica general y, por esa misma razón, se propone la metodología del cuentacuentos, pues el docente será el guía durante toda la sesión. También consideran que la elección tanto del cuento como de la narrativa empleada es crucial, pues unos son más dogmáticos, otros son más persuasivos y otros se quedan en el plano informativo. Todo esto permite una gran flexibilidad, pues también se debe tener en cuenta que los cuentos suponen un relato ficticio en el que el compromiso por reflejar la realidad no es tan acusado.

Más allá de estas propuestas, sí se han llevado al aula otros proyectos relacionados con los ODS. Un ejemplo es el de Grund y Brock (2020), quienes realizaron un estudio de metodología cuantitativa con más de tres mil personas en Alemania, incluyendo tanto a alumnado como a profesorado. La investigación consistía en averiguar qué comportamientos, actitudes y emociones tenían los participantes, organizando los datos resultantes en función del grupo social al que pertenecía. La conclusión es que existe una gran concienciación a nivel particular en materia medioambiental, pero esto no desemboca en un

compromiso social para realizar cambios de calado, es decir, para pasar de la expresión a la acción. Sin embargo, los propios autores reconocen que se trata de una situación volátil en la que el interés por estos temas va en aumento. Además, se observa que es mayor la concienciación por la crisis medioambiental cuanto mayor educación formal recibe el participante, aunque también se reconoce la importancia de la educación no-formal.

Esta educación no-formal es la clave de la propuesta de Chuliá-Jordán *et al.* (2022), pues se analiza cómo la prensa escrita puede ayudar a la educación científica del alumnado. Para ello, realizan dos actividades distintas: a un grupo, formado por futuros docentes de Física y Química, le encargan la selección de artículos de periódico a partir de los cuales se pueda debatir sobre asuntos científicos; a otro grupo, integrado por futuros investigadores en didáctica específica de ciencias experimentales, se les propone la lectura grupal, análisis y puesta en común de un artículo sobre el *fracking*. Tras la realización de estas actividades, se concluye que no hay demasiada presencia de estos temas en la prensa generalista y que se deben evitar las visiones de experto especialista en un asunto para ser más transversal en discusiones tan complejas.

Vicente Martorell y Jiménez-Fontana (2021) proponen tratar los ODS a través del Aprendizaje Basado en la Investigación. Así, con su alumnado del Grado en Educación Primaria, en la materia de Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I, plantean una actividad con dos enfoques distintos: por una parte, profundizar en la problemática que hay tras algún ODS; por otra, conocer la opinión del gran público a través de cuestionarios y de entrevistas. Los investigadores concluyen que se trata de un tema que genera mucho interés entre los participantes tanto por la novedad del asunto como por la cercanía de los problemas abordados, ya que se percata de que esos objetivos generales tienen su reflejo en la vida cotidiana.

Para finalizar, aunque no se trate de una experiencia educativa sobre los ODS, resulta necesario aludir a la investigación de Ortega-Sánchez *et al.* (2020), quienes analizan la percepción que tiene el futuro profesorado sobre estos objetivos. La mayoría de los participantes pertenece al área de Geografía e Historia, considerada de gran importancia para la implantación de los ODS por aunar en una

misma materia aspectos naturales, económicos y sociales, los tres ejes principales. El estudio se realiza de manera cuantitativa y recoge un apoyo mayoritario a la presencia de los ODS en la educación y a la promoción del desarrollo sostenible y de la ciudadanía responsable y comprometida con los objetivos. Sin embargo, también se apunta a una visión excesivamente descriptiva de los ODS que puede desmotivar al alumnado. Además, existen carencias importantes en la preparación y formación previa del profesorado, indispensables para que se puedan implantar estas propuestas en el aula.

En resumen, en la materia de Latín se combinan aspectos lingüísticos con otros más literarios y culturales; y, por esta razón, los paradigmas empleados en las actividades dependerán de qué aspectos se prioricen. La lengua se puede abordar desde la gramática y la traducción o desde el ámbito comunicativo y oral, mientras que la literatura y la cultura se puede explicar desde un punto de vista tradicional e historicista o desde la recepción que el alumnado realiza. En cuanto a los enfoques metodológicos, son diversos en cada propuesta analizada, si bien destacan la gamificación, los talleres, las metodologías dialógicas y las colaborativas-cooperativas.

También se han revisado diversas propuestas concernientes a los ODS y a la Agenda 2030, y se ha comprobado cómo se trata en su mayoría de actividades destinadas a nivel universitario, por lo que resulta conveniente la creación de materiales que incorporen estos contenidos en ESO y Bachillerato, y más concretamente para la materia de Latín.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Justificación de la investigación

Teniendo en cuenta todas las investigaciones didácticas que se han realizado tanto en el ámbito de las lenguas y literaturas clásicas como en el de la Educación para el Desarrollo Sostenible y los ODS, consideramos que la siguiente propuesta didáctica es especialmente pertinente por distintos motivos.

En primer lugar, en lo que ataña a la materia Latín en la etapa de Bachillerato, es una investigación novedosa porque parte de un texto que no suele aparecer en los manuales, pues se trata de una época, el

Humanismo, ausente en el currículo. Pese a no estar presente, es muy importante porque el latín que se escribe en esta época es tan clásico como el estilo ciceroniano. Además, cuenta con la ventaja de proponer ideas más cercanas al alumnado, de manera que la problemática del contexto extraño, analizada en el marco teórico, desaparece. Por otra parte, la inclusión de textos de esta época permite una mayor transversalidad, pues se trata de un momento literario muy fructífero y con gran influencia en las literaturas europeas en lengua vernácula, por lo que el alumnado podrá establecer relaciones interesantes entre el texto trabajado y otros que conozca gracias a otras materias como Lengua Castellana y Literatura o Literatura Universal.

En segundo lugar, y en relación con otras propuestas didácticas que se han hecho para el ámbito de las lenguas y literaturas clásicas, aquí se van a adoptar posiciones intermedias entre los paradigmas comunicativos y los paradigmas de gramática-traducción. No se va a emplear el latín como lengua vehicular, pero sí se plantean actividades de comprensión en latín previas a la realización de una traducción, que se considera el último paso en el proceso de adquisición del mensaje. Además, en esta propuesta didáctica la gramática no es un fin en sí misma, sino el medio para lograr un objetivo más ambicioso: la comprensión de un texto. En el apartado literario, el paradigma en el que se inserta es el recepcionista, pues lo importante es la visión que tiene el alumnado sobre el texto y cómo lo incorpora a su percepción del mundo y de las distintas problemáticas sociales con las que está concienciado, y todo ello a través de la mediación de los ODS. También habrá espacio, sin embargo, en la primera sesión, para el paradigma historicista, pues se enmarcará el texto y el autor en una época con unas características propias que condicionan tanto la naturaleza del texto como su contenido.

En tercer lugar, en cuanto a la metodología general que se ha seguido en esta propuesta, el trabajo colaborativo supone una apuesta que sí está presente en otros proyectos, pero no es la predominante. En cuarto lugar, en lo referente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la mayoría de las propuestas que se han analizado se ha centrado en el ámbito universitario. Las que se han puesto en práctica en etapas preuniversitarias, en muchas ocasiones, han estado descontextualizadas del currículo; es decir, se han planteado como actividades o proyectos transversales, pero sin un amarre claro a ninguna materia. En cambio,

esta propuesta didáctica apuesta por la inclusión de los ODS dentro de una materia específica, y no como algo aislado, sino que a través de ello se trabajan competencias y contenidos que están presentes en el currículo. Además, cuando se había relacionado la didáctica de los ODS con la de algún ámbito específico, siempre ha sido bajo materias puramente científicas, como Física y Química, mientras que la reflexión literaria y filosófica sobre el desarrollo sostenible había quedado al margen.

2.2. Preguntas y objetivos de la investigación

Así pues, esta investigación parte de tres preguntas de las que se derivan, respectivamente, sus tres objetivos específicos:

Pregunta 1. ¿Cómo aborda el alumnado de Bachillerato, a través de los participantes seleccionados, la enseñanza del latín?

Objetivo 1. Analizar mediante la observación no participante cómo aborda el alumnado la enseñanza del latín en Bachillerato.

Pregunta 2. ¿Cómo responde el alumnado ante una actividad de latín con un paradigma recepcionista y un enfoque dialógico y colaborativo?

Objetivo 2. Analizar mediante la observación participante cómo realiza el alumnado actividades basadas en el paradigma recepcionista y en el enfoque dialógico y colaborativo.

Pregunta 3. ¿Cómo responde el alumnado ante la lectura de la *Utopía* de Tomás Moro y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

Objetivo 3. Analizar a través de grupos de discusión y de entrevistas semiestructuradas las respuestas del alumnado ante la lectura de la *Utopía* de Tomás Moro y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Pregunta 4. ¿En qué medida la *Utopía* de Tomás Moro y los Objetivos de Desarrollo Sostenible resultan vigentes entre los intereses del alumnado de Bachillerato?

Objetivo 4. Analizar a través de grupos de discusión y de entrevistas semiestructuradas la vigencia de la *Utopía* de Tomás Moro y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible entre los intereses del alumnado de Bachillerato.

2.3. Fase de diagnóstico

En cuanto al proceso de la investigación, hemos llevado a cabo dos fases. En primer lugar, una fase previa de diagnóstico realizada en el contexto educativo, en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Zaragoza (España) en la etapa de Bachillerato. Mediante la observación no participante instrumentalizada por el cuaderno y el diario de campo, analizamos el perfil de los participantes y las dinámicas de grupo. En esta fase de diagnóstico se sondeó la opinión del alumnado sobre el libro de texto que empleaban, y tras recibir respuestas que evidenciaban un rechazo a este método, se optó por crear materiales propios para las actividades. También se observó que la organización de la clase solía ser el trabajo individual, mientras que el alumnado prefería el trabajo en grupos colaborativos. Además, se percibió que los aspectos literarios estaban ausentes en el aula, por lo que se decidió incluir una sesión introductoria para contextualizar la obra literaria que se iba a trabajar.

2.4. Fase de intervención

En segundo lugar, llevamos a cabo la fase de intervención educativa, bajo un método cualitativo centrado en la perspectiva de los participantes, en sus prácticas cotidianas y en una observación participante alejada de la neutralidad completa del papel del investigador (Flick 2015). Como instrumentos de recogida de datos, utilizamos el diario de campo, siguiendo las recomendaciones de Angrosino (2012), los grupos de discusión, con el fin de estimular activamente la interacción del grupo (Barbour 2013) y las entrevistas semiestructuradas, siguiendo el esquema de siete fases de Kvale (2011). Tras una introducción informativa sobre el objetivo de esa breve conversación, se procuró crear un ambiente de confianza en el que el participante se pudiera expresar libremente.

En cuanto a las sesiones desarrolladas, en la primera se realizó una presentación de la propuesta didáctica y una introducción a los textos con los que se iba a trabajar. Para ello, con la clase organizada en grupos, se repartieron dos textos a cada grupo: el primero correspondía a la carta de Petrarca a Cicerón, en la que le reprocha su conducta poco ejemplar a raíz del descubrimiento de su epistolario privado; el segundo unos fragmentos del *De subventione pauperum*, de Luis Vives, en los que se

defiende la ayuda del Estado a los más desfavorecidos. En el primero se aprecia la vuelta al pasado grecolatino en la época renacentista; en el segundo, la importancia del pensamiento cristiano y humanitarista durante el Humanismo.

En la segunda y tercera sesión se trabajó por grupos con textos de *Utopia*, con un fragmento distinto para cada grupo. En la cuarta y quinta sesión, se reflexionó mediante infografías sobre los ODS que correspondían a cada uno de los textos que ya habían abordado. En la sexta y séptima sesión cada grupo relató al resto de grupos lo que había estado trabajando durante las sesiones anteriores, expuso sus conclusiones sobre las semejanzas y las diferencias que había detectado entre el texto de *Utopia* y el texto de los ODS, y se desarrolló un debate sobre estas opiniones.

2.5 Análisis de datos

Para analizar los datos recogidos, las sesiones fueron audioregistradas bajo consentimiento y tratamiento ético de los datos, así como las entrevistas y los grupos de discusión. Posteriormente, fueron transcritas de manera completa e insertadas en el software de análisis cualitativo de datos Nvivo (v.14), mediante un sistema de nodos categorial que se diseñó *ad hoc* tras la transcripción:

Tabla 1: Sistema categorial de análisis de datos (fuente: elaboración propia)

| Macro categoría | Categoría | Subcategoría | Subindicador |
|---|-----------|---|--|
| Análisis de la <i>Utopia</i> y los Objetivos de Desarrollo Sostenible | Relación | Cree que no hay relación entre ambos textos | |
| | | | Cree que la relación se debe al azar |
| | | Cree que hay relación entre ambos textos | Cree que la relación está motivada |
| | | | Cree que la relación motivada se debe a una tradición directa |
| | Carácter | | Cree que la relación motivada se debe a una tradición indirecta. |
| | | Cree que la <i>Utopia</i> es más revolucionaria que los ODS | |
| | | Cree que los ODS son más revolucionarios que la <i>Utopia</i> | |

| | | |
|--|---------------|--|
| Percepción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible | Valoración | Cree que las ideas de la <i>Utopia</i> son positivas |
| | | Cree que las ideas de la <i>Utopia</i> son negativas |
| | | Cree que los ODS son positivos |
| | | Cree que los ODS son negativos |
| | Plausibilidad | Cree que los ODS deben ser de obligado cumplimiento |
| | | Cree que los ODS deben ser voluntarios |
| | | Cree que su implicación es necesaria para el cumplimiento de los ODS |
| | | Cree que su implicación tiene poca importancia para el cumplimiento de los ODS |
| | | Cree que a través de los ODS se puede mejorar el mundo |
| | | Cree que los ODS se pueden cumplir |
| | Organización | Cree que los ODS se deben cambiar para que se puedan cumplir |
| | | Cree que los ODS no se deben cambiar, aunque no se cumplan |
| | Efectividad | Prefiere el trabajo en grupo |
| | | Prefiere el trabajo individual |

Así pues, se han establecido seis categorías, agrupadas en tres macrocategorías. Las dos primeras, ‘Relación’ y ‘Carácter’, están íntimamente conectadas entre sí, pues ambas versan sobre los puntos en común existentes entre la *Utopia*, de Tomás Moro, y los ODS. Dentro de la categoría de ‘Relación’ se establecen diversas subcategorías y subindicadores para analizar cómo perciben los participantes esas relaciones. En la categoría de ‘Carácter’, por su parte, se comprueba a qué obra el alumnado le otorga un significado más revolucionario. La segunda macrocategoría se centra específicamente en la percepción

que tienen los participantes sobre los ODS. Así, una categoría incide en la ‘Valoración’ que realizan sobre estos, es decir, en si consideran que son positivas o negativas las ideas tanto de la *Utopia* como de los ODS. La otra categoría, ‘Plausibilidad’, se focaliza en si consideran factibles estos objetivos o si, por el contrario, piensan que se deberían modificar. Por último, en la tercera macrocategoría se indaga acerca de la metodología empleada en los agrupamientos. Así, se presta atención tanto a la ‘Organización’ del aula, es decir, si los participantes prefieren el trabajo individual o grupal, y cómo se deben generar esos grupos; como a la ‘Efectividad’ que tiene ese trabajo dialógico y colaborativo de cara a realizar las tareas propuestas.

3. RESULTADOS

A partir del marco categorial precedente, se han utilizado para el análisis de resultados los diagramas de las matrices de codificación y la saturación categorial a través del software NVivo (v.14).

En primer lugar, se debe incidir en un aspecto que no se tenía previsto en la investigación, pero surgió tras el acceso al campo. En él se suscitó un debate interesante entre los participantes sobre si tenía un carácter más revolucionario el texto renacentista de Tomás Moro o los

recientes ODS. Tras haber trabajado con ambos textos e investigado un poco sobre el origen y la evolución de cada uno de ellos, el a l u m n a d o aportó las respuestas de la Figura 1:

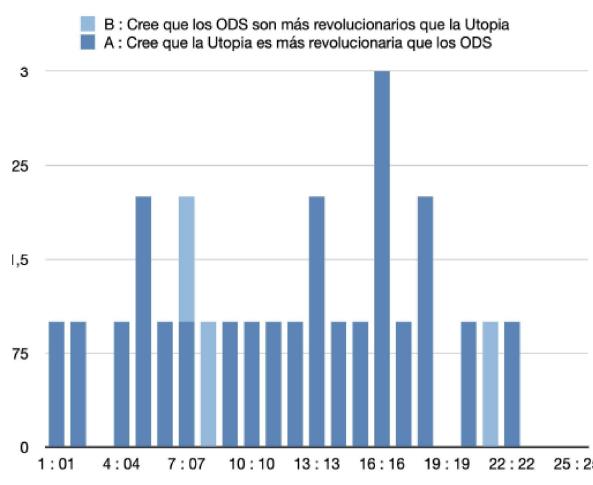


Figura 1. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre el carácter más revolucionario de la *Utopia* —azul oscuro— o de los ODS —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se puede observar, el resultado es claramente favorable al carácter revolucionario de la *Utopia* de Tomás Moro. Si se atiende a las razones aducidas por los participantes, hay quienes fundamentan su respuesta en el contexto histórico en el que se escribió la obra, como el Alumno (en adelante, Al.) 6, quien señala que “en el contexto de la sociedad de Tomás Moro, su texto sería uno de los documentos más revolucionarios hasta el momento”, y Al.9 incide en la diferente concepción social que se tenía hace cinco siglos: “me parece más revolucionario el texto de Tomás Moro ya que está escrito en una época en la que reconocer y tratar de mejorar las cosas malas del mundo era mucho más raro que ahora.” En ese mismo sentido apunta Al.16, quien destaca que “ahora hay un montón de gente hablando de estos objetivos, pero en esa época no creo que estuvieran tan presentes [esas ideas igualitarias]”.

Otros participantes, en cambio, consideran que Tomás Moro es más revolucionario, pero no basan esta opinión tan solo en la época histórica en la que se produjo el texto, sino en el propio texto. Así, Al.1 señala que “convence más Tomás Moro” y Al.5 aduce que “Tomás Moro da una crítica más fuerte”. Al.13 va más allá y considera que la *Utopia* es más revolucionaria porque apela directamente al lector: “el texto de Tomás Moro, que no es agresivo, por llamarlo de esa forma, pero es más involucrador [sic] en ese aspecto, mientras que los otros son más para explicar lo que está ocurriendo”.

Opinión contraria tienen otros participantes, para quienes los ODS son más revolucionarios. Esta es la opinión inequívoca de Al.8, a quien le “parecen más revolucionarios los ODS”, sin aportar más explicaciones. Otros participantes que también han apostado por el carácter revolucionario de los ODS no se muestran tan tajantes, sino que adoptan posiciones intermedias. Por ejemplo, Al.21 señala que son más revolucionarios “los ODS, puesto que son más actuales que la *Utopia*. Sin embargo, Tomás trataba temas muy revolucionarios para su época”. De la misma manera, participantes como Al.7 aportan testimonios variables entre “Me parece mucho más conservador Tomás Moro, porque es de muchos años atrás, y no tenían la misma forma de ver las cosas”, donde apuesta por el carácter revolucionario de los ODS, y “Creo que la *Utopia* de Tomás Moro es más revolucionaria ya que se publicó en otro momento de la historia en la que no se trataban esos temas”.

No se trata de opiniones abiertamente contradictorias, sino que se constata una separación temporal evidente entre ambos textos, con las diferencias ideológicas que se producen. Además, a muchos participantes les parece más revolucionaria la *Utopia* porque no la habían leído nunca, mientras que los ODS son textos e ideas a las que están más acostumbrados. Preguntados sobre los motivos de esta similitud, algunos alumnos consideran azarosa la relación, otros creen que “se parecen porque en el fondo es justo” (Al.3) porque ambos son fruto de “gente que se da cuenta de que la sociedad tiene aún que experimentar muchos cambios y han redactado una serie de ideas para llevar a cabo esos cambios” (Al.6) o de problemas comunes a todas las épocas: “son cosas que siempre han pasado en el mundo” (Al.10). Así, la detección de esos problemas no se debe a una lectura atenta de una obra anterior, sino a la experiencia cotidiana. En cuanto a las respuestas que se dan a esos problemas, también están de acuerdo en que están relacionadas, y eso lo achacan a que la respuesta planteada “es algo propio del ser humano” (Al.8).

Por otra parte, quienes se muestran más propensos a pensar que se trata de una relación causal, se dividen a su vez entre los que observan una tradición directa o indirecta. A la pregunta de si el equipo creador de los ODS había leído con anterioridad la *Utopia*, Al.4 considera que “puede ser, yo creo que sí”; y, en consonancia, responde afirmativamente cuando se le interroga por la posibilidad de que los ODS estén basados en las ideas de Tomás Moro; por lo que esta opinión se puede encuadrar dentro de la apuesta por la tradición directa, es decir, el trasvase de información sin intermediadores. De la misma opinión es Al.13 al señalar que “ellos ya tenían intención de hacer un texto parecido o similar a ese, pero gracias a leerse el texto de Tomás Moro, han elegido tomarlo como ejemplo”. Por la tradición indirecta apuesta, en cambio, Al.5; quien responde de la siguiente manera cuando se le pregunta por la posibilidad de que los creadores de los ODS hayan leído la *Utopia*: “Puede ser... pero, a la vez, creo que no, porque tendrían más información de otros”. Se ve, por lo tanto, que para esta participante no se trata de una transmisión directa, sino que ha habido más agentes intermedios que han influido determinantemente en la redacción de los ODS.

Muy esclarecedora es la opinión de Al.9, quien responde de esta manera cuando se le interroga sobre la posible causa del parecido entre

obras: “No sé si hubo otras obras que... pero si fue la primera obra en la que se escribía una nueva sociedad y cómo llegar a ella, pues yo creo que sí se habrán inspirado bastante”. Se trata de una respuesta muy natural y que arroja luz sobre las disquisiciones entre tradicionalistas y poligenetistas: la relación es suficientemente clara como para que haya influencia de la primera obra sobre la posterior, pero no se puede llegar a asegurar con certeza ante la falta de testimonios irrevocables.

En cuanto a la segunda macrocategoría (Valoración de la *Utopia* y de los ODS), el alumnado está mayoritariamente de acuerdo con esas ideas, si bien es interesante atender a las salvedades de quienes no se muestran a favor. Así, Al.9 señala que “Tomás Moro a veces es más radical”, motivo que le lleva a preferir los ODS. Se observa cómo la radicalidad en algunos asuntos motiva a parte del alumnado, mientras que otros sectores sienten reparos ante ella. Esta repulsa no solo se aprecia en el hecho de que una participante haya decidido decantarse por el rechazo, sino también en el dato de que once de los veinticinco participantes —44%— han decidido no pronunciarse al respecto. En cuanto a los ODS, también hay un apoyo prácticamente unánime, si bien se vuelve a ver que algunos participantes prefieren no pronunciarse, aunque es un número menor que en el caso de las ideas de la *Utopia*. La participante que se muestra en contra, Al.17, alega lo siguiente: “las consecuencias que se producirían a raíz de llevar a cabo esa idea serían mucho más negativas que el hecho de que la idea no se produjera”. Es una idea similar a la planteada por Al.19, cuando señala que “si nos forzamos a llegar, igual sale algo peor”.

El pensamiento de que no se debe forzar la consecución de esos objetivos es el trasfondo de otra disyuntiva cuya respuesta se analiza también en esta investigación: si el cumplimiento de estos ODS debe ser obligatorio o voluntario. Como se observa en la siguiente gráfica (Figura 2), los resultados son diferentes a lo observado hasta ahora:

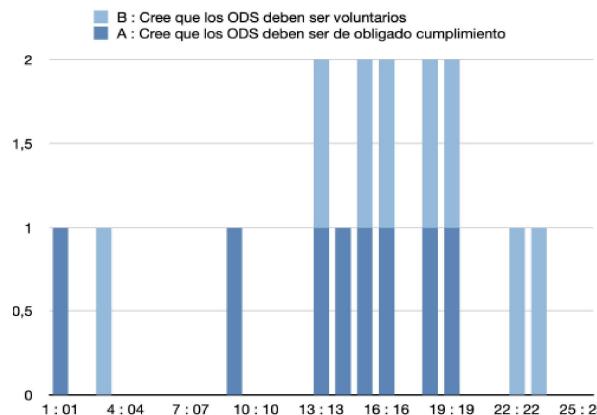


Figura 2. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre la obligatoriedad —azul oscuro— o la voluntariedad —azul claro— de los ODS entre todos los participantes.
Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

La gráfica evidencia varios puntos importantes sobre este asunto. Por una parte, tan solo la mitad del alumnado ha emitido alguna opinión concluyente. Por otra parte, la mitad de quienes sí se han pronunciado lo han hecho de manera ambigua, ofreciendo argumentos que encajan con ambas posibles respuestas. Quienes se muestran a favor de la obligatoriedad señalan que no se crearía un rechazo a los objetivos si se obligara de una forma sensata y coherente. En la línea de suavizar las obligaciones apunta Al.13, quien pone la condición de “que tampoco fuese algo excesivo” y que las obligaciones de unos con respecto a otros fueran tan solo “para poder tener un mínimo”. Al.15 señala un punto interesante al darle la vuelta a la cuestión y argumentar que “lo importante no es la voluntad, sino que lo importante es que esa persona tenga comida”.

La opinión de Al.18 es muy útil para comprender las ambivalencias, pues sobre la obligatoriedad señala que “debería serlo, pero tampoco funcionaría bien”. El argumento de una reacción ante tal imposición es el recogido mayoritariamente por quienes apuestan de manera clara por la voluntariedad, como Al.3: “protestas por el hecho de sentirte obligado a hacer algo”; o Al.23, quien advierte de que “habría mucha polémica”. Aunque una imposición implacable no es deseable para prácticamente ningún participante, la implementación de los ODS sí es bien recibida por una amplia mayoría.

Por lo tanto, se planteó el debate de si, a través de los ODS, se puede mejorar el mundo, con una respuesta afirmativa abrumadoramente mayoritaria. Esta confianza en los ODS se basa, principalmente, en dos tipos de argumentos. Por una parte, participantes como Al.12 señalan que “merece la pena escribirlos”; en la misma línea apunta Al.2, quien considera que “crea más conciencia si está escrito”. Este aspecto es precisamente el otro argumento que se aduce en favor de los ODS y de su potencial: la concienciación. Al.14 sugiere “generar en las personas más conciencia” y Al.20 apunta que “si se trata el tema en las escuelas, puede la gente ser más consciente”.

No obstante, algunos participantes consideran que los ODS sirven para mejorar el mundo, pero muestran sus reparos en ciertos aspectos. Para ello, la mayoría utilizan el condicional, es decir, sí pueden servir para su objetivo primigenio, pero se deberían dar unas circunstancias precisas para que se consiga. Así, Al.6 apunta que “si se llevaran a cabo, sí, claro” y Al.7 que “si se alcanzasen los ODS, pues se avanzaría”. La razón de esta falta de confianza en el logro de los objetivos la explica Al.4 al señalar que “si los seguimos todos sí, pero es que nadie los va a seguir en verdad”.

Este es el tipo de argumento que aportan los escasos participantes que no tienen ninguna confianza en que a través de los ODS se pueda mejorar el mundo. Al.1, por una parte, indica que la formulación de los ODS “no te incita a hacerlo”, si bien esta participante, como se ha analizado anteriormente, sí está de acuerdo con el trasfondo tanto de los ODS como de las ideas de la *Utopia*. A Al.10, en cambio, le “gustaría decir que sí, pero es como que son *tips* que todos somos conscientes que deberíamos hacer, pero la gente no... o la mayoría de nosotros no sigue”. Lo más interesante de esta última opinión es el titubeo y la rectificación final: comienza culpando a los demás de no cumplir los ODS, pero finalmente reconoce que él tampoco se involucra en ellos. Y esta es la siguiente cuestión que se les planteaba, si su implicación es necesaria o no para la consecución de los ODS (Figura 3):

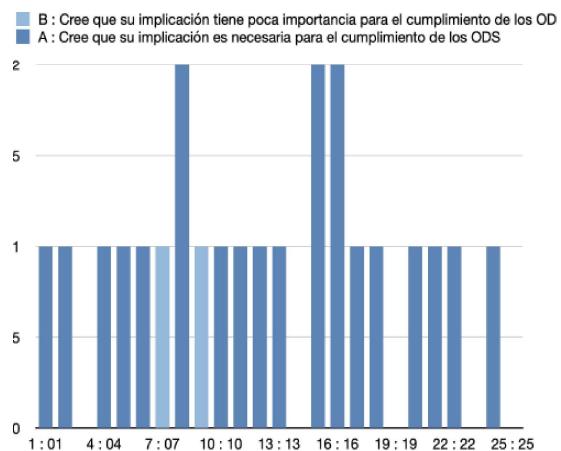


Figura 3. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre si su implicación es necesaria para el cumplimiento de los ODS —azul oscuro— o no —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se observa en la gráfica, tan solo dos participantes consideran que su actuación no es relevante de cara al cumplimiento de los ODS. Al.9 asevera lo siguiente: “no estoy segura de poder hacer eso solo como persona. Es un trabajo que tendría que ser realizado por los gobiernos y otras instituciones”. Exceptuando esta opinión, la gran mayoría demuestra un gran interés por participar en la resolución de las diversas problemáticas que encuentran a su alrededor. Sin embargo, hay posiciones intermedias que resultan habituales, como la de Al.7, quien asegura “no creo que pueda hacer todo de manera individual”; o Al.2, quien reconoce que “sola no, pero con un grupo sí”. Esta es la postura de muchos participantes que sí consideran su implicación necesaria, pero no suficiente. De esta manera, apuestan por realizar esfuerzos individuales compartidos, como Al.16, quien cree “que adoptar los valores de cooperación y solidaridad es un buen comienzo de forma individual que todos deberíamos estar dispuestos a hacer”, aunque en la realidad “no todo el mundo está dispuesto”, como reconoce Al.17.

Sobre el cumplimiento de los ODS existen opiniones diversas, aunque es mayoritaria la postura contraria a que los ODS se puedan llegar a cumplir (Figura 4):

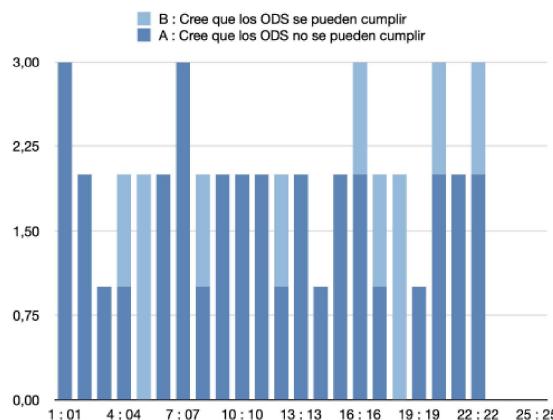


Figura 4. Gráfica de barras sobre la disyuntiva entre si consideran que los ODS se pueden cumplir —azul claro— o no —azul oscuro— entre todos los participantes.
Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Esta postura depende de si un cumplimiento parcial de los ODS —solo de unos ODS, o de los ODS de manera parcial— se considere un éxito o un fracaso. Así, A1.2, considera que “conseguir la igualdad o la paz mundial es imposible”; A1.10 señala que “el del hambre yo creo que es más probable llegar a realizarlo que el de las alianzas entre países”; A1.7 cree que “las más fáciles de realizar son la educación y los alimentos, y las más difíciles son las alianzas”; y A1.9, por su parte, concluye que “las más realizables serían las que se pueden conseguir mediante leyes, como las del medioambiente, pero lo de las desigualdades, por ejemplo, es más complicado realizarlo”. Además de la importancia de las leyes para conseguir los ODS, otro aspecto importante que tienen en cuenta los participantes es su posibilidad de contribuir a ellos; es decir, si ven que está en su mano ayudar a que se cumpla, tienden a considerarlo más plausible, como ocurre con el objetivo relacionado con el hambre; pero asuntos más abstractos, como las alianzas entre países, como no están a su alcance, no las consideran realizables.

Entre quienes respondieron que los ODS, tal y como están planteados, no se pueden cumplir, se planteó la posibilidad de dar una solución a este problema, convirtiéndolos en objetivos realistas y que, de esta manera, motivasen a la población a conseguirlos. Este es el argumento que aduce A1.4, quien considera “que tienen que ser poco a poco, no puede ser un cambio ya directo”, en la misma línea que A1.12, quien

apuesta por establecer “objetivos más asequibles para llegar al objetivo final”. Resume bien todas estas opiniones la postura de Al.21, quien recuerda que “igual estás yéndote muy lejos y puedes hacer algo más pequeño, o sea, que también sea bueno para la sociedad”.

Por último, en la tercera macrocategoría se estudian las preferencias del alumnado sobre la metodología general empleada en el aula (el trabajo colaborativo) y cómo se organiza. La preferencia por el trabajo grupal es mayoritaria, especialmente para actividades como las propuestas en esta investigación, es decir, en búsqueda de información y debates: “para este tipo de trabajos no me importa trabajar en grupo” (Al.7) y Al.11 sentencia que le “gusta trabajar tanto individualmente como en grupo, pero para este proyecto ha sido mejor trabajar en equipos”.

En cuanto a los motivos aducidos para preferir el trabajo en grupo, hay quienes lo eligen por el apoyo que supone, como Al.1, quien resalta que “recibes ayuda de los demás”. Otros inciden en el componente social que implica el trabajo en grupo, pues de esta manera se pueden “comentar opiniones” (Al.8), “compartir ideas con los integrantes del grupo” (Al.22), y centrar la actividad en la “comunicación” (Al.5). Por último, algunos participantes prefieren el trabajo colaborativo porque “no se hace tan monótono como siempre” (Al.3); es decir, les gusta esta metodología por ser diferente a lo habitual más que por el modo de trabajo en sí.

En cuanto a la formación de grupos, la mayoría prefieren agrupamientos voluntarios, puesto que experimentan un mejor clima de grupo si se unen a sus amistades, tal y como señala Al.8: “sé con quién trabajo mejor y quizá hay gente que con otra no se sienta cómoda”. Sin embargo, quienes reconocen el mejor funcionamiento gracias a la organización de grupos llevada a cabo por el investigador reconocen, como Al.1, que “si nosotros hubiésemos elegido los grupos, hubiésemos hablado mucho más” o que “si hubiésemos hecho nosotros, habría sido un caos” (Al.13). Además, gracias a esta intervención se mejoraron las relaciones existentes dentro del aula entre compañeros, tal y como asegura Al.11: “he podido hablar por primera vez con varios de ellos, así que no creo que esto hubiese pasado si hubiésemos elegido nosotros los equipos”. Este último aspecto también lo destaca Al.16, quien “quizás en otros grupos habría estado más cómodo, pero es fundamental no estar con gente que conozcas perfectamente, ya que es más enriquecedor”.

En último lugar, se expone el análisis de referencias cruzadas, con el fin de valorar qué aspectos han interesado más a los participantes durante las sesiones realizadas. Al comparar las categorías ‘Valoración’ de los ODS y de la *Utopia* y ‘Plausibilidad’ de los ODS, se aprecian los siguientes resultados (Figura 5):

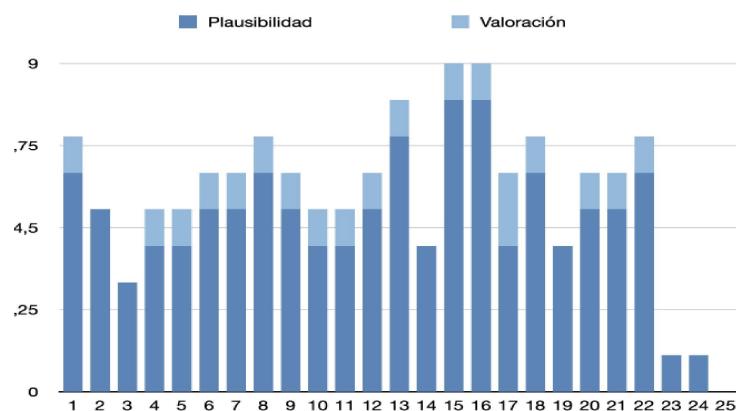


Figura 5. Gráfica de barras sobre el número de referencias realizadas a la categoría de ‘Plausibilidad’ —azul oscuro— y a la de ‘Valoración’ —azul claro— entre todos los participantes. Fuente: Elaboración propia a partir NVivo v.14.

Como se observa, es evidente el interés que generó la discusión sobre si los ODS se podían llevar a cabo, frente a una conversación sobre la valoración de estos objetivos que despertó menores opiniones. Estos datos son congruentes con los resultados observados en la matriz de codificación, pues se percibía un gran consenso favorable a las ideas tanto de los ODS como de la *Utopia*, mientras que en cuanto a la plausibilidad había opiniones confrontadas; lo que generó debate y mayores interacciones. Este patrón se aprecia en todas las categorías, subcategorías y subindicadores, es decir, cuanta mayor controversia existe sobre un tema, mayor es la interacción entre participantes y el número de referencias generadas.

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe señalar que las actividades se han planteado desde el paradigma recepcionista, es decir, poniendo el foco en el alumnado y en cómo construía el significado de los textos analizados. Por lo

tanto, excepto la actividad desarrollada durante la primera sesión, esta investigación se ha distanciado del paradigma historicista, oponiéndose así a propuestas como las de Cubel Ros (2021) o Andreu Pintado (2022). Sin embargo, posee características comunes a otros proyectos, como el de Tadeu Salles y Zucherato (2020), quienes también eligen un texto poco convencional y de época tardía, aunque su tratamiento difiere en gran medida de lo presentado en esta investigación. No obstante, en la didáctica de la lengua latina propuesta se ha mantenido un enfoque estructuralista, que se asemeja al de Valverde García (2015), si bien con la particularidad de que se adaptó *ad hoc* a los conocimientos del alumnado: durante la fase de diagnóstico se observó qué conocimientos lingüísticos tenían y qué carencias presentaban, por lo que se anotaron los textos para evitar esas incomprensiones evitables.

En cuanto al enfoque metodológico, este proyecto se aleja de planteamientos basados en la gamificación, como las propuestas de Gómez Jiménez (2020a) o de Marqués García (2019). La de Jiménez Jiménez (2022) resulta similar en algunos aspectos, pues ambas incluyen la transmisión de la literatura a través de los códices: en la primera sesión, gracias a la lectura de Petrarca, se le explica al alumnado qué eran los códices y cómo han llegado las obras hasta nuestros días, un aspecto que les generó gran interés. También se asemeja a la de Gallego Real *et al.* (2018), pues se pretende comprender el latín a partir del latín, razón por la cual en los textos entregados al alumnado se realizan una serie de cuestiones en latín para que se respondan en esa misma lengua. El objetivo es que la traducción sea un ejercicio más y no el principal en el que se base la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, que sea un medio y no un fin en sí mismo. En ese mismo sentido, el uso del latín a lo largo de toda la propuesta es una condición necesaria para conocer las ideas de Tomás Moro y poder contrastarlas con las de los ODS.

Como nuestra propuesta aboga por un enfoque dialógico y colaborativo, es deudora de proyectos como el de Abad Mellizo (2020), quien apuesta por una recreación histórica para sumergir al alumnado en el texto y que forme parte de él. En la investigación aquí expuesta, sin embargo, no se pretende que los participantes representen las palabras de Tomás Moro, sino que las deben entender e interpretar a la luz de los ODS y de sus impresiones. De esta manera, se establece un debate semidirigido en el que hay una serie de cuestiones que el docente-investigador desea que se traten, pero también se otorga gran libertad

al alumnado para que discuta y dirija el debate en uno u otro sentido, según sus intereses o los asuntos que estén resultando más polémicos.

El enfoque condiciona el tipo de actividades planteadas. Por este motivo, al organizar al alumnado en grupos, se propone la realización de debates tanto en los grupos pequeños de tres a cinco integrantes como en el grupo-clase. En este aspecto, aunque se trata de la misma metodología colaborativa que utiliza la propuesta de Gómez Jiménez (2020b), se modifica el tipo de actividades propuestas, pues se considera que el establecimiento de debates resulta enriquecedor para el clima del aula y para la educación del alumnado en general, en un ambiente democrático y abierto.

El otro motivo por el que esta propuesta es innovadora es la inclusión de los ODS en la educación preuniversitaria. Hasta el momento, la mayoría de los proyectos que involucraban estos objetivos se habían planteado para alumnos de educación universitaria, especialmente en los cursos de formación del profesorado, como es el caso de Chuliá-Jordán *et al.* (2022) o de Ortega-Sánchez *et al.* (2020), centrándose en Física y Química y en Geografía e Historia, respectivamente. En el mismo sentido está pensada la propuesta de Vicente Martorell y Jiménez-Fontana (2021), pues estos investigadores decidieron incluir los ODS en el Grado de Magisterio en Educación Primaria. Justo lo contrario proponen Franck y Osbeck (2016), quienes centran su interés en el *storytelling* pensado para alumnos mucho más jóvenes. De esta manera, nuestra investigación supone un paso intermedio muy necesario, pues acerca estos objetivos a un rango etario de alumnado que todavía no ha sido abordado por la investigación precedente.

Además, se considera que este asunto no se debe tratar de manera estanca, por lo que no se dedican unas clases específicamente a tratar los ODS, sino que se incluyen dentro del currículo, estableciendo relaciones con otros elementos presentes en este y animando al alumnado a que descubra *per se* estas relaciones. Con esta estrategia se consigue una mayor receptividad de los participantes, pues no afrontan las sesiones como una pausa dentro del curso lectivo, sino que es parte del mismo y gracias a los ODS pueden comprender mejor las distintas competencias trabajadas en la materia.

5. CONCLUSIONES

Tras la fase de diagnóstico, mediante una observación no participante, se ha comprobado que se trata de una enseñanza mayoritariamente pasiva, aunque se animara al alumnado a participar; es un enfoque que, junto al libro de texto, genera cierto rechazo entre el alumnado, por lo que se consideró oportuno incluir una propuesta innovadora y alternativa al desarrollo habitual de las clases.

Gracias a la observación participante, cuyas impresiones se iban anotando en el diario de campo, se ha concluido que el trabajo colaborativo es una realidad a la que el alumnado está poco acostumbrado: es bastante habitual que se trabaje por grupos, pero no colaborativamente. De todas formas, se ha apreciado una buena predisposición hacia este enfoque, tanto por los beneficios que aporta académicamente como por las posibilidades de relación social que facilita esta modalidad de trabajo.

En cuanto al paradigma recepcionista, se ha observado que produce un gran interés en el alumnado, pues se ve a sí mismo como protagonista de un proceso histórico de transferencia de las ideas del que forma parte ineludiblemente y en el que puede influir con sus opiniones. Así pues, este paradigma fomenta la participación y el intercambio de ideas entre compañeros, un aspecto que, analizados los resultados, agrada en gran medida a la inmensa mayoría del alumnado.

En los grupos de discusión, entrevistas y encuestas de respuesta abierta que se promovieron tras el trabajo con los ODS y la *Utopia*, se ha detectado una relación clara entre ambos textos; sin embargo, no ha habido un acuerdo sobre la motivación azarosa o causal de esta relación. Dentro de la causalidad también se ha discrepado entre una tradición directa, según la cual los ODS serían una continuación de la tradición iniciada —o de la que forma parte— la *Utopia*, y una tradición indirecta, alegando que en el fondo estaban presentes las ideas de *Utopia*, pero no de una manera suficientemente clara como para presuponer un trasvase directo de ideas. Esta pregunta, por tanto, no ha recibido una respuesta inequívoca, si bien se han expuesto las distintas posibilidades y los participantes han defendido una serie de argumentos a favor y en contra de cada una de las opciones.

Por último, en lo relativo a la vigencia de las ideas de los ODS y de la *Utopia* en el pensamiento de los participantes, las respuestas

han sido mayoritariamente favorables, aunque gran parte de los participantes han establecido diferencias entre sus deseos, acordes con los de los ODS, y su percepción de la realidad, poco receptiva a estos cambios en la sociedad. Así, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas y en las encuestas de respuesta abierta, se ha observado que los participantes combinaban el idealismo de los ODS, compartido por ellos, con el realismo y el pragmatismo que consideran que se debe tener a la hora de afrontar cambios.

En definitiva, en esta conjunción de ambos elementos se ha demostrado que han comprendido bien lo que significa una utopía.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD MELLIZO, A. (2020), “El uso de la novela histórica *La suerte de Venus* para el estudio de la oratoria latina en un aula de 2º de Bachillerato”, *Thamyris*, n. s. 11, 361-392.

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

AMADOR, A. G. (2020), “Volver a la tradición: *Latine Discere Iuvat*”, *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia* 2 (10), 81-100.

ANDREU PINTADO, J. (2022), “*Valete vos viatores*: new tools for teaching Roman epigraphy”, en J. Andreu Pintado, A. Redentor y E. Alguacil Villanúa (eds.), *Valete vos viatores: Travelling through Latin Inscriptions across The Roman Empire*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 19-62.

ANGROSINO, M. (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

ARENAL LÓPEZ, L. (2021), “La formación de la inteligencia a través de la literatura grecolatina y su pervivencia”, *Revista Española de Pedagogía* 79 (278), 51-58.

ARIEL STOFFELS, R. (2021), “ODS, seguridad y derechos humanos: una vuelta de tuerca a la responsabilidad de proteger”, en Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Ministerio de Defensa, Madrid, 121-155.

BARBOUR, R. (2013), *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

BROCCOLI, A. (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Editorial Nueva Imagen, México.

BYLUND, L. (2023), “Education for sustainable development among rich and poor: didactical responses to biopolitical differentiation”, *Environmental Education Research*, 1-13.

CARBALLEIRA FARIÑA, M. (2022), “Un reguetón latino: claves para trabajar el audiovisual en el aula de latín”, *Thamyris, n. s.* 13, 277-288.

CASASOLA GÓMEZ, C. (2018), “Aprender latín en el aula a través del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Una propuesta de unidad didáctica para Latín I de Bachillerato”, *Thamyris, n. s.* 9, 7-56.

CHULIÁ-JORDÁN, R., VILCHES PEÑA, A., & CALERO LLINARES, M. (2022), “The Press as a Resource for Promoting Sustainability Competencies in Teacher Training: The Case of SDG 7”, *Sustainability* 14, 857.

CRESPO CASTELLANOS, J. M., RODRÍGUEZ DE CASTRO, A., & MATEO GIRONA, M^a. R. (2021), “Trends and Perspectives in Education for Sustainable Development in the Teaching of Geography in Spain”, *Sustainability*, 13, 13118.

CUBEL Ros, C. (2021), “Propuesta didáctica a partir de la lectura de la *Comedia de la olla o Aulularia* de Plauto”, *Thamyris, n. s.* 12, 111-144.

FERREIRA, F. (2017), “Didática do latim – reflexões e tendências”, en C. Cravo y S. Marques (ed.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 49-60.

FLICK, U. (2015), *El diseño de Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

FRANCK, O., & OSBECK, C. (2016), “Challenging the concept of ethical literacy within Education for Sustainable Development (ESD): storytelling as a method within sustainability didactics”, *Education 3-13*, 1-10.

GALLEGOS REAL, Á. L., RÍO GONZÁLEZ, M. DEL & FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, C. (2018), “*Familia Europaea*”, *Thamyris, n. s.* 9, 57-82.

GÓMEZ JIMÉNEZ, S. (2020a), “Introducción de ludificación en el aula para el estudio de los verbos latinos”, *Thamyris, n. s.* 11, 317-330.

GÓMEZ JIMÉNEZ, S. (2020b), “Una experiencia docente, su ejecución y resultados: la epigrafía, elemento didáctico e interdisciplinar para el aula”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 20, 181-196.

GÓMEZ MORENO, Á. (2006), “Letras latinas, tradición clásica y cultura occidental”, *eHumanista* 7, 37-54.

GRUND, J., & BROCK, A. (2020), “Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action”, *Sustainability* 12, 2838.

IBARZO JOVEN, C. (2021), “Educación literaria, textos grecolatinos y género desde un enfoque performativo”, *Lenguaje y textos* 53, 129-139.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M. (2022), “*Latentes codices*: propuesta didáctica de gamificación digital para la historiografía latina en el aula”, *Thamyris, n. s.* 13, 355-374.

KANGISER, P. (2015), “Latín y neolatín: una contraposición absurda”, *Thamyris, n. s.* 6, 111-123.

KVALE, S. (2011), *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (vers. esp. de T. del Amo y C. Blanco), Ediciones Morata, Madrid.

LILLO REDONET, F. (2017), “Escribiendo en latín como los soldados romanos: taller de tablillas de Vindolanda y Vindonissa y óstraca de Egipto y Libia”, *Thamyris, n. s.* 8, 11-50.

MARINA SÁEZ, R. M^a. (2020), “La tradición clásica en el mundo contemporáneo: actualidad y perspectivas”, en A. Egido, J. E. Laplana & L. Sánchez Lailla (eds.), *Humanidades y Humanismo. Homenaje a María Pilar Cuartero*, IFC, Zaragoza, 111-124.

MARQUÉS GARCÍA, R. (2019), “Éxodos: un escape room para Griego I”, *Thamyris, n. s.* 10, 191-214.

MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2015), *La extraña Odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Editorial Círculo Rojo.

MATAIX ALDEANUEVA, C., VIÑUALES EDO, V., & MARTÍNEZ SÁNCHEZ, M. (2021), “Las alianzas multiactor en la Agenda 2030”, en Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed.), *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Ministerio de Defensa, Madrid, 87-119.

ØRBERG, H. H. (2003), *Lingua latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*, Domus Latina.

ORTEGA-SÁNCHEZ, D., ALONSO-CENTENO, A., & CORBÍ, M. (2020), “Socio-Environmental Problematic, End-Purposes, and Strategies Relating to Education for Sustainable Development (ESD) through the Perspectives of Spanish Secondary Education Trainee Teachers”, *Sustainability*, 12, 5551.

RECIO MUÑOZ, V., & PAINO CARMONA, A. M^a. (2021), “El juicio a Clodia: un *escape room* educativo en el aula de Latín II”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 21, 157-180.

RICCI, G. (2021), “Riflessioni sull’insegnamento letterario del greco antico e del latino nella scuola italiana”, *Thamyris, n. s.* 12, 159-170.

SÁNCHEZ-OSTIZ, Á. (2018), “*Docere adulescentes grammaticam*: retos de la enseñanza activa del latín en grados de reciente creación”, en L. Jiménez Justicia & A. J. Quiroga Puertas (eds.), *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 31-43.

STRAY, C. (2007), “Education”, en C. W. Kallendorf (ed.), *A Companion to the Classical Tradition*, Blackwell, Oxford, 5-14.

TADEU SALLES, B., & ZUCHERATO, B. (2020), “O que estamos fazendo ao transcrever e traduzir um ato escrito templário do século XIII? Recurso à escrita e ensino de latim medieval no Brasil”, en M. de la E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero-Sánchez & A. J. Rui (eds.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 131-148.

VALVERDE GARCÍA, A. (2015), “Textos griegos anotados e ilustrados: de Homero a Apolonio de Rodas”, *Thamyris, n. s.* 6, 35-52.

VICENTE MARTORELL, J. J., & JIMÉNEZ-FONTANA, R. (2021), “CODICEM-ODS 2020: propuesta didáctica basada en la investigación e indagación para incluir los ODS en el aula”, en M. Vargas Vergara y L. Aragón (eds.), *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 109-122.

*HOMINES DUM DOCENT LINGUAM LATINAM,
DISCUNT*

IRENE LÓPEZ MARTÍN

irene.lopmar@educa.jcyl.es

Resumen

En el presente trabajo, planteado como una reflexión sobre la innovación docente y la elección de una metodología activa, mostramos una reflexión sobre el uso de *Familia Romana* para 4º de E.S.O. En esta propuesta planteamos una evaluación de las características que ha de tener un método “activo” (en nuestro caso *Familia Romana*) y una propuesta de prueba escrita cuya finalidad es aprovechar al máximo el recurso a nivel gramatical, léxico y cultural.

Palabras clave

Europa, LOMLOE, lengua latina, método vivo, Ørberg, España .

Abstract

In this work, presented as a reflection on teaching innovation and the choice of an active methodology, we show an assessment on the use of *Familia Romana*, developed in the Latin subject. We propose an evaluation of the characteristics that must have an active methodology (in our case *Familia Romana*) and an exam aimed at making the best use of grammatical, lexical and cultural resources.

Keywords

Europe, LOMLOE, Latin Language, Live method, Ørberg, Spain.

1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando un profesor se enfrenta a una clase, tiene que realizar una programación basándose en la elección de un método, que se ajuste a las directrices de la ley educativa vigente, en nuestro caso, la LOMLOE. Esta elección se encuentra determinada por varios factores entre los que considero que el tiempo es esencial. Como afirma Jiménez Delgado, en otros países, el tiempo que se le dedica al latín es mayor que en España, ya que, en Europa, los alumnos suelen empezar a cursarlo entre los ocho o trece años, frente a España, donde con suerte se empieza a cursar a los quince años en 4º de la E.S.O. o en 1º de Bachillerato. Esta diferencia de edad ya influye en la formación de nuestros alumnos: Nunca un alumno español va a tener un conocimiento tan profundo de la lengua como, por ejemplo, uno italiano (Jiménez Delgado 1962).

Además, se debe tener en cuenta la siguiente consideración: El tiempo que se le dedica a nuestras asignaturas genera agobio tanto al docente como al alumno, ya que, como esta etapa de estudiante de Bachillerato se encuentra cercana en nuestra profesión y presente en nuestro día a día, podemos recordar que el mayor miedo de un alumno era la antigua Selectividad, ahora EBAU. Consideramos que esta prueba no es el temor exclusivo del alumno, puesto que el profesor también considera que es un momento en el que se le juzga tanto su método como su habilidad para transmitir sus conocimientos.

A este factor, se le une también el cuestionamiento de nuestras disciplinas en una sociedad que se orienta hacia las enseñanzas técnicas, hecho que fomenta la disminución del número de alumnos en nuestras materias y genera la idea de que el latín y el griego (que son el centro de la formación humanística¹) no son tan relevantes como las técnicas para la formación del alumno. Por ello, muchos profesionales abogan por una renovación² de los métodos, apostando por el método “natural”,

¹ Justificación de la enseñanza y del papel de nuestras disciplinas: <[Sobre la enseñanza del Griego antiguo y el Latín en España hoy: fines, métodos, marco \(SEEC\) | culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com)>. De otro lado, todas las direcciones web incluidas en este artículo fueron comprobadas por última vez el 09/12/2023.

Justificación de la enseñanza y del papel de nuestras disciplinas: <Sobre la enseñanza del Griego antiguo y el Latín en España hoy: fines, métodos, marco (SEEC) · Cultura Clásica (culturaclasica.com)>

² La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa” establece que: “Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso

el “inductivo-contextual” o el “comunicativo”. Sin lugar a dudas, el profesor ha de manejar con mucha destreza el método que elija, puesto que no se debe olvidar que el docente es el modelo del alumno y que, un mal uso del método está relacionado directamente con la motivación y rendimiento del alumnado.

En el presente trabajo se realiza un análisis de *Familia Romana* de Hans H. Ørberg, método que goza de gran aceptación y que no está libre de críticas. Con este trabajo, se propone un análisis para comprobar si el método se ajusta a las características que debe tener para ser “inductivo-contextual” (estructura, actividades, planteamiento teórico, etc.). Por lo tanto, no se realizará el análisis de un capítulo, sino que se dará una visión completa del método (analizando sus carencias y las dificultades que podemos encontrar en él).

El trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En primer lugar, se realiza una contextualización que responde a la siguiente pregunta: ¿En qué clima nace la obra de este autor?

En segundo lugar, se lleva a cabo el análisis de *Familia Romana* a través de las tablas de Ricucci; la finalidad de este apartado es observar si el método cumple con las condiciones de ser “inductivo-contextual”, por lo que esta sección es descriptiva, aunque también se incluyen algunas valoraciones.

En tercer lugar, se propone una evaluación del método a través de un modelo teórico de calificación (a través de una prueba escrita) y una evaluación continuada del alumnado.

Por último, se introducen en las conclusiones una valoración del método y una propuesta personal tras haber recibido las sesiones impartidas por los profesores de instituto y una visión tras llevar a cabo la experiencia.

2. CONTEXTO

El contexto en el que surgen este tipo de métodos ‘novedosos’ para la enseñanza de las lenguas clásicas es en la crisis del llamado

de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea”.

método “tradicional”³, que surge en el siglo XIX del influjo de varios factores: la Formale Bildung alemana, la Ilustración y el Positivismo (que encaminan el estudio de las lenguas clásicas a través del “método científico”, es decir, a través de la sistematización y racionalización) y la propuesta de un método alternativo al monopolio que los Jesuitas tenían de la enseñanza de los Clásicos (esta acusación era equivocada, puesto que los jesuitas habían tomado el método de los humanistas) (Amador 2020).

El uso de los clásicos para el estudio de la gramática y métrica fue criticado rápidamente en la segunda mitad del siglo XIX por autores como Tommaseo o Pascoli, que afirmaban que la enseñanza en la escuela del latín a través del método gramática-traducción conllevaba que los alumnos se aburrieran o decidieran abandonar sus estudios porque consideran que estos autores siempre tenían ‘trampa’ (si bien es cierto que cuando hemos traducido a Luciano en la carrera, hemos visto que nada es lo que parece, así que este argumento creo que puede ser comprensible para todos los docentes).

A pesar de estas protestas, hasta 1905 no se convoca una comisión para analizar los problemas de este método, entre los que se destacan la excesiva gramaticalización de la lengua y la erudición filológica con la que se analizan los textos. Sin embargo, las conclusiones extraídas de esta comisión no tuvieron sus frutos, puesto que los estudiosos comenzaron a observar que los mejores matemáticos e ingenieros provenían de la práctica de la ‘gimnasia mental’ que proporcionaba la enseñanza del latín y del griego a través del método “gramática-traducción” y de su sistematización.

Poco después, Rouse afirma que el método alemán no enseña la lengua *per se*, sino que se basa en un proceso de erudición (es decir, el saber por saber, sin utilidad) y cita el método de la enseñanza de la lengua de forma hablada: se trata del método inglés que duró más allá del siglo XVIII. Fue Rouse el que logró que su método fuera exportado a Inglaterra y América (su método despertó interés incluso en el zar de Rusia, que enviaba inspectores a Cambridge para observar el método de este innovador).

³ Mantenemos esta terminología porque es la que usa Ricucci; sin embargo, pensamos que este método está mal llamado así, sería mejor llamarlo “gramatical” (aspecto en el que se fija e incide).

Es así como el fundador del método directo crea una asociación para enseñar a los profesores una nueva forma de enfocar nuestra disciplina y dirige una revista con el mismo fin: la divulgación de su método. Sin embargo, su método no muere con él, sino que autores como Peckett y Munday prosiguen proponiendo el método “directo” para la enseñanza del latín y del griego. En esta época, también surgen los *reading methods* como un nuevo modelo de cuestionamiento y solución de los errores que proponía el método tradicional.

Tras la muerte de Rouse, algunos activistas que seguían apoyando el ejemplo alemán discutían el método directo, que seguía apoyado por Munday. Unos años después empezó a surgir el entusiasmo por nuevos métodos y es en este contexto en el que emerge la figura de Hans Henning Ørberg que propone aplicar el método “natural” al latín en el *Nature method Institute* de Copenhague.

3. LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA. PARS I. FAMILIA ROMANA

Se trata de un curso de latín que se encuentra en el ámbito del método “inductivo-contextual” con forma de narración introductoria progresiva (en cuanto a su temática y estructura, aunque incluye diálogos entre los personajes) en el aprendizaje de lenguas. El autor estuvo realizando investigaciones sobre la frecuencia de léxico a través de *Thesaurus* (diccionario que muestra una lista de términos preferentes ordenados de manera alfabética, jerárquica y temática⁴); de forma que con estas investigaciones el autor logra establecer el orden en el que un alumno debería aprender el léxico latino a través de su inclusión en los textos de este manual (Ricucci 2014/2015).

La estructura⁵ del manual se encuentra articulada en torno a una historia (que es entretenida y que mantiene la atención de los alumnos adolescentes), dividida en treinta y cinco capítulos (cada uno con una temática⁶ distinta), que parte de las nociones geográficas (*Cap.*

⁴ Cf. Ricucci: Un presupuesto que ataña al modelo de programa de un método directo es la inclusión de vocabulario en función de la frecuencia coloquial que puede obtenerse a través de *Thesaurus*.

⁵ Estructura del manual, extraído de: Ørberg (2007a).

⁶ La temática de cada *Capitulum* es diferente (véase el índice de *Familia Romana*), es decir, cada unidad gira en torno a un tema o situación específica que propone el autor, pero el docente no debe olvidar que los materiales (en el método directo, Cf.

I: Imperium Romanum. Litterae et Numeri) hasta el *Ars Grammatica* (*Cap. XXXV*) que toma fragmentos de Donato (*Arte grammatica minore*). Además de estos capítulos, el manual incluye una tabla de declinaciones, calendario romano, índice de vocabulario y otro de gramática. La historia que muestra *Familia Romana* es la de una familia ambientada en el siglo II d.C. con alguna pincelada de textos de Marcial, Catulo, Ovidio, Donato o la Vulgata.

Nuestro autor elabora un método que trata tanto los aspectos gramaticales como el vocabulario de manera paulatina (a medida que la historia avanza, las estructuras son más complejas⁷). Cuando se produce la inserción de vocablos nuevos, se recurre a sinónimos, imágenes, perífrasis, contrarios o derivaciones para dar una explicación de la nueva palabra que tiene que aprender. Es decir, el estudiante está siendo guiado a través del método para comprender las palabras que desconozca sin necesidad de diccionario (puesto que el diccionario es un instrumento que sería necesario enseñar a utilizar al estudiante, ya que muchas veces el mal uso del mismo produce agobios y dificultades en la traducción y en el transcurso de la asignatura, es decir, con un mal uso de esta utilísima herramienta, el alumno puede cometer errores evitables, por ejemplo, con un léxico como propone Ørberg al final de *Familia Romana* o uno que elabore el propio docente).

Puesto que es un método que se encuentra inserto en el llamado “inductivo-contextual”, se da prioridad de la oralidad y el objetivo ulterior es llegar a entender la lengua de estudio. Por esta razón, se trata de un método que choca totalmente con el de “gramática-traducción” (en el que prima que el alumno sea capaz de traducir el fragmento que el profesor haya seleccionado) puesto que, tanto en *Familia Romana* como *Roma Aeterna*, el alumno encuentra una inmersión lingüística, es decir, es un manual latín-latín y, por lo tanto, el papel de la traducción queda olvidado. El interés y el objetivo que debería perseguir un profesor que utilice correctamente este método consiste en que el es-

Ricucci 2014/2015) son referenciales. Sin embargo, considero que, si el profesor quisiera separarse de una unidad de este método progresivo, el docente debería elaborar su propia unidad para sustituir la que omita.

⁷ Cf. Ricucci (2014/2015): Otro de los presupuestos del modelo de programa del método ‘inductivo-contextual’ es la inclusión de elementos de manera progresiva, es decir, las situaciones se presentan de manera gradual, teniendo en cuenta su complejidad.

tudiante aprenda las estructuras gramaticales y comprenda el latín, aunque no sepa traducir. Pensamos que este método puede enseñar al alumno a disfrutar de la lengua sin tener una presión final, puesto que, cuando todos realizamos nuestras traducciones, sentimos sobre nuestras cabezas la espada de Damocles.

El método consiste en asimilar estructuras de manera inductiva, recordarlas (para lo que el alumno tiene que hacer uso de la memoria) y saber identificarlas en los distintos contextos en las que el autor las vuelve a utilizar. Por lo tanto, según este planteamiento, la repetición de las estructuras provocaría que el alumno sea capaz de organizarlas y sistematizarlas para hacer uso de ellas en los ejercicios propuestos.

En cuanto a la tipología de actividades cabe resaltar que los ejercicios⁸ propuestos por el autor se encuentran en concordancia con el planteamiento del método “inductivo-contextual”, puesto que en cada *Capitulum* se encuentra siempre los tres tipos de ejercicios: *Pensum A* (cuyo objetivo es el aprendizaje de vocabulario), *Pensum B* (cuyo objetivo es la asimilación de las estructuras gramaticales) y *Pensum C* (cuya misión es comprobar que el alumno ha comprendido el texto). Sin embargo, el método “inductivo-contextual” establece que se tiene que tratar la lengua como si estuviera viva, hecho que recae sobre la responsabilidad del profesor, puesto que, para cumplir este requisito, debería hablar en latín durante todas las sesiones (sin necesidad de traducir ningún elemento) y auxiliarse con mímica en sus explicaciones. Además, el profesor en sus clases tiene que realizar preguntas a sus alumnos, cumpliéndose así la premisa de que este método se basa en ejercicios ‘pregunta-respuesta’, como el *pensum C* de *Familia Romana*,

⁸ El tipo de *pensa* que se enuncian en este apartado son los que se encuentran en el libro de texto, aunque *Familia Romana* y *Roma Aeterna* cuentan con un cuadernillo de ejercicios con el que el profesor debería contar para poder dar más ejercicios a sus alumnos o para hacerlos oralmente:

En Ørberg (2007b) se proponen varios ejercicios para cada *lectio* (fragmento en el que se encuentra dividido cada *capitulum*).

Por ejemplo, el *Capitulum XXI* se encuentra dividido en tres *lectiones*: cada *lectio* tiene cuatro ejercicios que continúan con la dinámica de los *pensa A, B* y *C*, son ejercicios que inciden sobre la formación verbal (p.ej.: *lectio prima*, ex. 1/ *lectio secunda*, ex. 6), vocabulario para completar los huecos de un texto (p.ej.: *lectio prima*, ex. 3/ *lectio tertia*, ex. 11), preguntas (p. ej.: *lectio secunda*, ex. 8/ *lectio tertia*, ex. 12), pero también incluye aspectos que se encuentran relacionados con la terminología gramatical puesto que incluye una *lectio grammatica* (véase Cap. XXI, ex. 13 et 14).

en el que se realizan preguntas sobre el texto, cuyo objetivo es comprobar que el alumno ha comprendido el texto.

El método “inductivo-contextual” da pie a otra actividad que no se propone en la obra de Hans H. Ørberg, pero que sí se encuentra presente en las clases de enseñanza de una L2: los dictados. Es cierto que, si se afirma que este método tiene como fin enseñar el latín como una lengua viva, resulta impactante que el profesor no lleve a cabo dictados con sus alumnos, puesto que el dictado es una manera de desarrollar la competencia escrita y auditiva.

Otro tipo de actividad que se puede llevar a cabo en el aula ‘en directo’ es una audición (ya sea hecha por el profesor o por un audio. Los materiales y recursos de los que se puede servir un profesor que decida aplicar este método se trata *infra*) como las que se llevan a cabo en la enseñanza de lenguas modernas. Esta actividad consistiría en llevar un recurso auditivo con una fotocopia en la que se realicen preguntas sobre la escucha que se lleva a cabo en clase.

Puesto que esta metodología es activa, el papel del alumno tiene un lugar destacado: el método “inductivo-contextual” huye de la pasividad del participante. Sin embargo, este aspecto dependerá (en mi opinión) de cómo decida el docente aplicar este método, puesto que esta responsabilidad es (casi) toda suya, ya que el docente es animador y director de la clase. Con esto queremos decir que, si no se encuentra entusiasmado por el método que lleva a cabo, será imposible que los alumnos lleven a cabo interacciones en el aula *inter eos* o que estas mismas se produzcan bajo la tutela del docente, quien, en mi opinión, debería ser como un alumno más, en cuanto a que debe mantener un diálogo activo en latín con sus alumnos.

Sobre las técnicas de clase, cabe resaltar que se han ido dando pequeñas pinceladas al realizar el análisis del método, pero considero que debo insistir sobre la relación que se lleva a cabo con este: se tiene que producir una unión directa de significado entre la L2 y la LO (en nuestro caso, el latín y el castellano respectivamente). El aprendizaje, como se ha anunciado *supra*, se realiza a través de medios visuales (imágenes), gestuales o explicaciones (ejemplos, analogías, sinónimos, antónimos, etc.) en la L2.

Además de la inventiva del profesor, el propio docente puede buscar materiales que haya por la red sobre *Familia Romana*, puesto que existen léxicos, páginas con ejercicios que utilizan las TIC (como la que propone Santi Carbonell o Antonio G. Amador), audiciones (material auditivo para el trabajo de la oralidad en clase, como se hace en la enseñanza de las L2), etc.

El presente método ha buscado ser colaborativo, es decir, todos los profesores que han realizado actividades, ampliaciones o cualquier otro material que pueda utilizarse por otros docentes que deseen utilizar *Familia Romana* los han publicado de forma abierta (recopilando todos estos recursos en una página⁹) y también los compañeros de Cultura Clásica elaboraron un cuadernillo de ejercicios que presenta un abanico de ejercicios variados titulado *Exercitia Latina* tanto para el método de *Familia Romana* como para *Roma Aeterna*. Incluso, la academia *Vivarium Novum*¹⁰ pone ‘en abierto’ recursos para cada capítulo del método que es objeto de análisis para este trabajo.

Como se acaba de afirmar, el profesor puede hacer uso de estos materiales para huir de la monotonía que puede ser la tarea de:

Leer → Hacer preguntas → Interacción → Ejercicios

Podría aprovechar los recursos de la página web *Lingua Latina*¹¹ para plantear de otra manera las unidades, por ejemplo, el *Capitulum I* podría servir para dar una visión geográfica al alumno sobre las dimensiones del Imperio Romano.

*Lingua Latina*¹² propone que el profesor haga uso de imágenes sobre la expansión del imperio romano (tema que se introduce en el capítulo de *Familia Romana*: la localización de Italia y las nociones geográficas); además, facilita enlaces de otras páginas que ayudan al profesor (siempre que desee dar nociones de geografía) a ampliar los conocimientos de sus alumnos enseñando otros mapas y otras opiniones

⁹ Recopilación de los recursos. *Lingua latina*: <https://sites.google.com/view/lingualatinapsi>. Esta página incluye vídeos, temas de civilización, audios, imágenes y distintas ideas para que un profesor enfoque sus clases de distinta manera, abandonando el marco teórico-lingüístico y enfocándolo hacia la civilización, cultura y vida cotidiana romanas.

¹⁰ Recursos *Vivarium Novum*: <https://subsidia.vivariumnovum.it/familia—romana>.

¹¹ Véase n. 17.

¹² Enlaces propuestos por *Lingua Latina* sobre el *Capitulum I*: <https://sites.google.com/view/lingualatinapsi/capitulum—I?authuser=0>.

sobre la distribución de la tierra¹³ (Polibio, Estrabón, Heródoto, etc.). Este elemento puede servir para introducir la figura de estos autores al alumno.

Posteriormente, se proponen los vídeos:

—Cuatro vídeos sobre el Imperio Romano (descripción de Italia, expansión de Roma, el Imperio Romano, y grandes civilizaciones: Roma) en castellano.

—Dos *colloquia* sobre el Imperio.

—Dos vídeos sobre la evolución de la forma de las letras en castellano.

—Un vídeo sobre el *Colloquium primum*.

El uso de estos vídeos creo que puede ser provechoso (a pesar de que con su uso se traicionaría la inmersión lingüística), puesto que el docente desvía al alumno y aprovecha el contenido de los capítulos para enseñar aspectos de cultura. La razón por la que apoyaría el uso de estos elementos es realizar un cambio de ritmo de la clase, hecho que favorece que el alumno mantenga la atención.

Tras ver los vídeos, se propone que el profesor utilice un audio como comprensión oral¹⁴ (elemento que se ha criticado *supra* puesto que el manual *Familia Romana* no lo propone. Considero que si un método activo que pretende enseñar el latín como cualquier L2, este elemento es indispensable).

Por último, se alude a la gramática (el método muestra un apartado en cada *capitulum* para abordar el aprendizaje gramatical, aunque tiene un carácter secundario porque el alumno ya ha deducido la gramática a partir de los textos trabajados), al vocabulario (latín-latín con imágenes que ayudan la comprensión del vocablo) y al apartado *Vita Moresque* que alude a elementos de la civilización romana (cronología de Roma, fundación de la ciudad, la administración provincial romana, etc.).

¹³ Los mapas de estos autores no se encuentran en los enlaces que pone a nuestra disposición la página, pero sí se encuentran en la siguiente: [Mapas de la antigüedad en culturaclassica.com · Cultura Clásica](http://culturaclassica.com/culturaclasica.com · Cultura Clásica).

¹⁴ Si resulta más cómodo, el audio puede escucharse aquí: *Ubi est Emerita?* <http://e-loquentes.blogspot.com/2011/11/ubi-est-emerita-cap-i-llpsi.html>.

Como conclusión y reflexión final sobre estos materiales que el profesor tiene a su disposición se quiere reafirmar la posición del autor: se deberían aprovechar, siempre en la medida que el profesor quiera (si un profesor prefiere hacer uso de un método “inductivo-contextual” puro no utilizará aquellos elementos que se encuentren en castellano) todos los recursos que han elaborado los compañeros para enriquecer el uso del método, aunque considero que el único inconveniente que se aprecia en el material audiovisual es la rapidez con la que se habla en latín en los vídeos y audios que quizás dificulte un poco la comprensión del audio para los alumnos. Sin embargo, considero que se puede solventar el problema activando los subtítulos en latín de los vídeos o también si el profesor pone por escrito el contenido auditivo, como realiza *Netflix* en la serie *Barbari*¹⁵, cuando hablan los romanos en latín.

Tras analizar el presente método y manual, se afirma que su objetivo final es que el alumno logre (partiendo desde un nivel cero) tener el conocimiento total de la morfología y sintaxis latina. Esta primera parte es asequible para cualquier alumno (disciplinado, puesto que el esfuerzo dependerá de él) y puede continuar con este tipo de método a través de la *Pars II: Roma Aeterna*, volumen que incluye textos de los clásicos —originales— (Ovidio, Livio, Virgilio, etc.) siguiendo el mismo procedimiento de la *Pars I*.

4. EVALUACIÓN

En el presente trabajo se exponen propuestas propias para evaluar el método, aunque se considera un error no aludir al sentido y finalidad de la evaluación como un proceso que otorga al profesor una valoración sobre cómo ha sido su proceso de enseñanza, es decir, hace que sea visible para el docente cómo ha hecho llegar el contenido a sus alumnos (se muestra qué y cómo ha aprendido el discente) y si ha logrado los

¹⁵ La serie *Barbari* (cuyo título original es *Barbaren*) es una serie alemana estrenada en 2020 en la plataforma *Netflix* que se encuentra ambientada en la época de Augusto durante la lucha de los romanos contra los pueblos germanos. La serie narra las batallas y los acontecimientos desde que llega Varo, el gobernador romano de la región, desde el punto de vista de los germanos, organizados en tribus separadas que se unen por un interés común: evitar la supremacía romana. Es relevante que los romanos hablan durante sus diálogos en latín, lengua que *Netflix* subtitula de manera automática para llegar a todos los públicos.

objetivos que se había fijado al llevar a cabo tanto su unidad didáctica como su programación (Benítez Herrera).

Por esta razón, debemos reflexionar sobre la diferencia entre evaluar y calificar. Por ello, deberíamos plantearnos si es más importante un número o la retroalimentación que recibe el profesor tras impartir sus clases. Nos mostramos más conformes con el segundo planteamiento, puesto que, además la ley defiende que el profesor se tiene que estar formando de manera constante y ha de adaptarse a sus alumnos¹⁶.

Tras esta breve reflexión, se explican las propuestas que han sido elaboradas para evaluar este método, contextualizando el nivel en el que se utilizaría, ya que no se ha hecho referencia a este aspecto anteriormente por priorizar el análisis:

Desde nuestro punto de vista, la aplicación de este método se podría realizar en 4º de la E.S.O., como primer contacto con la lengua latina debido a su atractivo (posteriormente, en las conclusiones realizaré una justificación de la razón por la que se considera que el método puede utilizarse en este curso).

Debido a la gran flexibilidad que muestra *Familia Romana*, se podría realizar un glosario colaborativo, entendido como una propuesta de trabajo colectivo, que consiste en realizar un trabajo individual con un fin global: obtener un glosario con las palabras de un capítulo de *Familia Romana*. Debido a que es el primer contacto con el latín, podría ser un ejercicio primero en español (p. ej.: definir *pater*), que posteriormente se debería traducir al latín (primero con ayuda del docente y a medida que obtengan más nivel, él puede solicitar que empleen a hacerlo ellos y corregirlo antes de elaborar el glosario para toda la clase). Este glosario colaborativo podría ser utilizado para juegos como crucigramas, el juego del ahorcado, etc., que el profesor puede elaborar a través de distintas páginas de internet (*Wordwall* o *Genially*, entre otras) y que pueden tener su peso en el proceso de evaluación (aunque considero que la evaluación debe depender de un examen, no de un juego que es una herramienta complementaria al aprendizaje).

¹⁶ Ideas extraídas del artículo 91 de la LOE, destacamos:

e. “La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”.

l. “La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”.

En esta misma línea, el profesor puede proponer trabajos individuales/grupales (según desee) sobre aspectos de civilización que no se traten en clase. Lo que se propone en este apartado es la realización de exposiciones por parte de los alumnos que serían evaluadas de manera objetiva por el profesor (heteroevaluación), pero también por sus compañeros (coevaluación). De esta forma, tenemos como objetivo intentar que el alumno “pierda el miedo” a realizar presentaciones que tendrá que llevar a cabo en el futuro.

Según está planteada la asignatura (aunque se haga uso de distintos instrumentos de evaluación) a través de las distintas leyes educativas, el grueso de esta ha de evaluarse a través de una prueba escrita como medio subjetivo, por lo que proponemos el siguiente tomando como base los exámenes de una L2:

1. Ejercicio de comprensión lectora / *Lege et responde*:

El profesor selecciona un fragmento de *Familia Romana* para que el alumno lea, comprenda y responda a las preguntas sobre el texto. Tanto el enunciado de los ejercicios como las preguntas pueden escribirse en latín o en castellano o, si se prefiere, puede plantearse una evolución en la formulación de los enunciados y sus respuestas: en la primera evaluación, considero que un alumno quizás no será capaz de escribir de manera fluida (hecho que puede generarle estrés y frustración), pero probablemente pueda hacerlo en una tercera evaluación (en la que propongo que el profesor solicite que el alumno sea capaz de escribir en latín toda la prueba).

2. Escribe los números en latín / *Scribe numeros*:

Sin duda, si tuviéramos que añadir un apartado a un ejercicio escrito de estas características, incluiría este ejercicio que se encuentra inspirado en las sesiones impartidas por Miguel Ángel González Manjarrés (UVa), puesto que, como él afirma en cada clase, si se está enseñando una lengua viva... ¿Acaso no nos enseñan en una L2 los números? Además, se trata de un tema que el docente ha podido explicar y ampliar en el aula porque el *Capitulum I* muestra una parte con esta temática.

Este ejercicio deberían realizarlo desde que empieza el curso en latín, puesto que es la mejor manera de corregir los errores y de enseñar

al discente que cometer un error no es malo, sino que es un elemento que ayuda a construir el edificio del saber.

3. Rellena los huecos con las palabras / *Comple spatiū vacuū cum verbis*:

Este ejercicio se encuentra al realizar una prueba escrita para una L2 en cualquier nivel. A mi modo de ver, es un ejercicio que incide tanto en la comprensión lectora como en el aprendizaje de vocabulario, razón por la que opino que es un ejercicio muy completo. Para que este ejercicio tenga sentido, se tiene que realizar en latín. Además, el alumno se encuentra familiarizado con este tipo de *pensa*, que se corresponde con el tipo B que el autor introduce en cada *capitulum*.

4. Rellena huecos con las desinencias de las declinaciones / *Comple spatiū vacuū (declinationes)*:

Se trata de un ejercicio que se fija en la gramática según *Familia Romana*. La inclusión de este ejercicio refuerza la visión que expone el método “inductivo-contextual”, puesto que el autor incluye en los distintos *capitula* un apartado dedicado a la gramática, aunque la colocación de esta enseñanza al final del capítulo muestra que tiene un papel secundario, ya que el alumno ha ido extrayendo las estructuras gramaticales a través del trabajo del texto sin una explicación *a priori*. Considero que es fundamental que el profesor haga hincapié en la gramática, ya que la espada de Damocles espera a su alumno en segundo de Bachillerato.

5. Gramática: Asigna a cada palabra una declinación / *Observa et dic declinationem*:

Este ejercicio vuelve a incidir en la gramática, por lo que se encuentra en la misma línea del anterior. Esta práctica consistiría en seleccionar palabras (sustantivos, pronombres y adjetivos) declinadas, por ejemplo, del texto que se ha propuesto en el ejercicio uno para que el alumno indique de qué declinación se trata y enuncie el vocablo.

6. Audición / *Audi et responde*:

La práctica se centra en el contexto de intentar enseñar el latín como una lengua viva y, por lo tanto, se propone este ejercicio que siempre está presente en la evaluación de una L2. Para llevar a cabo este ejercicio, el profesor puede servirse de los materiales complementarios que se han citado *supra* o puede elaborar uno propio.

7. Expresiones y latinismos:

Para que esta pregunta se pueda llevar a cabo, es necesario que el docente se implique en este aspecto. La pregunta se puede plantear de distintas formas:

Escribir distintas oraciones y que el alumno contextualice el latinismo, por ejemplo:

a) Se les dan los latinismos como: *a posteriori*, *cum laude*, etc.

Ej. 1: Es muy fácil decir _____ que el examen ha sido sencillo.

Ej. 2: Su tesis fue calificada con sobresaliente _____.

b) Otra forma de plantear esta actividad es proponer un latinismo y pedir que el alumno explique su significado e invente una oración en la que demuestre que sabe hacer uso de él de manera correcta.

c) Proponemos un “taller de marcapáginas”, cuya finalidad es la implicación del alumno en la realización de una manualidad para decorarlo con motivos relacionados con el latinismo y hacer una plantilla para tener todos los latinismos aprendidos durante el curso.

8. Define al menos dos términos de los siguientes que se encuentran en el glosario colaborativo:

Esta actividad se puede plantear al principio en castellano, pero en un segundo o tercer trimestre se puede pedir que el alumno haga estas definiciones en latín. El fin de proponer esta actividad no es otro que aplicar el trabajo colectivo que están llevando a cabo entre todos es un producto final aprovechable y evaluable (se trata de una pregunta segura). Para que esta actividad sea más sencilla, se pide un mínimo: por ejemplo, si se ponen seis palabras, es obligatorio que dos de ellas se definan, sin embargo, si algún alumno lo desea, podría hacer más y sería premiado por ello.

9. Preguntas teóricas de cultura (preguntas 9 y 10 de la prueba escrita):

Debido a que consideramos que *Familia Romana* da pie a tratar temas de vida cotidiana que tienen que tratarse en 4º de la E.S.O., resulta fructífero que el alumno reflexione sobre ellos. Proponemos dos tipos de preguntas en este apartado, entre las que se distinguen:

—Cuestiones teóricas que tienen que ser redactadas por el discente a raíz de los contenidos que el docente le ha explicado en sus clases (p. ej.: la estructura familiar: la autoridad del *pater familias*).

—Preguntas de reflexión sobre un aspecto de civilización/vida cotidiana romana: No propongo que el alumno exponga sus conocimientos *ad litteram*, como suelen decir los docentes, el contenido explicado, sino que razonen elementos que le han resultado llamativos y símiles con la actualidad (p. ej. El entretenimiento en Roma frente al entretenimiento en la actualidad).

Se presenta un modelo de prueba escrita teórica sin ejemplos de actividades porque en el presente trabajo hemos realizado un análisis global del método, es decir, no se ha propuesto ninguna unidad didáctica para su análisis y desarrollo, solamente se ha citado en el apartado de materiales cómo podrían desarrollarse varias sesiones sirviéndonos de los materiales que se encuentran en la red. Este modelo de prueba mezcla castellano y latín porque considero que en 4º de E.S.O. se puede ir avanzando en la escritura de la L2 (a medida que avance el curso, el docente eliminará el castellano y mostrará los enunciados en latín), acercándonos al modelo “*inductivo-contextual*”, que huye de la gramática y de las traducciones. Además, se considera que este modelo mezcla los intereses (tanto lingüísticos como culturales que han de cumplirse en este nivel según la legislación vigente) e intenta hacer ver al alumno que no tiene que temer el examen puesto que es asequible. Además, no se ha asignado una nota numérica a cada ejercicio puesto que se trata de un modelo en el que el docente en acción tiene que distribuir el peso que decide otorgar a cada pregunta.

Puede ser interesante que, tras realizar el método o algunos capítulos del mismo (según el tiempo que quiera dedicarle el profesor) o también al finalizar cada evaluación o el curso, los alumnos realicen una auto-evaluación, puesto que el hecho de mostrar cómo se han sentido y los conocimientos que han adquirido durante el proceso de aprendizaje servirán de retroalimentación al docente, quien podrá mejorar los aspectos señalados y así se llevará a cabo la evaluación del proceso de enseñanza. Para ello, el profesor debería realizar un cuestionario que puede ser más útil, sencillo y atractivo (tanto para los alumnos como para el profesor) utilizando una plataforma (por ejemplo, a través de los formularios de *Google*) que permita al profesor ver las valoraciones

en conjunto a través de una escala de 1 a 5 (1 desacuerdo y 5 muy de acuerdo) que se viertan en un gráfico. Para que esta autoevaluación sea efectiva, el profesor tiene que dar confianza al alumno garantizando el anonimato del cuestionario (puede ser anónimo o a través de un pseudónimo). De esta manera se crea un clima de confianza y de libre expresión, cuyas críticas han de ser valoradas por el docente de manera positiva, como mejora, no como ataque. Esta autoevaluación no tendría ningún peso sobre la nota.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha realizado un análisis de *Familia Romana* y se ha observado que es un método que puede adaptarse a la denominación de método “inductivo-contextual”. En las conclusiones se muestran una serie de reflexiones del autor de este trabajo y las valoraciones sobre este método.

Este método está en pleno auge en cuanto a que el uso de un método “activo” es más moderno y atractivo que el “tradicional”, ya que, en nuestra sociedad, se valora muy poco el estudio de las humanidades y la aplicación de un método moderno que se acerque a la enseñanza de una L2 nos hace (aparentemente) parecer más actualizados. Es cierto que nuestro objeto de estudio son las denominadas ‘lenguas muertas’ y, por lo tanto, enseñamos un sujeto muy antiguo que repercute directamente sobre el número de alumnos que cursan nuestras disciplinas. De ahí que todavía un docente de latín o griego (o incluso un estudiante de nuestra especialidad) sea cuestionado con las siguientes preguntas: ¿Eso se sigue estudiando? ¿Qué haces en tu carrera? ¿Solamente se traduce? ¿Pero eso no es muy antiguo? ¿Por qué te gusta? ¿Sabes que si estudias esto nunca tendrás trabajo?

Parece que somos animales extraños, poco frecuentes o simplemente personas que no encajamos en la sociedad actual, como si sobráramos o fuéramos elementos residuales. Me imagino que todas estas preguntas resonarán en nuestras cabezas de manera frecuente y, ya que hemos sido, somos y seremos interceptados por estas preguntas: ¿Qué mejor manera que demostrar a nuestros alumnos que tenemos vocación?

Asimismo, consideramos que lo primero que debería hacer un docente de latín es explicarles la situación de esta lengua y plantear el debate¹⁷ sobre si es una lengua viva, muerta o resucitada. Para ello, considero que se les podrían explicar los argumentos de Stroh, planteando la siguiente pregunta: ¿Cómo puede decirse que una lengua está muerta si no tiene fecha de defunción? (Stroh 2012: 127-145.)

El latín literario se quedó “petrificado” en época de Augusto y esa es la lengua literaria que tenemos que estudiar (es la que se lleva a las aulas) en los textos que se preparan para la antigua PAEU. Sin embargo (y no pretendemos hacer en este apartado una historia de la escritura latina), es necesario explicar al alumno que el latín, como afirman Ayuso y Stroh, es una lengua que antes de Augusto evolucionó. Este hecho es visible mostrando la *Ley de las XII tablas* y comparándola con un texto como la *Lex Iulia* que no se debería llevar el original en latín, pero se les podría proporcionar dos traducciones: Una primera *mot à mot* y, posteriormente, una más literaria para que el alumno observe el cambio de lengua y la evolución literaria, ¿Qué mejor manera de demostrar las afirmaciones que con textos?

Tras hacer esta primera reflexión, planteamos la siguiente pregunta: ¿Por qué se dice que el método Ørberg es tan novedoso? Esta pregunta ya se ha respondido al explicar que es un método activo que tiene como finalidad enseñar el latín como si fuera una lengua viva. Sin embargo, este argumento carece de fuerza para nosotros puesto que pensamos que fue un método novedoso cuando vio la luz, sin embargo, actualmente la manera de enseñar, por ejemplo, francés (hablando solamente en esta lengua durante una clase) incluso se hace pesada. Por esta razón, consideramos que fue un método novedoso en su momento, pero no es lo que necesita un alumno de Bachillerato, aunque para los de 4º de la E.S.O. puede ser un método llamativo. Desde nuestro parecer, el método no es novedoso porque ya lo utilizaban los humanistas (p. ej., Comenius, siglo XVII), como explica Agustín Ayuso, y, por ello, consideramos fundamental que el docente explique a sus alumnos si se escoge este método: No es tan novedoso.

¹⁷ Las cuestiones de debate y las reflexiones se han extraído de los materiales del profesor de Secundaria Agustín Ayuso Calvillo. Estos materiales se pueden encontrar en su página web dedicada al MUPES: <https://sites.google.com/site/tinayuso/modus-edocendi>.

A pesar de esta ‘no novedad’, en la sociedad actual¹⁸ se produce un grito de alegría cuando se observa que la lengua latina no está muerta porque se enseña como una L2. Es de agradecer que se nos tenga en cuenta cuando aprecian nuestras novedades, pero ¿No nos damos cuenta de que cuando utilizamos el método “tradicional” estamos anticuados y parece que cuando usamos uno “inductivo-contextual” “vamos a la moda”? Parece que no captamos que la paradoja se encuentra en que los dos métodos se utilizan para enseñar una lengua muerta, o ¿acaso cuando se enseña a través del Ørberg cambiamos de lengua? Nuestra respuesta sigue siendo fija: La lengua es la misma, pero la presentación y el esfuerzo aparentemente es menor (puesto que se piensa que este método no hace uso de la memoria, hecho que no es cierto ya que, sin disciplina, el método no funciona) (López de Lerma 2015).

Sin embargo, pensamos que la sociedad no es consciente de que se trata de una resucitación y actualización (en cuanto a que se adaptan y crean léxicos que nos permitan expresar nuestras realidades) de una lengua que sí que murió porque se dejó de usar. A raíz de esto, no hay una conciencia de que el hablar esta lengua con fluidez tal y como proponen los métodos “inductivo-contextuales” porque no es como montar en bicicleta, ya que, si no se habla, se escucha o se lee una lengua de manera frecuente, se olvida. Sin embargo, por mucho tiempo que pase, no se nos olvidará que *dies*, *-ei* es un sustantivo la quinta declinación ni tampoco podremos dejar que nuestro corazón olvide cuál es el enunciado de *πᾶς*, *πᾶσα*, *πᾶν*. Por este motivo, nuestra pregunta es: ¿Cuál es la razón? La única respuesta (plenamente subjetiva) que podemos dar es la siguiente: cuando nuestro cerebro tiene que esforzarse, memorizamos. La memoria no es mala, es una auxiliar de la inteligencia, conviene tenerlo en cuenta.

Si bien es cierto que el método tiene muchas virtudes (entre las que destacamos de nuevo que es un método que permite que el alumno sea autónomo si lo desea, hecho que implica el cumplimiento de la adaptación curricular) que se han ido enumerando a lo largo del trabajo y que tiene como inconveniente que algunos temas no son muy atractivos y, para remediarlo se ha propuesto *supra* que el profesor sustituya ese *Capitulum* o que utilice su contenido para desviarla hacia otro tema,

¹⁸ Noticias de actualidad: La sorpresa ante la enseñanza del Latín como lengua viva: <Salve magister! culturaclasica.com>.

el problema fundamental de este método (bajo mi punto de vista) es el siguiente: se trata de un método que requiere autodisciplina, constancia y humildad (cuando se hace el método una vez que ya se sabe latín).

La evaluación se ha realizado una prueba escrita teórica para 4º de E.S.O. puesto que consideramos que en los niveles superiores este método (siguiendo la valoración de Ayuso¹⁹) no es adecuado, ya que todo se orienta (o debería orientarse) a cumplir la programación para que los alumnos tengan el conocimiento necesario para hacer la temida Selectividad (para lo que es necesario tener el contenido automatizado y saber traducir).

Bajo esta premisa, consideramos que *Familia Romana* es un método que motiva al alumnado puesto que demuestra que son capaces de leer y empezar a comprender la lengua latina sin necesidad de tablas (razón por la que considero que este método en Bachillerato podría utilizarse como material auxiliar, para extraer oraciones de él o como libro de lectura que es efectivo porque muestra una historia y distingue las cantidades vocálicas).

Por esta razón, pensamos que el mejor método según nuestra valoración o práctica *in situ* sería “híbrido” (aunque somos conscientes de que no suele ser muy adecuado mezclar metodologías) que consistiría en mezclar lo positivo de los dos métodos (el método “tradicional” de gramática-traducción y el método “inductivo-contextual”), ya que, desgraciadamente, la enseñanza de nuestra disciplina está enfocada a que el alumno tenga los conocimientos suficientes marcados en la programación.

¹⁹ Véase la página de Agustín Ayuso Calvillo: <<https://www.educa.jcyl.es/crol/es/busqueda-curricular/initio-verbum-gramatica-didactica-latin>>.

BIBLIOGRAFÍA

AMADOR, A. G. (2020), “Volver a la tradición: *Latine discere iuvat*”, *Anuari de Filología. Antiqua et Mediaeualia*, 10.2/2020, 81-100. Disponible en: <<https://revistes.ub.edu/index.php/AFAM/article/download/28908/32281>>.

BENÍTEZ HERRERA, A. (coord.), *Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria*, Junta de Andalucía: Consejería de Educación (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Servicio de Evaluación). Disponible en: <[Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria \(juntadeandalucia.es\)](http://orientaciones.juntadeandalucia.es)>.

JIMÉNEZ DELGADO, J. (1962), “Nuevos métodos en la enseñanza del latín”, *Revista de Educación-Estudios*, disponible en: <[1962re145estudios03-pdf.pdf \(educacionyfp.gob.es\)](http://1962re145estudios03-pdf.pdf)>.

Ley educativa: Artículo 91 de la LOE.

LÓPEZ DE LERMA, G. (2015): *Analisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura]. Repositorio TDX de la Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10803/393957>>.

MIRAGLIA, L. “La enseñanza del Latín a lo largo de los siglos”, disponible en: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/La_enseñanza_del_Latin_a_lo_largo_de_los_siglos.pdf>.

ØRBERG, H. H. (2007a) *Lingua latina per se illustrata. Pars I, Familia romana*, Skovvangen: Domvs Latina.

ØRBERG, H. H. (2007b), *Lingua latina per se illustrata. Pars I, Familia Romana. Exercitia latina I*. Skovvangen: Domvs latina.

RICUCCI, M. (2014/2015), *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*, Università Degli Studi di Udine Corso di Dottorato di Ricerca in Scienze dell’Antichità’ Ciclo XXV, Tesi di dottorato di ricerca.

STROH, W. (2012), *El latín ha muerto. ¡Viva el latín! Breve historia de una gran lengua*, Barcelona, Ediciones del Subsuelo, 127-145.

WEBGRAFÍA

Canal de Youtube de Agustín Ayuso Calvillo: <https://www.youtube.com/channel/UCzd5_Iau6qXuiuR9BYjYaXA>.

Información sobre el curso *Lingua Latina per se illustrata*:

<[LINGVA LATINA per se illustrata, de HANS ORBERG ::Más información::: \(culturaclasica.com\)](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

<<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm>>.

Justificación de la enseñanza y del papel de nuestras disciplinas:

<[Sobre la enseñanza del Griego antiguo y el Latín en España hoy: fines, métodos, marco \(SEEC\) | culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

La biografía de Hans H. Ørberg:

<[LINGVA LATINA per se illustrata, de HANS ORBERG ::Más información::: \(culturaclasica.com\)](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

<[Hans Orberg y su contribución a la pedagogía del Latín · Cultura Clásica \(culturaclasica.com\)](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

La enseñanza del Latín a través de un método inductivo-contextual:
<[La enseñanza del Latín a través de un método inductivo-contextual | culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

La sorpresa ante la enseñanza del Latín como lengua viva:

<[https://www.magisnet.com/2018/01/la-enseanza-del-latn-a-traves-de-un-mtodo-inductivo-contextual/](http://www.magisnet.com/2018/01/la-enseanza-del-latn-a-traves-de-un-mtodo-inductivo-contextual/)>.

<[Salve magister! | culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

Otra forma de enseñar Latín: *Initio Verbum* (Agustín Ayuso Calvillo): <[- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Initio Verbum. Gramática didáctica del latín \(j cyl.es\)](http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm)>.

Recursos *Familia Romana*:

Léxico *Familia Romana*: <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/vocabulario-familia-romana.pdf>>.

Santi Carbonell, ejercicios interactivos *Familia Romana*: <[https://www.quia.com/pages/familiaromana.html](http://www.quia.com/pages/familiaromana.html)>.

Ejercicios (*Capitulum XIII*) que propone Antonio G. Amador: <https://www.educaplay.com/learning-resources/9664-dei_romanii_lipsi_cap_xiii.html>.

Audiciones para los *Capitula de Familia Romana*: <<http://eloquentes.blogspot.com/>>.

Recopilación de los recursos: <<https://sites.google.com/view/lingualatinapsi>>.

Recursos *Vivarium Novum*: <<https://subsidia.vivariumnovum.it/familia-romana>>.

Reflexiones y debate sobre la enseñanza de nuestra disciplina a través de la visión de Agustín Ayuso Calvillo: <<https://sites.google.com/site/tinyuso/modus-edocendi>>.

AUDIO, ERGO INTELLEGO: UN MÉTODO PARA ENSEÑAR LATÍN EN SECUNDARIA

MANUEL GARCÍA GARCÍA & RITA JORGE HERNÁNDEZ

manugarcia15@gmail.com y carmenritajorgeh@gmail.com

IES Realejos (Los Realejos, S/C Tenerife)

Resumen

Presentamos un método de enseñanza del latín que se pretende síntesis del procedimiento didáctico tradicional (fundamentado en la explicación de la gramática de la lengua en cuestión y la lectura, análisis y traducción de textos de autores clásicos con un diccionario a mano) y del método de Hans Øerberg (que aboga por enseñar latín como si de una lengua viva cualquiera se tratase). Las producciones lingüísticas que lo vertebran están escrupulosamente escogidas para que resulten comprensibles e interesantes a un joven del siglo XXI. Y se ordenan para su lectura en voz alta, escucha, escritura al dictado y entendimiento conforme a una ponderada gradación de dificultades. Se parte de la convicción de que es el oído el sentido del entendimiento, el que nos permite aprender nuestra lengua materna y cualquiera de las otras (muertas o vivas) que aprendamos: entiendo porque oigo; o si se prefiere: oigo y por eso entiendo.

Palabras clave

Método, enseñanza, latín, lectura, escucha.

Abstract

We present a method of teaching Latin that is intended to be a synthesis of the traditional didactic procedure (based on the explanation of the grammar of the language in question and the reading, analysis and traslation of texts by classical authors with a dictionary at hand) and the method of Hans Øerberg (who advocates teaching Latin as if it were any living language). The linguistic productions that make it up are scrupulously chosen so that they are understandable and interesting to a young person of the 21st century. And they are ordered for reading aloud, listening, writing to dictation and understanding according to a weighted gradation of difficulties. It is based on the conviction that hearing is the sense of understanding, which allows us to learn our mother tongue and any of the others (dead or alive) that we learn: I understand why I hear; or if you prefer: I hear and therefore I understand.

Keywords

Method, teaching, Latin, reading, listening.

1. PRESENTACIÓN

Licenciados en Filología Clásica, el uno por la Universidad de Sevilla, la otra por la de La Laguna, estudiamos latín y griego conforme al método que bien podríamos llamar “tradicional”, que pretende capacitar al discente para leer, con un diccionario a mano, textos de autores de renombre: poetas, oradores, historiadores, dramaturgos...

Enseñamos, el uno, ya jubilado, durante treinta cursos, la otra, todavía en activo, durante veintidós, contra viento y marea, y dentro de lo que cabe, latín en Secundaria.

Conocimos ambos, a principios de los '90, el método de Hans Øerberg, que pretende, asemejando la didáctica del latín a la que se emplea en la enseñanza de lenguas vivas, prescindir del diccionario¹ y que el alumnado aprenda a través de textos de dificultad creciente fabricados *ad hoc*, tales como *Familia Romana* o *Roma aeterna*.

Este último verano precisamente estuvimos, como alumnos, un par de semanas en Montella, un *locus amoenus* cerca de Nápoles, en un curso de latín vivo de la *Schola Latina*, institución académica que sigue, *mutatis mutandis*, las directrices didácticas del insigne maestro danés.

Presentamos, bajo el título *Audio, ergo intellego*, este método, fruto maduro de nuestra experiencia docente², como una especie de sincrétismo, de mixtura entre el tradicional, con el que aprendimos tantos, y el más moderno de Øerberg y sus seguidores: ya ustedes percibirán las deudas con cada uno y las diferencias respecto a ambos.

2. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Como se declara en el título, partimos del convencimiento radical de que es principalmente el oído el sentido del entendimiento, el que de hecho nos permite aprender nuestra lengua materna y, por tanto, cualquier otra. Entiendo porque oigo; o si se prefiere, oigo y por eso entiendo. De modo que la escritura al dictado y la lectura en voz alta de producciones en lengua latina, todas originales, sin retoque alguno,

¹ *Lingua Latina per se illustrata*, método publicado en 1991.

² Está más que probada su eficacia a pie de obra durante muchos cursos: el método se ha corregido, pulido y repulido por la práctica pedagógica en los antiguos 2º y 3º de BUP y COU, y luego en 4º de ESO y en 1º y 2º del Bachillerato actual.

serán ejercicios fundamentales y frecuentes, sobre todo en el primer trimestre del primer curso y en el primer mes del segundo³.

De hecho el primer ejercicio del primer curso, en la primera clase, así sin escrúpulos ni miramientos, sin anestesia que se dice, debe ser este: escribir al dictado tres sentencias de, por ejemplo, Erasmo de Rotterdam. Sirvan de muestra estas tres: *Homo homini aut lupus aut deus. / In aqua scribis. / In arena aedificas.*

Eso por un lado, y por otro, también ese primer día, habría que encargarle al alumno una tarea que le permita y facilite una reflexión elemental sobre el hecho gramatical mismo: la gramática, entendida como estudio de la lengua, de cualquier lengua, presupone la escritura, como el propio nombre⁴ de la disciplina nos está diciendo. La tarea de la que hablamos consistiría en “cazar al vuelo”, fuera del aula, en la vida corriente, diez frases “frescas”, oídas, verdaderas, pronunciadas por un tú de carne y hueso, no virtual. Una vez escrita la frase oída, una vez que tenemos “la mariposa clavada en el corcho” (*Verba volant, scripta manent.*), ya está quieta, ya podemos estudiarla.

Es muy importante, durante el primer mes del primer curso, ir descubriendo (e inventariando), tras cada dictado, tras cada lectura en voz alta, las diferencias entre el latín y el español en lo que a correspondencias entre fonemas y letras se refiere. Es decir, que deduzcan, del trato con la lengua sonando, el sistema fonológico y las reglas de acentuación que operan en latín.

Tal conocimiento teórico se aplicará luego, para su consolidación, a ejercicios frecuentes de dictado y lectura en voz alta de latinajes que se usen en el español actual (como *homo sapiens*, *corpus Christi*, *carpe diem*) y sentencias medievales (por ejemplo: *Habitus non facit monachum. / Homo proponit sed Deus disponit. / Exceptio confirmat regulam.*), fácilmente entendibles para un hablante del español. Al fin y al cabo, el latín es nuestra lengua “abuela”, la madre de nuestra lengua madre. En cualquier caso, si no entendieran del todo lo que dicen algunas frases dictadas o leídas, sino que solo vislumbraran su sentido, lo mismo les nace de rebote una cierta curiosidad, que es bien

³ Conviene precisar, para que puedan contextualizarse las referencias temporales, que el método está concebido para dos cursos de poco más de 120 horas lectivas cada uno.

⁴ Derivado del griego *grámma*.

escaso en los tiempos que corren y condición *sine qua non* de cualquier aprendizaje.

Los textos objeto de estudio que vertebran el método están escrupulosamente escogidos; primero, para que lo que dicen les resulte comprensible (y hasta interesante) a jóvenes del siglo XXI. Hay mucho material disponible, muy atractivo: no podemos olvidar que el latín fue en Occidente lengua franca y de cultura durante más de mil quinientos años; y segundo para que, como haría sin duda el propio Øerberg, se presenten secuenciados conforme a una ponderada gradación de las dificultades, con la intención de que el alumno se vaya enamorando paulatinamente de la materia y le coja el gusto a descubrir, guiado por el docente, el sentido de las frases.

Añádase que operamos como los arqueólogos. Los primeros textos que presentamos al discente son huellas, vestigios, restos de la lengua “abuela”, muerta, en la nuestra, los latinajes de uso corriente en un registro culto del español actual, expresiones fosilizadas del tipo *curriculum vitae, per capita, mens sana in corpore sano*. Es decir, que leeremos antes, contra lo que proponía el método tradicional, lastrado por prejuicios de *auctoritas* (también vigentes por desgracia en la enseñanza de otras muchas disciplinas), las producciones más cercanas a nosotros, y más tarde las más alejadas en el tiempo.

Por supuesto que, aunque se incluyan escritas dentro de la antología de la que dispone impresa el alumno un mes después de iniciadas las sesiones lectivas (para que no estorbe la vista de lo escrito la puesta a punto o afinamiento del sentido de la escucha), todas las producciones que se analicen, desde un punto de vista fonológico, pragmático, léxico o morfo-sintáctico, se traduzcan o no, tanto en el primer curso como en el segundo, serán leídas varias veces en voz alta, y las más breves (como las sentencias, por ejemplo, o alguna que otra canción) hasta repetidas a coro.

Después de los “fósiles” de uso actual, en dirección contraria a la línea del tiempo tal como lo concebimos marchando hacia el futuro, acaso por influencia judeo-cristiana, saltamos hasta el Renacimiento, a los aforismos de Erasmo de Rotterdam (véanse por ejemplo: *Amicus est tamquam alter ego. / Elephantum ex musca facis. / Lupus pilum mutat, non mentem.*), que nos ofrecen abundante material muy apropiado para los primeros pasos del estudiante de latín. De ahí a las colecciones de

máximas sapienciales de la Edad Media, muchas de ellas (del tipo: *Excusatio non petita, accusatio manifesta. / Inter arma silent Musae. / Oculus domini saginat equum.*) muy accesibles al entendimiento de cualquiera en una primera escucha. Y ya a principios del segundo trimestre, algún tramo *cantabile* y jocoso de los *Carmina Burana*⁵. Despues de la Edad Media, al siglo IV: fragmentos de la *Vulgata*⁶, la biblia traducida al latín por Jerónimo de Estridón cuando ya el griego apenas se entendía en Occidente. Y luego, entrando en el tercer trimestre, Valerio Marcial⁷, el poeta satírico, magnífica fuente, por otra parte, para asomarnos a la sociedad romana imperial del siglo I. Y para cerrar el primer curso, Plauto, que escribió dos siglos y pico antes, cuando la República romana era ya potencia hegemónica de todo el Mediterráneo: unos fragmentos originales, pero fáciles, asequibles, de alguna de sus comedias, por ejemplo del *Anfitrión*⁸.

Recapitulando: los textos que habrían de conformar la antología del primer curso serían: una veintena de locuciones latinas que todavía se usen en español; otra de aforismos de Erasmo de Rotterdam; otra de frases gnómicas, máximas, sentencias anónimas de la Edad Media; un par de canciones de los *Carmina Burana*; tres o cuatro fragmentos de la *Vulgata*; una decena de epigramas de Marcial; y unos cuantos tramos del *Anfitrión* de Plauto.

La antología del segundo curso debiera seguir un esquema parecido, también hacia atrás, a contratiempo: una treintena de latinajos; otra de *sententiae* medievales; media docena de fragmentos de la *Vulgata*; otra media de fragmentos del breviario de Eutropio sobre la historia de Roma; veinte epigramas de Marcial; seis fábulas de Fedro; otros

⁵ Sirva de ejemplo este tramo de la canción 14: *Tam pro papa quam pro rege / bibunt omnes sine lege. / Bibit hera, bibit herus, / bibit miles, bibit clerus. / Bibit ille, bibit illa, / bibit servus cum ancilla. / Bibit velox, bibit piger, / bibit albus, bibit niger. / Bibit constans, bibit vagus, / bibit rudis, bibit magus. / Bibit pauper et aegrotus, / bibit exul et ignotus. / Bibit puer, bibit canus, / bibit praesul et decanus. / Bibit soror, bibit frater, / bibit anus, bibit mater. / Bibit ista, bibit ille, / bibunt centum, bibunt mille.*

⁶ Solemos usar fragmentos del Génesis y de los cuatro evangelios canónicos.

⁷ Cf. *Epigrammaton Libri XII*, XII, 46: *Difficilis facilis, iucundus acerbus es idem: / nec tecum possum vivere nec sine te.*

⁸ Cf. *Amphitruo, fragmenta excerpta ex vv. 341-356: Mercurius: Quo ambulas tu? Servus esne an liber? / Sosia: Huc eo. Eri sum servus. / Mercurius: Ego tibi istam hodie, scelestae, comprimam linguam. Quid apud hasce aedes negotii est tibi? / Sosia: Hic (inquam) habito ego atque horum servus sum.*

tantos cortes de las epístolas literarias de Plinio; lo mismo de los relatos mitológicos de Higino; y hasta del informe auto-encomiástico de Julio César sobre la guerra de las Galias; y en fin, las tres o cuatro canciones más fáciles de Catulo.

A manera de apéndice, a cada antología se le añade un vocabulario referido exclusivamente a los textos que en ellas se contienen, con el fin de liberar del engorro y los equívocos del diccionario al principiante. Y aparte de la antología de textos y el vocabulario correspondiente, y el cuaderno del alumno para apuntar lo que haga falta, hay que decir que recurriremos a la construcción y proyección de cuadros sinópticos principalmente de las cinco declinaciones, las clases de adjetivos, las conjugaciones de los verbos, los pronombres personales, los determinantes y pronombres demostrativos, posesivos, ordinales, cardinales, interrogativos, del relativo, del fórico...

Por cierto, que casi se nos olvida explicar qué pretendemos con la tarea aquella de rebusca al oído y recogida por escrito de lo que llamamos “frases frescas” en español. Se trata de una de las aportaciones más importantes del método, a saber, iniciar al alumno en el estudio de (y el interés por) la gramática general, que puede aplicarse al latín, pero también a su propia lengua y a cualquier otra que se estudie.

Decíamos que la escritura era el primer acto gramatical, fundamento imprescindible para el estudio de toda lengua. Se trataría de hacer consciente al que escribe de lo que la escritura escribe, y a partir de ahí que juegue a hacerse gramático de su propia lengua; una tarea, por lo demás, fascinante, esta de indagar en los misteriosos (por complejos y por subconscientes) mecanismos del lenguaje.

La escritura escribe letras que representan fonemas, es decir, sonidos susceptibles de cambiar de orden⁹ y ser sustituidos por otros¹⁰; palabras separadas por espacios en blanco, dotadas de acento; y frases, separadas y articuladas por signos de puntuación, unidades de sentido completo con una entonación determinada. Lo que nos interesa, en español, en latín y en cualquier lengua, cuando la oímos o la leemos, es entender el sentido de cada frase, que viene a ser una componenda entre lo que la frase hace (lo pragmático), el valor de las palabras que la

⁹ Véase ‘amar’ frente a ‘rama’ o ‘arma’.

¹⁰ Véase ‘amar’ frente a ‘arar’, ‘asar’ o ‘atar’.

conforman (lo léxico) y las relaciones que se dan entre dichas palabras (lo morfo-sintáctico).

Analizando las frases recogidas por los alumnos (de su vida corriente, lo que puede despertar un cierto interés por el estudio) vamos descubriendo, por un lado, las modalidades de las frases, lo que las frases hacen: llamar, mandar-pedir, desear, preguntar, decir, insultar-piropear, amenazar-prometer, admirar o exclamar; por otro, el valor de las palabras: las sémicas (con significado, como ‘rápido’, ‘charla’, ‘callar’) y las asémicas (sin significado, pero con valor): mostrativos (‘este’, ‘ustedes’, ‘aquí’), interrogativos (‘cuándo’, ‘quién’), cuantificadores (‘dos’, ‘bastante’), negación y similares (‘sí’, ‘no’), nombres propios (‘Rafael’, ‘Málaga’), y cópulas y verbos auxiliares (‘ser’, ‘estar’, ‘haber’); y en fin las relaciones de suma o de dependencia entre ellas, ya se marquen de manera prosódica (o entonativa), ya de manera fonémica (o morfológica) mediante preposiciones, conjunciones o índices incorporados a las palabras, tales como infijos, sufijos o desinencias.

Lo más importante en todo caso es combatir, con estos fundamentos de gramática general, la “gramato-fobia” que suelen padecer los jóvenes, “desenmascarando”, “destripando”, “desnudando”, por vía etimológica, el léxico de argot técnico propio de la disciplina, que lo único que consigue es que sus contenidos resulten enigmáticos, indescifrables, incomprensibles y, por tanto, insoportables para el alumnado de Secundaria. Y efectivamente, cuando se evidencia que ‘pre-posición’ es ‘lo que se pone delante’, o ‘ad-jetivo’ ‘lo que se echa al lado’, o ‘conjunción’ ‘lo que junta una cosa con otra’, se le dibuja al discente en el rostro la sonrisa feliz del entendimiento.

Tales fundamentos de gramática general (la común a todas las lenguas) se explican para aplicarlos, como ya hemos dicho, al aprendizaje del latín. De hecho, en el apéndice léxico que acompaña a cada antología se clasifican las palabras conforme al criterio descrito.

Esta manera de entender la gramática debe mucho a las rigurosas investigaciones y brillantes descubrimientos de Agustín García Calvo, que pueden leerse en sus tratados *Hablando de lo que habla*, *Del lenguaje* y *De la construcción*¹¹.

¹¹ Se incluyen las obras citadas en el apéndice bibliográfico.

Recapitulamos entonces a ras de suelo: escuchar de manera activa y leer latín en voz alta, analizar desde un punto de vista pragmático, léxico y sintáctico, y entender el sentido de las producciones propuestas, con la ayuda del vocabulario y la guía del profesor, será la tarea fundamental del alumno en los dos cursos que el método comprende. La práctica de la traducción al español no es del todo imprescindible. De todas formas, cuando se lleva a cabo, tiene para nosotros una doble utilidad: la primera, garantizar que se ha entendido el sentido del texto oído o leído; la segunda, como ejercicio quasi retórico, esto es, como intento de decir con precisión y elegancia en la lengua de llegada lo mismo que decía el original, sin tufillo a traducción.

Desde el curso pasado, con el objetivo de reforzar los procedimientos didácticos orales, con una frecuencia de media sesión lectiva semanal, solemos organizar la escucha pública y colectiva de un *podcast* de Irene Regini, a través de su canal *Satura Lanx* (www.saturalanx.eu/en/satura-lanx, o bien www.youtube.com/@SaturaLanx) para la enseñanza del latín hablado.

3. DOS ADVERTENCIAS Y UN PROPÓSITO

Y antes de cerrar, un par de advertencias de perogrullo. No hace falta decir que todas las sesiones estarán salpicadas por glosas orales del docente (incluso escritas cuando convenga) al hilo de los textos, a propósito de cuestiones de carácter léxico-etimológico o cultural en sentido amplio (mitológicas, históricas, literarias, retóricas, artísticas, filosóficas, teológicas, éticas, políticas...): la primigenia, la más ancestral y genuina función del *grammaticus* era, al fin y al cabo, explicar y hacer entender al discípulo textos escritos que contengan dificultades.

Y la otra advertencia: que lo mismo que la curiosidad es virtud del discente, del docente es virtud el entusiasmo, que nace de la convicción de que estudiar y aprender y enseñar latín (*Homines dum docent discunt.*) es una actividad útil y placentera.

El mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido así, como un acto principalmente oral, público y colectivo, se convierte en una acción política necesaria en estos tiempos de silencio y soledades.

4. BIBLIOGRAFÍA

AUREA DICTA (2004), Crítica, Barcelona.

BAYER, K. (2003), *Nota bene!: das lateinische Zitatenlexikon*, Albatros, Düsseldorf.

CARMINA BURANA, <<https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/carmina-burana.pdf>> [10/11/2023].

CORPUS SCRIPTORUM LATINORUM, <http://www.forumromanum.org/literature/authors_a.html> [10/11/2023].

GARCÍA CALVO, A. (1983), *De la construcción (Del lenguaje II)*, Lucina, Zamora.

GARCÍA CALVO, A. (1993), *Hablando de lo que habla (Estudios de lenguaje)*, Lucina, Zamora.

GARCÍA CALVO, A. (2015), *Del lenguaje*, Lucina, Zamora.

PLAUTUS, T. M. (1980), *Comoediae I*, Oxford University Press, Oxford.

COMMERCIUM EPISTULARUM: LA INNOVACIÓN A TRAVÉS DE LO TRADICIONAL

CLAUDIA IBARZO JOVEN

cibarzovj@educacion.navarra.es

Escuela de Arte y Superior de Diseño (Corella, Navarra)

MANUEL IGNACIO MORENO CANSADO

mimoren04@educarex.es

IES Albalat (Navalmoral de la Mata, Cáceres)

OLGA MARÍA VÁZQUEZ GALVÁN

omvazquez01@educarex.es

IES Santiago Apóstol (Almedralejo, Badajoz)

Resumen

Commercium epistularum es un proyecto diseñado para alumnos de Latín de nivel inicial que intenta recuperar la palabra escrita a mano sobre papel como elemento motivador y como herramienta para la consecución de un aprendizaje significativo de la lengua latina. Se trata de una propuesta en la que actualmente participan centros de toda España, cuyo alumnado se intercambia cartas utilizando el latín como medio de comunicación.

Palabras clave

Latín, intercambio epistolar, enfoque comunicativo, escritura a mano.

Abstract

Commercium epistularum is a project designed for beginner students of Latin language whose aim is to recover handwriting as a motivating element and tool for the consecution of meaningful learning. High schools all around Spain are currently involved in this proposal, and their students write letters using Latin language as a means of communication.

Keywords

Latin, letter exchange, communicative approach, handwriting.

Thamyris, n. s. 14 (2023), 267-284

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que presentamos a continuación lleva por título *Commercium epistularum* y consiste en un intercambio epistolar en papel realizado íntegramente en lengua latina por parte de alumnado de 4º ESO y 1º de Bachillerato de toda España y, a fecha de noviembre de 2023, de algunos centros del extranjero.

La premisa es sencilla, y precisamente en su sencillez radica el éxito que ha tenido hasta el momento y la amplia participación de alumnado de todo el país: los alumnos y alumnas de un grupo-clase de la asignatura de Latín (4º de Educación Secundaria Obligatoria) o Latín I (1º de Bachillerato) escriben una serie de cartas, normalmente de forma individual, cuyos destinatarios son compañeros y compañeras de otro centro educativo, también estudiantes de la misma materia. La lengua de dichas cartas es en todo momento el latín, de modo que se fomenta su uso con un fin comunicativo. El alumnado escribe a mano sobre soporte físico, y aunque las cartas son nominales, se envían en conjunto al centro educativo destinatario.

En el presente artículo expondremos el origen del proyecto, la justificación pedagógica y legal del mismo, los principios metodológicos que operan en su diseño y desarrollo, la organización de cada una de sus fases y algunas conclusiones y experiencias extraídas de su puesta en práctica.

2. ANTECEDENTES

El origen de este proyecto se remonta al curso 2021-2022, en el que los autores de este artículo, junto con nuestro compañero Francisco J. Pérez Cartagena, llevamos a cabo una actividad espontánea de características similares a las que posteriormente tendría el *Commercium epistularum*. Simultáneamente, Manuel y Olga por un lado y Francisco y Claudia por otro, estos últimos junto con algunos compañeros más, desarrollaron un pequeño intercambio epistolar, aunque a escala mucho menor, y cada una de las dos experiencias obtuvo resultados diferentes que, posteriormente, aportaron perspectivas complementarias al proyecto. Unos tuvimos la oportunidad de explorar cómo funcionaban distintos formatos de carta (postal, felicitación navideña, carta formal...) y distintas temáticas para cada uno de los envíos. Otros, en cambio,

vivimos la experiencia inicial de organizar un intercambio que implicó a diez centros, y por lo tanto pudimos detectar el tipo de problemas que surgen en una coordinación de tal magnitud. Al final del curso, por casualidad, descubrimos que ambos grupos de personas estábamos desarrollando un proyecto parecido, y decidimos aunar esfuerzos para ampliar el alcance de la propuesta.

Estos años de experiencia nos han permitido desarrollar materiales de apoyo y recursos, que expondremos posteriormente, para facilitar al profesorado la puesta en práctica de esta actividad en clase.

El intercambio epistolar, al menos hasta hace unas décadas, ha sido una estrategia didáctica ampliamente utilizada en la enseñanza de lenguas extranjeras, no tanto quizá en el caso de la lengua latina, pero en todo caso, no es una práctica inusual. La utilidad del *Commercium epistularum* reside en que el amparo de un proyecto de estas características proporciona al profesorado participante una estructura fácil de seguir, unas directrices para llevarla al aula, materiales de apoyo y, sobre todo, la posibilidad de conectar con compañeros y compañeras de otros puntos de España y Europa.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1. ¿Se trata de un proyecto de innovación?

Como punto de partida traemos a colación la [entrevista](#) que la profesora Olga María Vázquez Galván ha realizado a algunas de sus alumnas participantes en el proyecto durante el curso pasado (con Bulle, Suiza) y que se encuentra publicada en la subpágina “Testimonio” del sitio web. El vídeo fue tomado durante el mes de noviembre, pocos días antes de la celebración de la jornada del *Novae Viae* en su quinta edición. Se transcribe a continuación:

Laura: Fue una experiencia nueva.

Olga: Pero, ¿por qué fue nueva?

Paula: Porque normalmente solemos hacer los intercambios de cartas en asignaturas como Inglés o Francés, pero nunca lo habíamos hecho con Latín.

Alejandra: Y hablar con gente de otros países, pues estuve muy bien.

Isabel: Estuve bastante bien conocer una cultura nueva de la que no teníamos ni idea.

Olga: Y cuando os carteabais en otras asignaturas, ¿cómo lo hacíais? ¿a mano también?

Paula: No, en otras asignaturas, por ejemplo yo lo hice en francés, era a través de Internet hablando por la aplicación de Instagram.

Isabel: Nosotros también.

Alejandra: Yo nunca lo he hecho, esta ha sido la primera vez y la verdad es que me ha gustado mucho el tema de las cartas.

Olga: ¿Habíais escrito cartas alguna vez?

Isabel: Bueno, en francés, en segundo creo que fue, enviamos postales navideñas a gente de Francia.

Paula: Pero no eran cartas.

Puesto que nuestro proyecto puede calificarse como innovación, hemos querido poner en el foco de la reflexión el concepto “nuevo”. Pero, ¿qué es lo nuevo? ¿Qué es innovar en educación?

Como dice el DLE, *innovar* es “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” y, si llevamos esta idea al ámbito educativo, innovar supone la introducción de nuevas herramientas o metodologías que “rompan” con lo que el alumnado espera, para así despertar su interés y poder construir un aprendizaje significativo real.

Está claro que el género epistolar está ya muy asentado en nuestra tradición. Y el carteo tiene una larga historia como recurso didáctico. De hecho, durante mucho tiempo ha sido un recurso muy utilizado en la enseñanza de lenguas modernas (*cf.* García Llamas 2008; Hendrickson *et al.* 2020; Lemkuhl 2002; Barksdale *et al.* 2007). Es fácil recordar la fiebre de los *penpals* o los *correspondants* en los centros de Educación Secundaria, bien por haberla vivido en primera persona, bien por haber escuchado de su existencia, conectando alumnos de países vecinos cuya lengua materna era el inglés o el francés principalmente. Sin embargo, la producción de textos escritos no ha sido algo común en la enseñanza de las lenguas clásicas en las últimas décadas y por eso, utilizar un recurso de este tipo puede ser considerado innovador, aunque, paradójicamente, desde una herramienta analógica y tradicional como el correo postal.

Así, siguiendo la senda marcada por los docentes de lenguas extranjeras, hemos recogido las experiencias que han tenido otros compañeros en esta línea y, sumándolas a las nuestras propias, hemos incorporado el uso del latín como forma de comunicación entre alumnos y hemos recuperado el uso de un soporte físico para llevarlo a cabo: el papel. De ahí a calificar el proyecto como *innovación*, como antes decíamos, solo hay un paso, pues para nuestro alumnado, nacido en la era digital, realmente se trata de algo que no ha realizado con anterioridad y, por lo tanto, es una experiencia innovadora. No hay que olvidar que la innovación no tiene por qué conllevar el uso de nuevas tecnologías; *innovar* en educación conlleva simplemente la aplicación de un cambio para conseguir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y eso es lo que nosotros consideramos haber conseguido con el formato del *Commercium epistularum*.

3.2. Fundamentación legal

En cuanto a la fundamentación legal de esta propuesta, la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), ha dado la oportunidad de renovar la concreción curricular de la asignatura de Latín en las distintas Comunidades Autónomas. En algunas de ellas, incluso, se han añadido competencias específicas y criterios de evaluación que contemplan la composición de textos en lengua latina, como novedad. Esto sucede, por ejemplo, en el marco legislativo extremeño cuyo Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, recoge en la competencia específica quinta que en la materia de Latín el alumnado deberá “producir mensajes sencillos, tanto orales como escritos, en los que se empleen correctamente los elementos básicos de la lengua latina. Al finalizar cuarto de ESO, el alumnado será capaz de producir de forma oral o escrita textos breves sencillos en latín, estructurados de forma comprensible en contextos comunicativos, [...] usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento y teniendo en cuenta al destinatario”.

Con este respaldo legal se podría, de forma bien fundamentada, diseñar una situación de aprendizaje con motivo de cada uno de los

envíos, pues en cada caso se produce un acto de comunicación real entre alumnos (“contextos comunicativos”). Además, debe haber un producto final en el que se materialice dicha situación de aprendizaje. Y en nuestro caso no es otro que la propia carta (“recursos físicos”).

4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS: EL GÉNERO EPISTOLAR EN EL AULA

Con respecto a lo que supone el recurso del intercambio epistolar en el aula según modelo tradicional, debemos señalar los varios aspectos que suponen los ejes fundamentales del planteamiento pedagógico de nuestro proyecto:

- *Recuperación de la escritura a mano.* El alumno o alumna, como antes decíamos, se ve obligado a escribir el mensaje de su propia mano para un destinatario que no es él mismo, sino otra persona ajena a su círculo cercano. Por un lado, debe cuidar la letra para que sea leída correctamente. Y, por otro, debe poder decodificar el mensaje de su compañero correspol. De este modo se pone en evidencia algo que normalmente queda al margen de la vida diaria de nuestro alumnado: el hecho de que en la escritura se manifiesten de alguna manera rasgos de nuestra personalidad. Por esta razón, nuestra actividad se convierte en un acto que nos acerca como personas y establece un contacto más humano a través de la escritura.
- *Recuperación del papel como soporte de escritura.* En primer lugar, el alumnado hace un intercambio de tarjetas postales, de tal forma que, al incluir estas una fotografía del lugar de residencia del emisor, esto les permite conocer visualmente el lugar de origen del compañero/a correspol. También así el mensaje es breve: se trata simplemente de una primera presentación. Más adelante, sin embargo, se tomará como referencia la hoja de papel y se podrá elaborar más el contenido. No obstante, el formato utilizado puede admitir múltiples manipulaciones, pero eso es una cuestión que se deja a la iniciativa del profesorado/ alumnado.
- *Adaptación a los tiempos del correo postal.* Se puede calificar de lenta la comunicación entre los participantes del *commercium*, puesto que los mensajes a través de aplicaciones de mensajería

o el correo electrónico a los que estamos habituados, sirven de elemento de contraste a la hora de sacar esta conclusión. De todos modos intervienen muchos otros factores en esa morosidad que caracteriza nuestro intercambio: el número de alumnos y alumnas (a mayor número mayor lentitud generalmente), la adecuación al tiempo académico (qué días hay clase en la semana, festivos y otras circunstancias), las ausencias eventuales del alumnado (o profesorado), la falta de compromiso (olvidos, pérdidas y otras incidencias), etc.

- *Mensajes personales.* Las situaciones de aprendizaje, tal y como las concibe la legislación vigente (LOMLOE, 2020), deben girar en torno al interés del alumno. Es cierto que los primeros mensajes son muy parecidos entre los miembros del grupo-clase, pues comparten muchas circunstancias, como la edad, el curso, normalmente el municipio, etc. Pero poco a poco, a medida que avanza el curso, los mensajes son un poco más complejos y se profundiza en los gustos, hábitos y referentes del alumnado.
- *Comunicación interpersonal.* El envío de cartas a un destinatario determinado no deja de ser un acto de comunicación, por lo que se convierte en una forma de conferir a la enseñanza del latín el enfoque comunicativo que, en el caso de las lenguas, es necesario para que el aprendizaje sea significativo. Al incluir en el esquema emisor-receptor una persona ajena al aula, pretendemos que la motivación aumente y que la comunicación sea real, pues no hay otro modo de comunicarse (intentamos limitar el uso de redes sociales para fomentar que la *epistula* sea la única forma de contacto).

A todo ello se suman los beneficios que la composición de textos escritos aporta al aprendizaje de lenguas extranjeras. Los ejercicios de recuperación activa de conceptos o, en este caso, de vocabulario y estructuras gramaticales supone una herramienta altamente eficaz para la asimilación y adquisición de la competencia lingüística a largo plazo (Ruiz 2020: 282)

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

5.1. Números

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto está en marcha desde el curso 2022-2023 en el formato que actualmente tiene. Durante esa primera edición el número de participantes llegó a superar los 100 centros con casi 2100 alumnos en total. Estas cifras han sido muy similares a las del curso 2023-2024, que ha comenzado con la participación de 100 docentes procedentes de 96 centros diferentes, que suman un total de 2064 alumnos.

Estas cifras demuestran una buena acogida del proyecto desde el principio, pero también lo confirma el hecho de que más del 50% de docentes que participaron en la primera edición lo han hecho en la segunda. De hecho, la inmensa mayoría de las valoraciones finales de los participantes de la primera edición fueron buenas o muy buenas. El 83% de aquellos primeros participantes mostraron su intención de repetir la experiencia, y el 14% respondió que “tal vez”. Es cierto que al final no todos se han sumado a la segunda edición del proyecto, pero hay un porcentaje muy alto de docentes que sí ha querido repetir, lo cual revalida lo positivo de la experiencia.

5.2. Fases y puesta en práctica

Para la puesta en marcha del proyecto, en nuestra primera aproximación al mismo ideamos una estructura básica para realizar un intercambio de varias cartas, en principio una por trimestre, a lo largo de todo un curso académico. En ese punto del desarrollo del *Commercium* se crearon materiales y recursos didácticos de apoyo de cada una de las cartas para el profesorado y el alumnado participante, recursos que incluyen líneas temáticas, fraseología útil y vocabulario. También fue publicado un sitio web donde organizar toda esta información, así como perfiles en las redes sociales de mayor alcance (*Twitter* e *Instagram*). A través de estas vías, el profesorado se inscribe a principios de curso en el *Commercium epistularum* con su alumnado.

Así, en las primeras semanas de cada curso académico, se lleva a cabo una recogida de datos (número de alumnos/as, direcciones postales de los centros, etc.). Posteriormente, se distribuye a los grupos participantes en parejas o pequeños grupos con similar número de

alumnado y, cuando es posible, también del mismo nivel, aunque debido a la relativa sencillez del lenguaje que se propone para las cartas este criterio resulta secundario.

Una vez se han realizado los agrupamientos, se comunica a cada docente su centro destinatario y, llegados a este punto, una vez los docentes participantes ya están en contacto, adquieren autonomía total sobre el desarrollo de la actividad. Tienen la posibilidad de escribir más cartas de las sugeridas, si lo desean; pueden organizar su temporalización de una forma alternativa que les resulte más conveniente, idear actividades adicionales... Eso sí, siempre con el apoyo de la organización para solucionar problemas y para recoger sus aportaciones.

5.3. Recursos

Si bien ya hemos mencionado que este proyecto le confiere al papel y a lo físico un importante valor, no se trata de un proyecto ajeno a la tecnología, ni nosotros somos reacios a lo digital. El hecho de recurrir a las herramientas tradicionales es solamente la cara visible del proyecto, pues no podríamos llevarlo a cabo sin el recurso de las nuevas. Sin embargo, estas son usadas para el trabajo interno del proyecto, tanto por el profesorado como por el alumnado, puesto que son necesarias para mantener el contacto entre los coordinadores, entre todo el profesorado participante o para que el alumno acceda a los materiales que le van a permitir elaborar las misivas. De esta forma, como hemos mencionado más arriba, la dinámica de trabajo en el proyecto parte de un sitio web (<https://sites.google.com/educarex.es/commercium-epistularum/>) en el que hemos recogido la propuesta de trabajo, los materiales, la temporalización..., además de otra información que contribuye a dar forma a la propuesta, como las apariciones en medios de comunicación, imágenes del trabajo realizado por algunos docentes o información sobre los coordinadores.

Para la redacción de cada una de las misivas que se proponen hemos creado diferentes presentaciones en formato digital con un guion y un formato muy básico que el docente puede compartir en clase, bien con todo el grupo, bien con cada alumno o alumna de forma individual, con el fin de que cada cual pueda elaborar su carta.

| Quid scribimus? | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Salutal</i> | Salve, amice/al! |
| <i>Quod nomen tibi est?</i> | ____ vocor/Nomen mihi ____ est. |
| <i>Ubi habitas?</i> | In _____ habito (parvo/magno oppido prope_____) |
| <i>Quot annos natus/a es?</i> | Quattuordecim/quindecim/sedecim annos natus/a sum. Discipulus/discipula quarti anni scholae secundariae /primi anni Baccalaureati sum. |
| <i>Valedic!</i> | Vale/in proximum! |



Fig. 1: Material de apoyo para la *epistula prima*

El número de cartas que actualmente proponemos para el curso académico es de tres, una por cada trimestre, aunque en la página web se han añadido algunos modelos de carta adicionales que, en el caso de que los docentes implicados en el intercambio lo consideren oportuno, podrán utilizar, ampliando el número de envíos inicialmente planteados. En el presente artículo mostramos, a modo de ejemplo, algunas imágenes de cartas reales del *Commercium*.



Fig. 2: Ejemplos de *photocardulae* del IES Albalat, de Navalmoral de la Mata (Cáceres)

La mayoría de los materiales son de elaboración propia, aunque algunos de ellos son o derivan de contribuciones de los docentes participantes en el proyecto. Se trata de materiales muy sencillos, puesto que inicialmente el proyecto ha sido diseñado pensando en alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, se trata de materiales disponibles para todo el que quiera utilizarlos, pues el acceso es libre. De hecho, tenemos noticia de profesorado que se sirve de ellos, aunque no participe en el proyecto, tanto para clases ordinarias como para proyectos Erasmus. La disponibilidad pública de los materiales es uno de los aspectos fundamentales del *Commercium epistularum*, pues va en la línea de la labor de difusión del uso de la lengua latina a la que queremos contribuir.

6. TESTIMONIA Y RESULTADOS

6.1. *Testimonia*

Como ejemplo de concreción de nuestro trabajo, vamos a recoger a continuación, aunque de forma somera, algunas experiencias reales obtenidas por parte de la profesora Olga M^a Vázquez acerca de sus intercambios epistolares con el IES Albalat de Navalmoral de la Mata, Cáceres, en el curso 2021/2022, con el Cycle d'Orientation de la Gruyère de Bulle, Suiza durante el curso 2022/2023, y en el presente curso con el IES Sierra Minera de La Unión, Murcia.

En principio, y desde nuestra experiencia, se puede decir que para el alumnado no existió una gran diferencia entre realizar un intercambio con compañeros de centros españoles o del extranjero. No se observó excesivo interés en el caso del carteo con Suiza e incluso se podría calificar mejor como “desconcierto”, porque no sabían apenas nada del país. Para intentar paliar esa carencia se hicieron recorridos virtuales, se trabajó localización geográfica, e incluso se plantearon lecturas asociadas como *Astérix en Helvecia* que pudieran servir de referencia. Sin embargo, no todos los alumnos lo acogieron por igual.

Por su parte, a raíz de la relativa cercanía que ofrecía el intercambio epistolar realizado con el IES Albalat de Navalmoral de la Mata surgió un encuentro físico entre los alumnos participantes en el proyecto con motivo de una competición deportiva (un partido Almendralejo-Navalmoral): los alumnos habían contactado por redes sociales y decidieron conocerse personalmente. Pero del encuentro no dieron más detalles, pues los alumnos implicados lo comentaron como algo anecdótico. No obstante, podríamos concluir que el proyecto trascendió el ámbito del aula de forma positiva.

Pero, además de las experiencias vividas por los alumnos en torno al *Commercium*, también los docentes podemos obtener un potente aprendizaje de una experiencia así. Y es que, en principio, la lengua vehicular entre el profesorado participante no es una cuestión fijada de antemano en nuestro proyecto, dejándose a elección de los participantes (normalmente la comunicación se realiza en español entre los centros españoles). Sin embargo, por acuerdo de ambos profesores, en el intercambio realizado con el centro suizo se decidió que la lengua latina fuese la vehicular en el trabajo. Esto realmente supuso un esfuerzo mayor, pero a la vez permitió que se produjera un enriquecimiento de la experiencia.

En cuanto a los problemas que la actividad puede conllevar, uno de ellos está relacionado con el número de alumnos, que a veces cambia a medida que avanza el curso. Pero, como cada problema tiene una solución, ante el abandono del centro de una alumna durante el curso pasado, en su lugar los alumnos de Griego II escribieron una carta conjunta al compañero suizo que había quedado libre. O en otro caso, a raíz de una alumna que seguía la enseñanza desde casa, tuvimos que adaptar el contenido y contactar con el profesor tutor de la alumna para hacer las entregas de las cartas.

Por último, en el caso del centro de La Unión, con el que estamos realizando el intercambio el curso actual, en un principio el emparejamiento se hizo con el número de 28 alumnos (Almendralejo 4º de ESO/La Unión 4º de ESO y 1º de Bachillerato). Sin embargo, llegado el momento de establecer la relación de participantes, el número de alumnos había aumentado a 34 en el centro murciano, barajándose la posibilidad de que algunos alumnos podrían abandonar, al residir temporalmente en España con sus familias. Así, en este caso la solución ha sido asignar dos compañeros a algunos de los alumnos almendralejenses y, por ahora, doblar el trabajo de algunos de ellos.

El objetivo de recoger esta experiencia es mostrar el impacto a pequeña escala que tiene en un aula la realización de una actividad como esta. Se trata, sin embargo, de una muestra representativa, pues las conclusiones que el profesorado participante nos ha hecho llegar van, en muchas ocasiones, en esta misma línea.

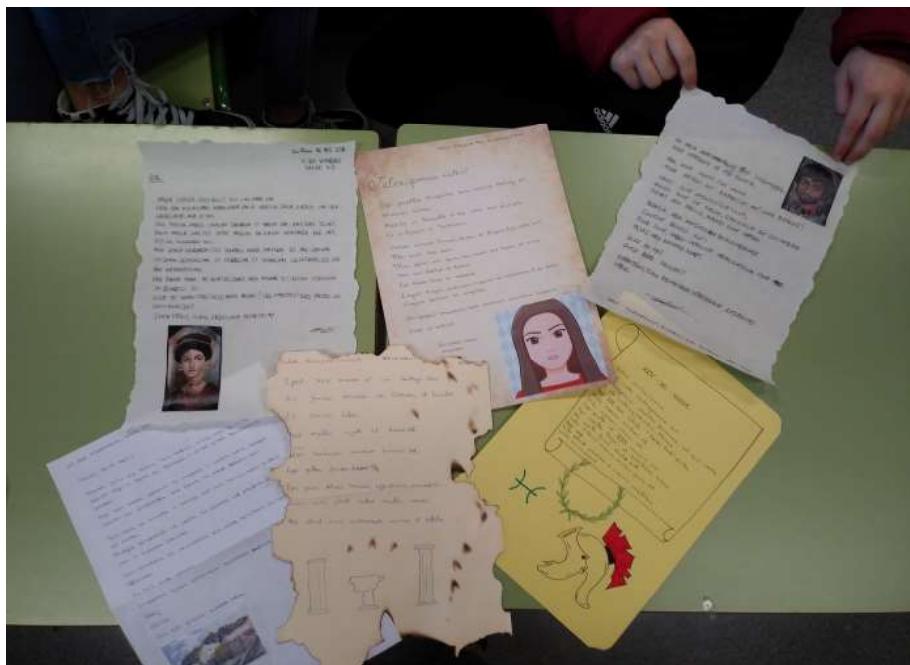


Fig. 3: Ejemplos de *epistulae secundae* (descripción), del IES Tierra Estella (Estella, Navarra)

6.2. Resultados

La labor de coordinación de un proyecto como este nos ha permitido recoger las experiencias vividas por los participantes. Los aciertos y vivencias positivas han sido muchos, aunque lógicamente también ha habido alguna experiencia negativa.

Uno de los problemas fundamentales que surgen en un intercambio epistolar es la poca implicación que puede presentar el alumnado: en ocasiones presentan cartas muy poco trabajadas en forma o en el uso de la lengua, o incluso no llegan a entregar nunca el producto final. No obstante, la solución que se propone en el seno del *Commercium epistularum* suele ser apelar a la generosidad de algunos de nuestros alumnos y alumnas para aportar el material que falta, y se obtienen resultados siempre positivos. De esta forma, el grupo destinatario no acusa la ausencia de la carta esperada.

Otro problema ocasional es que alguno de los docentes que participa en el intercambio se retira súbitamente del mismo. En estos casos,

desde la organización del *Commercium* se apuesta por la comunicación: se invita, en estos casos, a avisar a los compañeros o compañeras de intercambio de la situación para poder poner solución y proporcionar alternativas. Por lo general, siempre suele haber algún centro en la reserva, pues a lo largo del curso, con el intercambio ya empezado, no es extraño que nuevos docentes manifiesten su interés en incorporarse si es posible. Esta es una de las ventajas que tiene trabajar en red: se poseen más recursos para suplir a un centro que se tiene que retirar del proyecto *in medias res*.

Entre las valoraciones que el profesorado participante realizó al final del curso 2022/2023 se mencionó habitualmente la ilusión y el disfrute con los que el alumnado se enfrentó en algunos casos a la tarea. Esto, creemos, se debe al elemento humano que tiene el saber que al otro lado de la carta que tienen en las manos hay una persona de su edad, que la ha escrito de su puño y letra. Esto genera curiosidad al principio y cierta conexión, por supuesto, con el paso de las entregas.

Precisamente, muchas veces no son las cartas mejor escritas las que enseñan más, sino las que presentan errores gramaticales o estructuras que resultan poco ortodoxas. Los receptores se esfuerzan notablemente en descifrar lo que el remitente quería decir, y es una gran oportunidad para que el alumnado intente reescribirlo correctamente, con los beneficios que la ya mencionada recuperación activa del conocimiento tiene para la adquisición de la lengua latina. De todos modos, como decíamos al principio, lo que nos mueve es el afán comunicativo y no tanto la corrección gramatical. Se pretende que el mensaje pueda ser interpretado por el destinatario y se produzca una comunicación real.

Por último, resulta destacable la sorprendente acogida que el proyecto está teniendo en medios locales y nacionales. La compañera participante Puri Pineda, del IES Sierra Blanca de Marbella (Málaga) fue invitada a la televisión de Marbella, al programa *Primera Edición*, a hablar del proyecto. El proyecto también fue mencionado por Emilio del Río en *Verba Volant*, la sección de cultura clásica de *No es un día cualquiera* en Radio Nacional de España. Pero fue la prensa escrita la que se hizo eco en varios periódicos digitales a través de la sección de Educación de EFE.

7. CONCLUSIÓN

En estas páginas hemos intentado recoger la información esencial sobre el *Commercium epistularum*, los principios fundamentales que lo vertebran y el proceso que cada año siguen sus organizadores y participantes para llevarlo a cabo. En el momento presente, dado que se trata de un proyecto joven todavía, hemos intentado extraer conclusiones modestas, en la medida en que son meramente circunstanciales; sin embargo, el hecho de que el profesorado de muchos de los centros participantes obtenga resultados similares nos invita a pensar que a medio y largo plazo se pueden obtener datos de gran interés para la didáctica de las lenguas clásicas, y no solamente las experiencias positivas que nuestro alumnado vive en clase. Estas, eso sí, no son desdeñables en absoluto.

Asimismo, y puesto que se trata de un proyecto en pleno desarrollo, tenemos una serie de objetivos a corto plazo. Entre ellos se incluye ampliar su alcance a centros educativos de otros países de Europa. En esta misma línea, y en aras de fomentar el uso del latín como lengua de comunicación, la página web está siendo traducida, a fecha de noviembre de 2023, a lengua latina con el rigor lingüístico y conceptual oportuno, de modo que refleje la naturaleza del proyecto.

No se trata, desde el punto de vista de la práctica docente, de un formato insólito; sí lo es, sin embargo, para nuestro alumnado, al menos etimológicamente. Escribir y leer cartas, de su puño y letra y en un soporte físico, le resulta al estudiante de secundaria algo *insolitus*, “desacostumbrado”, y por tanto se convierte en un espacio lleno de posibilidades estimulantes para dar sus primeros pasos en el conocimiento de la lengua latina.

BIBLIOGRAFÍA

BARKSDALE, M. A.; WATSON, C. Y PARK, E. S. (2007), “Pen Pal Letter Exchanges: Taking First Steps toward Developing Cultural Understandings”, *Reading Teacher*, 61.1, 58-68. <<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.61.1.6>> [15/12/2023],

GARCÍA LLAMAS, B., SÁNCHEZ-CASCADO NOGALES, R. M. Y MARCO OQUERANZA, M. J. (2008), “Las cartas como material didáctico en ELE. Algunas propuestas”, en *Actas del Simposio internacional de didáctica «José Carlos Lisboa»*, Instituto Cervantes Río de Janeiro, Río de Janeiro. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/11_garcia-sanchez-marco.pdf> [15/12/2023],

HENDRICKSON, R. Y PETERSON-HERNANDEZ, K. (2020), “Using Penpals in the Classroom to Motivate Reluctant Writers”, *Texas Journal of Literacy Education*, 8.2, 50-61. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290917.pdf>> [15/12/2023].

LEMKUHL, M. (2002), “Pen-Pal Letters: The Cross-Curricular Experience”, *Reading Teacher*, 55.8, 720-722. <<https://www.jstor.org/stable/20205127>> [15/12/2023].

RUIZ MARTÍN, H. (2020), *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*, Graó, Barcelona.

LEGISLACIÓN

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, (2020), núm. 340, pp. 122868 a 122953.

Extremadura. Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, *Diario Oficial de Extremadura*, (2022), núm. 164, pp. 42532 a 43244.

SITIOS WEB

Commercium epistularum, <<https://sites.google.com/educarex.es/commercium-epistularum/initium>> [26/11/2023].

“LATINOS POR EL MUNDO”, UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE LOMLOE EN LATÍN 1º BACHILLERATO

MARÍA VICTORIA VAEULLA RODRÍGUEZ

mvvaello@gmail.com

EOI Moratalaz (Madrid) / UNED

Resumen

En este artículo narro mi experiencia en el diseño, desarrollo y puesta en práctica de una situación de aprendizaje (S.A.) LOMLOE titulada “Latinos por el mundo” en la asignatura de Latín 1º Bachillerato. En primer lugar, explico en qué consiste una S.A. A continuación, explico con detalle cómo he organizado la S.A. “Latinos por el mundo”, que gira en torno a la pervivencia y relevancia del latín, no solo pero especialmente a través de las lenguas romances. También esbozo otras S.A. de este nivel y de Latín 2º Bachillerato, dando mi visión sobre la importancia de enseñar en igualdad de género, respeto por la diversidad, alfabetización digital y fomento de la creatividad, entre otros valores. Finalmente doy mi opinión sobre la dificultad para combinar la multitud de contenidos previstos por la LOMLOE con las nuevas S.A., y hago un balance final sobre las ventajas y desventajas de la metodología empleada en las S.A.

Palabras clave

Situación de aprendizaje, Latín, Bachillerato, lenguas romances, metodología, TIC.

Abstract

In this article I describe my experience in the design, development and implementation of a LOMLOE learning situation (L.S.) entitled “Latin around the world” in the subject of Latin 1º de Bachillerato. First of all, I explain what a L.S. consists of. Then, I explain in detail how I have organised the L.S. “Latin around the world”, which revolves around the survival and relevance of Latin, not only but especially through Romance languages. I also outline other L.S. at this level and Latin 2º de Bachillerato, giving my view on the importance of teaching gender equality, respect for diversity, digital literacy and fostering creativity, among other values. Finally, I give my opinion on the difficulty of combining the multitude of content provided by the LOMLOE with the new L.S., and I make a final assessment of the advantages and disadvantages of the methodology used in L.S.

Keywords

Learning situation, Latin, Baccalaureate, Romance languages, methodology, ICTs.

1. INTRODUCCIÓN

En 2022 Ediciones del Laberinto me encargó el diseño y desarrollo de seis situaciones de aprendizaje (S.A.) para la versión digital de la adaptación a LOMLOE del libro de texto de Latín 1º Bachillerato, en una coedición entre Ediciones del Laberinto y Editorial Edelvives. Puse al servicio de este proyecto (que en 2023 se extendería a otros libros del área) mi experiencia como profesora de Latín en centros públicos de la Comunidad de Madrid y Roma y mi formación en corrección editorial. Una vez entregado el encargo, al principio del curso 2022/2023, pude poner en práctica con mis propios alumnos la primera de mis propuestas, en el IES Alfonso Moreno de Brunete (Madrid), a donde estaba recién llegada.

Mi objetivo con este artículo es compartir los procesos y las conclusiones de esta experiencia con otros docentes que quizás aún tienen reticencias acerca de este nuevo enfoque pedagógico (¿quizá no tan nuevo?).

En un mundo cambiante con un alumnado cada vez más diverso no hay pedagogía definitiva. No obstante, nos encaminamos, incluso, a un modelo de examen de acceso a la universidad centrado en las competencias. En asignaturas como el Latín y el Griego, con una larga lista de contenidos gramaticales, y a menudo puesta en entredicho por la sociedad, puede dar buenos resultados combinar las metodologías tradicionales con las centradas en las competencias.

2. ¿QUÉ ES UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (S.A.) DE LA LOMLOE?

Una situación de aprendizaje:

| NO ES | SÍ ES |
|--|---|
| Una unidad didáctica ni un conjunto de ejercicios sobre los contenidos estudiados. | Una serie de actividades y tareas que giran en torno a un mismo tema, escenario o guion, para que el alumnado aplique sus conocimientos a situaciones inspiradas en contextos reales. |
| Mandar a los alumnos investigar en internet por su cuenta. | Una oportunidad para que las y los estudiantes descubran en qué ámbitos de la vida real se pueden aplicar los conocimientos que han adquirido. |
| Un trabajo, proyecto o exposición académica “de toda la vida”. Recordemos que esta es una tarea fácil para el ChatGPT. | Una herramienta para contribuir a una enseñanza más competencial y centrada en la transferencia de conocimientos a otros contextos, más que a la adquisición de conocimientos. |
| La solución educativa definitiva. / El fin de la educación “de calidad”. | Una forma de hacer los contenidos más atractivos, de involucrarles en su aprendizaje (en el lado opuesto estaría la clase magistral). |
| Una imposición más de los pedagogos y la Administración. | Un medio para alfabetizar digitalmente al alumnado mediante el uso de TIC. |

La bibliografía académica sobre el aprendizaje muestra cómo se generan recuerdos más duraderos y flexibles si tras el aprendizaje inicial se emplea lo aprendido para interpretar o resolver nuevas situaciones en contextos distintos (por ejemplo, Gick & Holyoak 1983: 1-3; Kang 2016: 12-19).

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA S.A.

3.1. Bases de la S.A.

La S.A. “Latinos por el mundo” (cuyo título se inspira en el programa de televisión “Madrileños por el mundo”) gira en torno a la pervivencia y relevancia del latín hoy en día, el valor de la diversidad lingüística y las lenguas romances.

Trabaja fundamentalmente los saberes básicos del bloque B del currículum de Latín I de la LOMLOE (“Plurilingüismo”).

Está pensada para trabajarse tras haber estudiado la primera unidad del libro físico correspondiente (*Fanfest Latín 1º bachillerato*), en el que se estudia la familia de las lenguas indoeuropeas, las lenguas romances y la historia de la lengua latina.

Esta S.A. incide en el uso de las TIC, el respeto por la diversidad y la visibilización de la mujer.

3.2. Objetivos de la S.A.

El primer objetivo de la S.A. “Latinos por el mundo” es fomentar el debate sobre la relevancia del latín en la escuela, en la realidad cotidiana de los y las estudiantes y en el mundo actual.

En segundo lugar, pretende despertar la sensibilidad del alumnado por el valor de la diversidad lingüística.

En tercer lugar, investigar sobre el devenir de las distintas lenguas romances que existen o han existido: dónde se hablan, con cuántos hablantes cuentan y con qué otras lenguas conviven en sus territorios.

Por último, esta S.A. también pretende contribuir a la alfabetización digital, haciendo que los alumnos y alumnas trabajen con varias fuentes y herramientas.

3.3. Fases de la de la S.A.

1. Presentación y estímulos motivacionales

- a. Un pequeño debate que se abrirá con la pregunta de si, como se suele decir, el latín es una lengua muerta, entonces, ¿qué sentido tiene estudiarlo en el instituto?
- Veremos la charla TED “The Value of Latin”, de Ryan Sellers, disponible en *YouTube* (<https://youtu.be/_6eYkDhH61Y>), de menos de 10 minutos de duración.
- b. Comentaremos la charla TED y nos haremos las siguientes preguntas:
 - ¿Podéis entender hasta cierto punto una conversación en italiano o en portugués, aunque nunca hayáis estudiado dichas lenguas? Si la respuesta es sí, ¿por qué creéis que esto ocurre? Este punto irá acompañado de la visualización del experi-

mento disponible en YouTube “¿Pueden hablantes de español e italiano comprender el portugués de Brasil?”: <<https://youtu.be/buqqqVNQHHI>>.

- ¿Por qué creéis que a los habitantes de América central y del sur se les llama a veces *latinos*?
- ¿Sabíais que al igual que ocurre con la biodiversidad, cada vez desaparecen más lenguas? ¿Por qué creéis que ocurre esto?

En este punto explicaremos la relevancia de la familia de las lenguas romances y explicaremos el “producto final” de la S.A.: un panel informativo sobre el estado actual de dichas lenguas.

2. ¿Qué sabemos?

En esta segunda fase los alumnos y alumnas harán unos ejercicios sencillos de:

- Identificación de lenguas indoeuropeas o no, así como romances.
- Comparación de la evolución fonética de varios términos latinos a las lenguas romances.
- Identificar muestras reales (audiovisuales o escritas) de lenguas romances, como, por ejemplo, entrevistas en *YouTube* a Samantha Cristoforetti, Nadia Comănechi, una viñeta de *Astérix* en versión original, un cartel publicitario en portugués...
- Identificar, en un aviso sobre seguridad que acompaña a un mueble vendido en *Ikea*, todas las lenguas en las que aparece el mismo mensaje, y decir si son indoeuropeas, de qué rama, o si son de otra familia lingüística.

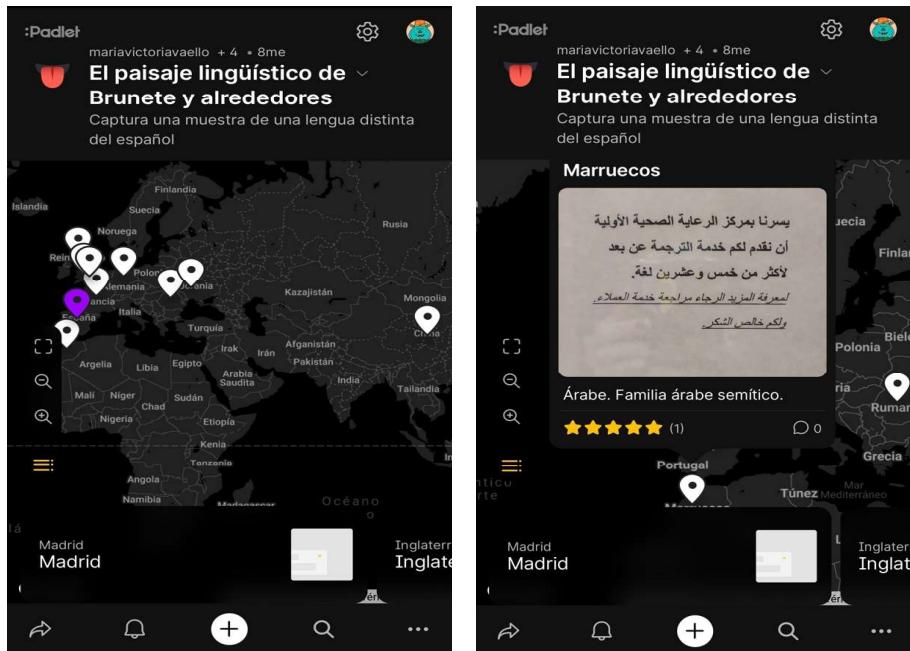
3. Investigar y aplicar

Esta es la fase más compleja. Los alumnos y alumnas toman las riendas de su aprendizaje:

- Actividad 1: compararán tres fuentes de información concretas sobre las lenguas romances y elaborarán una breve ficha por cada una de ellas, en las que incluirán: nombre, número

de hablantes, riesgo o no de extinción, estatus de oficialidad y lengua(s) por las que está siendo o fue desplazada.

- Actividad 2: investigarán sobre los fenómenos de bilingüismo y diglosia, y deberán buscar dos ejemplos reales de cada una de estas situaciones, uno de ellos con lenguas romances implicadas. Se proponen, como fuente para ampliar información, estos dos artículos en línea:
 - Artículo sobre la diglosia: “Lenguas que no salen de casa”, de Rodrigo Verano: <<https://www.archiletras.com/actualidad/lenguas-que-no-salen-de-casa/>>.
 - Artículo sobre bilingüismo en España: “La fantasía de la España monolingüe”, de Elena Álvarez: <https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/fantasia-espana-monolingue_129_8530274.html>.
- Actividad 3: elaborarán de forma colaborativa un mural en *Padlet* (<<https://es.padlet.com/>>) con el paisaje lingüístico de su ciudad. Tomarán muestras de diferentes lenguas e indicarán su familia lingüística. El resultado sería el que se puede ver en las imágenes:



- Actividad 4: buscarán un ejemplo, a ser posible audiovisual (redes sociales, películas, canciones, videos, podcasts), en los que se use el latín. Cuando se pongan en común los hallazgos de los alumnos y alumnas, se pueden sugerir, además, estos ejemplos:

Actividad 4: Latine loquimur

No solo en monumentos y emblemas encontramos latín. El Papa Francisco, como jefe de un Estado, el Vaticano, que tiene como lengua oficial el latín, tiene su Twitter en versión latina:



Pero el latín no es solo cosa del Vaticano.

- Vídeo: El papa Francisco anuncia en latín la fecha de canonización de Juan Pablo II y Juan XXIII: <<https://youtu.be/VH-MIaR9SNQA>> o las redes sociales del papa en latín.
- Película *Il primo re* (2019): <https://youtu.be/WwiWh_o9yHE>.
- Libro: *Lingua Latina per se illustrata*, de Hans Ørberg.
- Libro: *Harrius Potter et philosophi lapis*, de J. K. Rowling (traducción al latín de Peter Needham).
- Libro: *Asterix Gallus*, de R. Goscinny y A. Uderzo (traducción al latín de Karl-Heinz v. Rothenburg).
- *Circulus Latinus Lutetiensis*: <<http://www.circulus.fr>>.
- Póodcast de noticias en latín de la Werstern University of Washington *Nuntii Latini*: <<https://nuntiilatini.com>>.

4. *Elaboración del producto final. En grupos de entre 3 y 5 personas, se repartirán las siguientes tareas:*

- a. Preparación del mural: pegarán un mapamundi en blanco (impreso en DIN A3) al mural de papel, y le pondrán el título ("Las lenguas romances") y debajo una breve definición de este concepto.

- b. Asignación de un color por cada lengua romance todavía hablada (de la lista que elaboraron en Investigar y aplicar) y coloreado de los lugares del mundo en los que se habla.
- c. Sacarán mediante flechas unos letreros en los que pegarán las fichas que elaboraron en Investigar y aplicar

4. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA S.A. EN EL IES ALFONSO MORENO

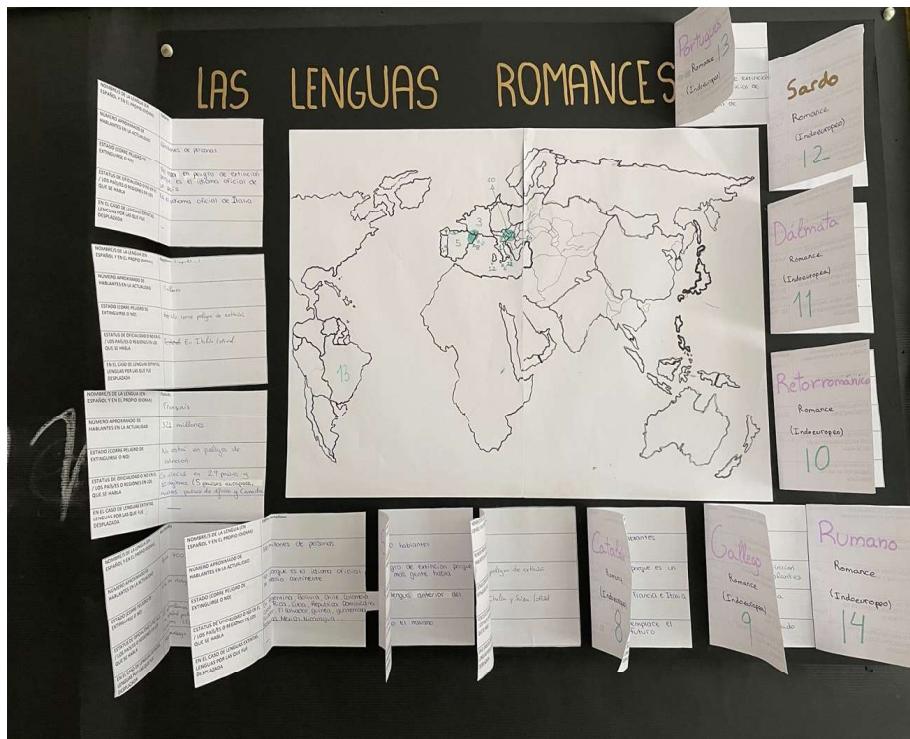
Brunete está a 40 km al oeste de Madrid capital y tiene unos 10 000 habitantes censados. Su alumnado tiene diversidad de proveniencias, como por ejemplo Rumanía, lo que supone una fuente de riqueza cultural y lingüística, especialmente en clase de Latín.

La S.A. se puso en práctica a finales de septiembre y durante la primera mitad de octubre de 2022 en un grupo de 1º Bach en el que había 21 estudiantes, pero también se hizo una versión simplificada en 4º ESO (curso en el que todavía no había entrado en vigor la LOMLOE).

En general el grupo mostraba interés hacia la materia y acogieron de buen grado la propuesta de la S.A.

Los problemas que fueron surgiendo tuvieron que ver con el manejo de la información sobre las lenguas romances (discernir lo importante de lo accesorio, datos contradictorios, etc.) y con el mapamundi (debían dibujarlo y perdieron mucho tiempo, es mejor llevarlo impreso en tamaño grande).

He aquí una muestra del panel final:



La evaluación se hizo por rúbricas, en las que se tenía en cuenta la coordinación en equipo, la resolución de problemas que iban surgiendo y la capacidad de sintetizar la información importante, entre otras.

5. OTRAS PROPUESTAS DE S.A. EN BACHILLERATO

5.1. Latín 1º Bachillerato

En el proyecto *Fanfest* se incluye un total de seis S.A. diseñadas por mí. Algunas no son completamente originales, sino que están basadas en las ideas de colegas como Marta Cruz Trujillo (véase su página de EducaMadrid: <<https://www.educa2.madrid.org/web/marta.cruz5>>). En varios de ellos se pretende visibilizar a la mujer, y se hace una revisión crítica de estereotipos de género como el amor romántico, la mujer romana como únicamente ama de casa y madre, o la mujer como objeto sexual en la mitología. En general fomentan el aprendizaje mediante la producción artística y creativa.

Estas son cinco S.A. restantes de 1º Bachillerato:

—“Entrevista con el romano”:

Para trabajar los períodos de la Monarquía y la República romanas. El producto final es un pódcast con entrevistas a personajes destacados (legendarios o históricos) de estas épocas, como Rea Silvia, Rómulo, Numa, Lucrecia, Aníbal, Escipión el Africano, Mario, Sila, Julio César, Bruto y Pompeyo.

—“Influencers del ayer”:

Para trabajar los períodos del Principado e Imperio romanos, y posterior diseño del Instagram de sus principales protagonistas: Marco Antonio, Cleopatra, Augusto, Livia Drusila, Calígula, Nerón, Agripina la menor, Claudio y Julia Domna.

—“Burbujas de amor”:

Se verá cómo la poesía amorosa de Safo a Catulo, de Ausonio a Garcilaso, además del *Carpe diem* de Horacio y el *Tempus fugit* de Virgilio han moldeado durante siglos en Occidente las ideas sobre el amor y la fugacidad de la vida. El producto final es una composición poética personal inspirada en las lecturas trabajadas.

—“Iteradvisor”:

IterAdvisor es una web que recoge opiniones de viajeros, consejos, planes, fotos y dónde alojarse en el Imperio romano. Los estudiantes deberán escribir reseñas sobre lugares del imperio para ayudar a otros usuarios a planificar su viaje.

—“Videocurrículum de héroes y dioses”:

Marte, Minerva o Diana se han quedado sin fieles. Ellos y héroes como Hércules, Cástor y Pólux o Jasón quieren ofrecer sus servicios a los mortales. Los alumnos y alumnas deberán encarnarlos y contar en primera persona su experiencia y habilidades en un videocurrículum.

5.2. Latín 2º bachillerato

Las S.A. de Latín 2º Bachillerato se relacionan, lógicamente, con los contenidos de esta materia, y se diferencian también de los de 1º en que se ha tratado de trabajar más con la lengua latina, mediante ejercicios de comprensión de textos sencillos (sin analizar y traducir).

— “Expedición a la Antigua Roma”:

Los estudiantes viajan en el tiempo al año de la inauguración del Coliseo a recabar información para un equipo de investigación en un informe final.

—“El latín de los nombres científicos”:

Los estudiantes exploran los nombres de algunas de las especies que de forma más habitual conviven con el ser humano y su significado, se analizan etiquetas de productos cosméticos naturales. Elaboran unas viñetas en las que Linneo explica los nombres científicos de un animal o insecto, una planta o flor, y un alimento.

—“*Femina*”:

Se exploran la contribución a la sociedad y las ocupaciones de la mujer romana más allá de ser ama de casa. Escriben una biografía ficticia de una romana.

—“Coloquio en Roma”:

Investigan sobre el círculo de Mecenas y después representan un coloquio de pocos minutos de duración (ensayado) en el que encarnan a Augusto, Mecenas, Virgilio y Horacio.

—“Hispania romana”:

Tras inspirarse en los numerosos festivales de recreación histórica que existen en Europa, diseñan su propio festival romano con folleto y programa.

—“Artistas del mito”:

Tras hacer actividades y juegos varios relacionados con cuadros mitológicos, reinterpretan un mito cambiando algún elemento (cambiar el desenlace, la ubicación espaciotemporal o simplemente actualizarlo a nuestros tiempos).

6. CONCLUSIONES

La puesta en práctica y evaluación de la S.A. mejoró un poco los resultados académicos, pese a que los exámenes tradicionales tenían más peso. También mejoró la cohesión de grupo y la percepción de los alumnos sobre la asignatura.

La S.A. requiere un importante volumen de trabajo extra de preparación, organización y planificación por parte del profesorado, especialmente la primera vez que se hace, que si se ciñe a los contenidos.

La LOMLOE añade las situaciones de aprendizaje a las ya existentes unidades didácticas, pero, al menos por ahora, no se han reducido contenidos ni ampliado las horas lectivas. El proyecto Fanfest propone dos S.A. por evaluación, pero incluso aunque se haga una sola, es poco realista que dé tiempo a ver todas las unidades y hacer las S.A. Y menos en 2º Bach, donde siempre se tiene la vista puesta en la prueba de acceso a la Universidad, que, por otro lado, pronto será un modelo que evalúa por competencias. ¿Quizá el futuro sea reducir contenidos, pero fijarlos mejor gracias a herramientas como las S.A.?

Una S.A., en mi opinión, no puede ni debe sustituir a la pedagogía tradicional, porque para poder aplicar conocimientos a un contexto real primero hay que adquirir dichos conocimientos.

Pese a todo lo anterior y como ya dije en la introducción, no hay panaceas educativas. La metodología empleada no es tan importante como la profesionalidad y el compromiso del docente, por un lado, y el esfuerzo y la motivación del estudiante por otro, que por supuesto se influyen mutuamente.

Dos ingredientes fundamentales de las S.A. (extensibles a la enseñanza en general) son la empatía y la ilusión. Es decir, ponernos en el lugar del estudiante que se va a enfrentar con nuestra propuesta (algo no siempre fácil) y transmitir entusiasmo por lo que enseñamos.

Personalmente, para mí el verdadero éxito de “Latinos por el mundo” fue que logró despertar, en la mayoría de los alumnos, la curiosidad y la sensibilidad por las lenguas, y en especial por el latín.

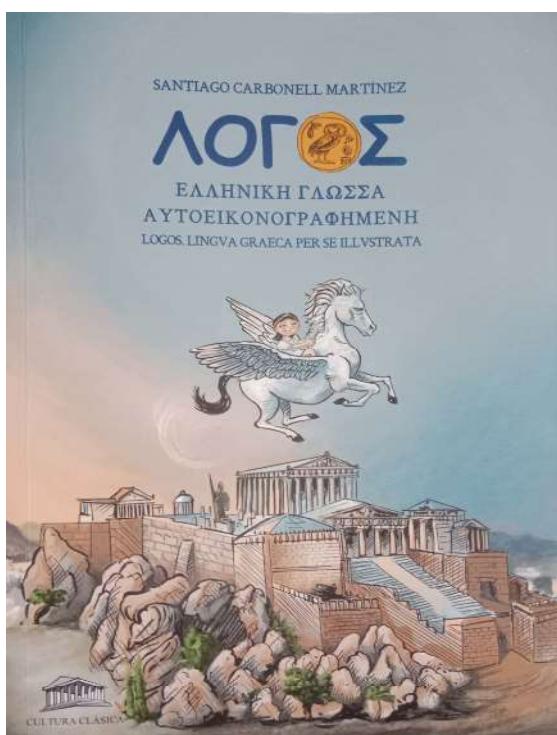
7. BIBLIOGRAFÍA

GICK, M. L. & HOLYOAK, K. J. (1983), “Schema induction in analogical transfer”, *Cognitive Psychology* 15, 1-38.

KANG, S. “Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction”, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3 (1). DOI: 10.1177/2372732215624708.

ESPAÑA (2020). “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, Boletín Oficial del Estado, 335, 34898-34956.

SANTIAGO CARBONELL MARTÍNEZ, Λόγος. Ἐλληνικὴ γλῶσσα αὐτοεικονογραφημένη. *Logos. Lingua Graeca per se illustrata*, Cultura Clásica, Granada, 2023, 382 pp., ISBN: 978-84-945346-6-9.



Este libro de Santiago Carbonell Martínez, editado por Cultura Clásica, es un intento de crear un manual, siguiendo las directrices del curso *Lingua Latina per se illustrata* de Hans H. Orberg, para el estudio del griego clásico, de base ática, orientado a la enseñanza secundaria. Si bien es cierto que existen intentos de sustituir los libros de textos de enseñanza griega, los cuales mantienen el método gramática-traducción, el libro de Carbonell busca utilizar el método inductivo-contextual para

la enseñanza del griego y así mejorar la adquisición de esta lengua por parte de los alumnos.

Podemos dividir el libro de Carbonell Martínez en dos partes bien diferenciadas: la primera se articula en torno a treinta y dos capítulos de textos y ejercicios (pp. 7-365); la segunda parte del libro se compone de un resumen de la gramática nominal y verbal, así como un glosario de nombres propios que aparecen en los textos (pp. 366-382). Así, la parte más importante y extensa es la primera.

Todos los capítulos, de dificultad creciente, se estructuran de la siguiente manera: un texto principal, elaborado *ad hoc*, que puede ser narrativo o dialogado, para implementar cierta dramatización en el aula, que a su vez se dividen en tres partes: A, B y Γ; luego, se recoge un resumen gramatical de los elementos novedosos; a continuación, aparecen los ejercicios, que se clasifican en tres tipos: el primero (A) sobre terminaciones, el segundo (B) hay que llenar los huecos con palabras y el último (Γ) son preguntas de comprensión del texto, siguiendo así la misma tipología de los *Pensa* orberguianos. Finalmente, termina cada capítulo con un vocabulario clasificado por categorías gramaticales: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos y conjunciones.

La temática de los capítulos es variada, pero tienen como hilo conductor la historia de una familia griega de finales de la época clásica junto a sus esclavos. Así, en el primer capítulo se habla de la diferencia entre hombres, dioses y animales mitológicos, como Pitágoras, Dioniso o Pegaso entre otros. Otro ejemplo es el capítulo seis, donde se habla del cosmos, los planetas que lo componen, la concepción de la Tierra por los griegos, los diferentes paisajes, etc. No obstante, como se ha dicho anteriormente, también tenemos la historia de la familia, que comienza con el capítulo dos, presentando a los personajes, los cuales irán apareciendo en diferentes capítulos.

La segunda parte, más breve, comprende la gramática vista a lo largo de los treinta y dos capítulos, especialmente la morfología nominal y verbal, aunque esta última no está muy desarrollada: en cuadros azules aparece la morfología nominal, especialmente las declinaciones griegas y algunos pronombres; en verde, todo lo relacionado con los verbos: los tiempos principales, contracciones vocálicas, un cuadro de verbos polirrinos, etc.

Los puntos positivos de este método son numerosos. En primer lugar, el método inductivo-contextual se ha demostrado eficaz en el ámbito de la lengua latina, de modo que aplicarlo al estudio del griego clásico favorecerá sin duda su aprendizaje. El método gramática-traducción no solo es de dudosa eficacia, sino que exige recorrer un largo camino de aprendizaje, lo cual provoca la desmotivación del alumnado. Además, todo el libro está escrito en griego, incluidos los resúmenes gramaticales y ejercicios, por lo que se hace del griego la lengua vehicular, con lo que se consigue una inmersión total. Luego, los capítulos dan pie a estudiar otros elementos del mundo griego, es decir, los *realia*, no solo su lengua, como la mitología en el primer capítulo, la economía griega en el capítulo dieciséis, o partes del hogar griego en el diez.

Este libro incluye mapas para una correcta contextualización geográfica de la Hélade (pp. 77, 85), cuadros genealógicos de dioses y divinidades (p. 69), un mapa de las áreas que ocupaban los diferentes dialectos griegos (p. 273) y el sistema solar (p. 59). También, como es habitual en el método inductivo-contextual, el texto viene acompañado de ilustraciones que ayudan al alumnado a deducir su significado. Por ejemplo, en p. 71 se visualiza un fuego para mostrar el significado de πῦρ, así como dos máscaras que simbolizan la tragedia y comedia.

Otro elemento interesante del manual es que aparecen textos clásicos adaptados. Así pues, nuestro autor ha utilizado un gran número de fuentes literarias, entre las que se encuentran Platón, Homero, Plutarco o Jenofonte. Un buen ejemplo sería el capítulo catorce, en el que se versiona la aventura de Odiseo y el cíclope Polifemo, sin duda un guiño a la obra homérica.

También, si los ejercicios del libro no fueran suficientes para el docente, este manual consta de un cuaderno de ejercicios complementario para seguir perseverando en la adquisición de las competencias lingüísticas del griego, siguiendo el ejemplo de su homólogo latino.

Por último, junto al manual y al cuaderno de ejercicios, se remite a una página web que aporta numerosos materiales electrónicos¹: presentaciones de vocabulario, ejercicios interactivos, etimologías, temas de cultura, audios, vídeos, etc., que constituyen un excelente material

¹ <<https://sites.google.com/educarex.es/logos/logos>>.

de apoyo, además de favorecer el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

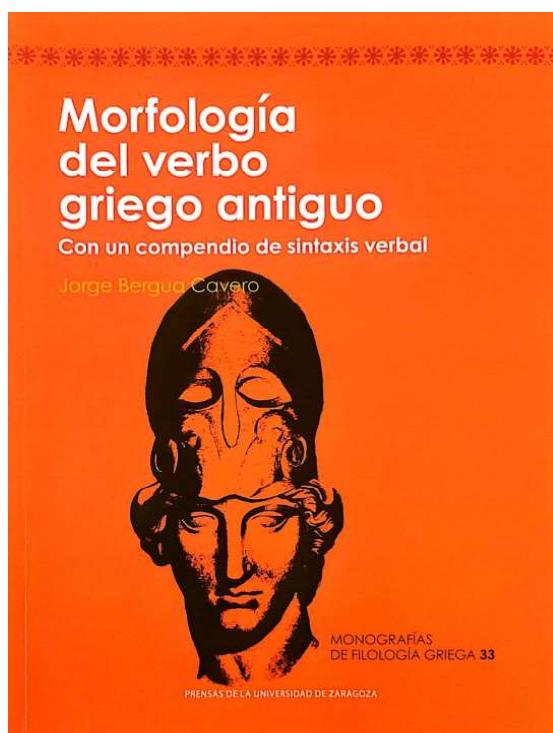
A modo de conclusión, es necesario apuntar algunos comentarios sobre este nuevo método. En primer lugar, no hay una dramatización tan fluida como en el método Orberg; en segundo lugar, la calidad de algunas imágenes y dibujos es bastante pobre y mejorable; en tercer lugar, la extensión de los primeros textos parece excesiva para iniciarse en los mismos; a lo anterior se añade una quizás excesiva repetición de contenidos.

A pesar de estas objeciones, es uno de los mejores métodos para la enseñanza del griego, ya sea de manera autodidacta o en la educación secundaria. Efectivamente, como se ha indicado más arriba, este método hace más ameno y agradable la enseñanza del griego tanto para el alumnado como para el profesorado. Los temas culturales del mundo griego figuran en cada capítulo sin que sea forzoso incluirlos. Las imágenes son un gran apoyo para la comprensión de los textos. En definitiva, es un manual que cumple con la función que se espera de él.

Víctor Manuel López Trujillo

Universidad de Málaga

JORGE BERGUA CAVERO, *Morfología del verbo griego antiguo. Con un compendio de sintaxis verbal*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2023, 202 pp., ISBN: 978-84-1340-723-4.



Con este volumen titulado *Morfología del verbo griego antiguo*, perteneciente a la Colección de Monografías de Filología Griega (nº 33), Jorge Bergua busca paliar la falta de tratados en castellano sobre la morfología verbal griega que sean adecuados al nivel universitario. El escrito se diferencia en varios aspectos de las gramáticas escolares tradicionales, como la de J. Berenguer; de las extensas morfologías históricas, como la de P. Chantraine, y de las de tipo descriptivo (p. 15); así como tampoco se reduce a un mero repertorio de cuadros verbales para una consulta rápida.

Thamyris, n. s. 14 (2023), 303-308

Bergua compone un tratado conciso y sistemático de morfología del verbo griego —se centra en las formas del dialecto ático de los siglos V-IV a.C.— que también incluye un compendio de sintaxis verbal. Debido a la importancia que, según el autor, tienen el aprendizaje y la comprensión de la fonología, la morfología y la sintaxis para el dominio de una lengua como el griego antiguo (p. 16), frente al proceso de estudio de las lenguas modernas, en el que existe una clara tendencia por las gramáticas sincrónico-descriptivas; el propósito de este libro es servir como guía didáctica para el estudiante del grado de Clásicas.

Dividido en cuatro bloques, el primero de ellos (pp. 31-46) está dedicado a definir brevemente las seis categorías gramaticales que presenta el verbo griego (persona, número, voz, modo, aspecto y tiempo), es decir, aquellos morfemas que expresan un valor concreto en una palabra. Estas no han de confundirse con las categorías lingüísticas que, sin embargo, son un aspecto más general que poseen todas las lenguas y no siempre se adscriben a un morfema; sino que pueden expresarse, por ejemplo, a través del léxico (p. 31). Asimismo, en esta primera parte se exponen los formantes básicos que integran el verbo griego, los cuales, aparte de la raíz, pueden ser desinencias (designan la persona, el número y la voz); afijos (marcan el aspecto, el tiempo y el modo), entre los que hay que distinguir los prefijos, los infijos nasales y los sufijos; o vocales temáticas, que presentan alternancia en la propia raíz.

Antes de abordar con más detalle los tipos de conjugación, labor que se corresponde con el segundo bloque del tratado (pp. 47-103), se dedican unas páginas a explicar la intervención de la fonética en la formación del verbo griego, la cual es responsable de los cambios y desapariciones de determinadas articulaciones. A diferencia de los cambios fonéticos, que tienden a ser regulares y mecánicos, otro promotor del cambio morfológico en el verbo es la analogía, que el autor define como un “cambio lingüístico que se produce por imitación de otra(s) forma(s), que actúa(n) como modelo” (p. 44), y que ilustra con ejemplos. El acento griego, las reglas por las que se rige (principio de retrotracción máxima del acento) y sus excepciones más comunes también son explicados de forma precisa y escueta, finalizando así con la primera parte.

Respecto al segundo bloque (pp. 47-103), siguiendo el orden habitual en la clasificación de los verbos griegos, se parte de la descripción

íntegra y razonada de la conjugación del verbo $\lambda\acute{\nu}\omega$, una tipología de verbo temático y regular, del que se exponen y se explican todas sus formas (se incluyen las formas nominales del verbo; el infinitivo y el participio). Al tratarse de un estudio sustancialmente histórico del verbo griego, se disecciona cada una de las formas (en la totalidad de sus tiempos, modos y voces), separando los componentes ya mencionados en la primera parte y, cuando dicha forma ha sufrido alteraciones, reconstruyendo su forma original e indicando los cambios fonéticos (o analógicos) correspondientes —se proporciona un listado de los cambios fonéticos del dialecto jónico-ártico (pp. 28-30), con ejemplos—.

Una vez expuesto un paradigma de conjugación verbal que el estudiante, tras haber entendido y memorizado, puede utilizar como referencia, se pasan a explicar con menos detenimiento otras tipologías de verbos: los verbos contractos temáticos (- $\alpha\omega$, - $\varepsilon\omega$, - $\oo\omega$), los verbos temáticos en oclusiva (labial, velar y dental), los verbos en sonante (- λ , - μ , - v , - ρ) con un breve apartado sobre las raíces disílabicas (p. 89), los verbos atemáticos en - $\mu\iota$ (con presente reduplicado y radicales) y los verbos atemáticos con presentes en - $v\upsilon$ /- $v\bar{\upsilon}$ o - $v\alpha$ /- $v\bar{\alpha}$.

Al principio de cada uno de estos subapartados aparece una breve presentación en la que se mencionan los orígenes y los rasgos característicos de la tipología en cuestión, seguida del tratamiento de las formas verbales. Se expone el tema de presente en su dualidad de voces (se omiten las formas del dual, que son fácilmente deducibles a partir de las de $\lambda\acute{\nu}\omega$); pero del resto de temas aspectuales y del futuro se ven exclusivamente aquellas formas que presentan peculiaridades morfológicas o las excepciones más relevantes, con sus correspondientes aclaraciones. No se trata, pues, de una exposición detallada de cada forma, sino de una explicación ligera y clara de los fenómenos e irregularidades a tener en cuenta para después, aplicando lo ya visto con los verbos de tipo $\lambda\acute{\nu}\omega$, reconocer la forma verbal que aparece en los textos.

La eficacia de la monografía radica, por un lado, en no ahondar en aspectos que, bien pueden resultar complejos de entender para un alumno de universidad, bien no responden al fin último del volumen, que no es un manual especializado. No obstante, a lo largo del tratado se hace mención de otros escritos más detallados en el ámbito, tales como el de Duhoux (2000), Sihler (1995) o Lejeune (1972), o de diccionarios (Kretschmer y Locker 1963), para que el alumno pueda consultar en

caso de querer profundizar en una determinada cuestión. Por otro lado, cabe destacar la claridad esquemática de las explicaciones, para las que Bergua emplea símbolos, abreviaturas de términos, autores y obras, y siglas de los formantes (aparecen explicadas al comienzo del tratado, en “Abreviaturas”); así como el acertado uso de la fonética como una disciplina auxiliar, siempre que la explicación de las formas lo requiera. Se incluyen, además, algunas anotaciones relativas al micénico y, sobre todo, a los orígenes indoeuropeos de las raíces o de los morfemas.

A pesar de que en el tratado se ilustren las formas verbales del ático, el autor no omite mencionar estadios de la lengua homérica u otros dialectos helénos, como el de Heródoto, ya que, al fin y al cabo, la monografía busca afianzar el conocimiento sobre la morfosintaxis verbal griega para después ser aplicada al análisis y comprensión de los textos por parte del alumno.

Siempre en el plano morfológico, se encuentra un tercer bloque titulado “Morfología del aspecto verbal y la voz” (pp. 104-123). En griego antiguo, el aspecto (en vez que el tiempo) es el condicionante principal de la organización morfológica verbal; y, al ser una lengua flexiva, el sistema verbal se rige por la “economía de la distinción” entre las categorías gramaticales. En el griego de época clásica, se diferencian tres temas aspectuales: el progresivo o durativo (tema de presente), el puntual (tema de aoristo) y el de estado o resultado de una acción (tema de perfecto). Se dedican unos cuantos párrafos a la formación de cada uno de ellos y del tema de futuro (sin ser un tema aspectual) y sus diversos tipos y subtipos —por ejemplo, el aoristo puede ser radical temático o atemático, sigmático, en -η y en -θη, entre otros—, cuyo origen, uso y frecuencia son complementados con ejemplos.

Respecto al apartado de la morfosintaxis de la voz, este comienza diferenciando la voz (categoría gramatical) de la diátesis (categoría lingüística), la cual expresa la relación entre el sujeto y la acción verbal. Frente al indoeuropeo, que sólo presentaba desinencias activas y medio-pasivas, el griego desarrolló formas específicas para la voz pasiva, mas el proceso afectó exclusivamente a los temas de aoristo y de futuro. Esta es una de las varias circunstancia que provoca que no haya una correspondencia exacta entre las diátesis activa, media y pasiva, y las formas activa, medio-pasiva y propiamente pasiva del verbo griego, respectivamente. Cabe mencionar también la existencia de una serie

de verbos que sólo tienen una voz, ya sea la activa (*activa tantum*) o la medio-pasiva (*media tantum*).

La cuarta parte del libro (pp. 125-159) cuenta con un compendio de sintaxis de los modos, tiempos y aspectos verbales; puesto que el autor insiste en la indivisibilidad y complementariedad de la morfología y la sintaxis (forma y función de la palabra) para el proceso de aprendizaje y entendimiento de la lengua y, concretamente, del sistema verbal griego.

En el apartado de la sintaxis de los tiempos y aspectos verbales (en el modo indicativo), se ilustra con ejemplos —en su mayoría provenientes de obras en prosa— y sus traducciones, los valores y temporalidades de cada uno de ellos: el presente, el imperfecto, el aoristo, el perfecto, el pluscuamperfecto, el futuro y el futuro perfecto. En las páginas dedicadas a los modos del verbo, Bergua muestra las modalidades (factual, eventual, yusiva, potencial e irrealizable) del indicativo, el subjuntivo, el optativo y el imperativo. Así pues, siempre con ejemplos extraídos de escritos de Platón, Jenofonte y Eurípides, entre otros, se exponen los usos principales y secundarios de los modos, tanto en oraciones principales como en subordinadas, y acompañados de la partícula modal ἄν. Respecto al participio y al infinitivo (“Las formas nominales”), aunque estos no tengan modalidad ni temporalidad definida, pueden actuar como un sustantivo, un adjetivo, introducir subordinadas o crear formas perifrásicas indivisibles, tal y como se explica y ejemplifica en las últimas hojas del bloque de sintaxis.

A modo de apoyo didáctico, después de las cuatro partes en las que se divide el tratado, el autor introduce dos apéndices (pp. 161-173), uno con un listado de “los 125 verbos más usuales en la prosa ática” (y su primera acepción en castellano), y otro con las formas verbales de los ejemplos del cuarto apartado, analizadas morfológicamente y ordenadas por orden alfabético. Las últimas páginas contienen diez cuadros que esque-matizan ciertos aspectos ya tratados en la monografía; por ejemplo, las desinencias verbales (generales y particulares, primarias y secundarias, activas y medio-pasivas), los verbos radicales (pp. 182-183) y los modos y modalidades verbales (p. 188).

Como conclusión, el profesor Bergua ha tenido en cuenta su propia labor docente y la realidad del alumnado de Filología Clásica a la hora de redactar un tratado que, sin innovar en el contenido sino más bien en la forma, facilita la comprensión y aprendizaje de la morfosintaxis

del verbo griego, fundamental para el análisis, traducción y lectura de las obras griegas. Este volumen, que cumple con creces el objetivo propuesto, es una herramienta útil, accesible y práctica para los estudiantes universitarios.

Irene Giove Meschian
Universidad de Málaga