

LAS PAREDES HABLAN: GRAFITIS Y PINTADAS GRIEGAS Y ROMANAS EN LA *CAUPONA* Y LA *SCHOLA* DE *GALLAECIA VIVA*

LUCÍA COSTA SUÁREZ-TORGA

lcostast@gmail.com

Licenciada en Historia

FERNANDO LILLO REDONET

fillo@edu.xunta.es

Catedrático de Latín - IES San Tomé de Freixeiro (Vigo)

Resumen

En este artículo mostramos los grafitis y pintadas romanas que hemos incorporado a la *caupona* y *schola* de la asociación de recreación histórica *Gallaecia Viva*. El objetivo es que las paredes interiores y exteriores de estos espacios muestren lo que un romano podía ver y leer en ellos. Hemos utilizado grafitis y pintadas de diversos temas: amor, insultos, bromas, anuncios, carteles electorales... En el interior de la *caupona* los textos están relacionados con la bebida, mientras que en la *schola* ayudarán a los estudiantes a copiar de ellos sus ejercicios escolares.

Palabras clave

Graffiti, dipinti, caupona, schola, recreación histórica.

Abstract

In this paper we show Roman graffiti and *dipinti* that we have incorporated into the *caupona* and *schola* of *Gallaecia Viva* reenactment association. The aim is that the interior and exterior walls of these spaces show what a Roman could see and read on them. We have used graffiti and *dipinti* with different themes: love, insults, jokes, advertisements, election campaign posters... Inside the *caupona* the texts are related to drinking, while inside the *schola* they will help the students to copy their school exercises from them.

Keywords

Graffiti, dipinti, caupona, schola, historical reenactment.

1. INTRODUCCIÓN

El lema de *Gallaecia Viva*, asociación cultural con sede en A Coruña fundada en marzo de 2018, es *ad sapientiam per experientiam*. Con el término *experientiam* nos referimos a que antes de recrear la vida civil de la antigua Roma realizamos una investigación rigurosa del tema en cuestión, pero también que buscamos que el público de cualquier edad tenga una inolvidable “experiencia”, término de moda hoy en el ámbito del turismo, del mundo romano. En ese sentido hemos llevado a cabo un proyecto de integración de grafitis y pintadas griegas y romanas en dos ambientes que recreamos con frecuencia en pérgolas portátiles de paredes de vinilo: la *caupona* y la *schola* romana. En el primer caso pensamos que a la vez que ofrecemos al público una degustación de vinos y aperitivos basados en recetas de Apicio y Catón, podíamos también recrear lo que verían los ojos de un romano cualquiera en las paredes de la taberna, tanto en su interior como en su exterior. En cuanto a la *schola*, que utilizamos para recrear una sesión escolar romana con niños, adolescentes o adultos, la función de las pintadas y grafitis interiores es sobre todo práctica, puesto que la mayoría actúa como “pizarras” para que los estudiantes copien y aprendan alfabetos y textos.

No es necesario recordar aquí la importancia y utilidad de los grafitis romanos en la didáctica del latín y como elemento cultural (Lillo Redonet 2011), ni hablar de la abundancia de documentos originales, tanto latinos como griegos, relacionados con la práctica escolar grecorromana (Lillo Redonet 2015 y 2016). Todo esto lo hemos tenido de fondo a la hora de recrear las paredes de nuestros espacios y llevar a cabo las diversas actividades en esos contextos.

Conviene distinguir que bajo el término general “graffiti” muchas veces se agrupan realidades distintas cuando nos referimos a Grecia y Roma. Por un lado, están los textos realmente esgrafiados con un punzón o instrumento metálico, que nosotros denominados aquí propiamente “graffitis”, por otro los escritos con carboncillo sobre la pared. Los realizados en carboncillo en Pompeya son extremadamente frágiles y se han perdido en su mayoría, mientras que los recientemente aparecidos en el ágora de Esmirna, escritos en griego, están hechos con una pintura negra, obtenida de carbón vegetal u otros materiales, de mayor consistencia y, por tanto, más duraderos. Finalmente están los llamados *dipinti* (pintadas) que fueron elaborados con pincel y pintura

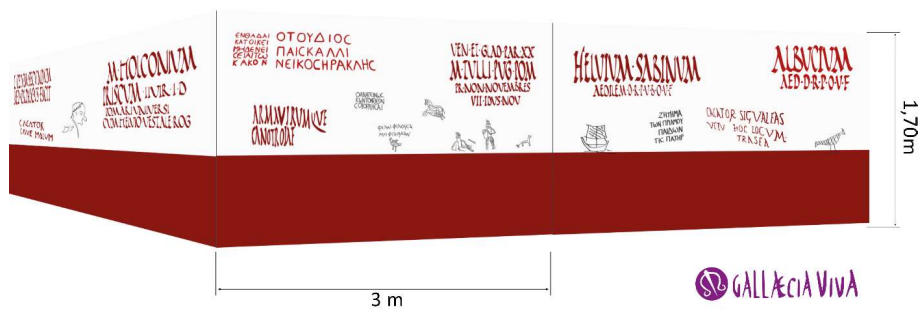
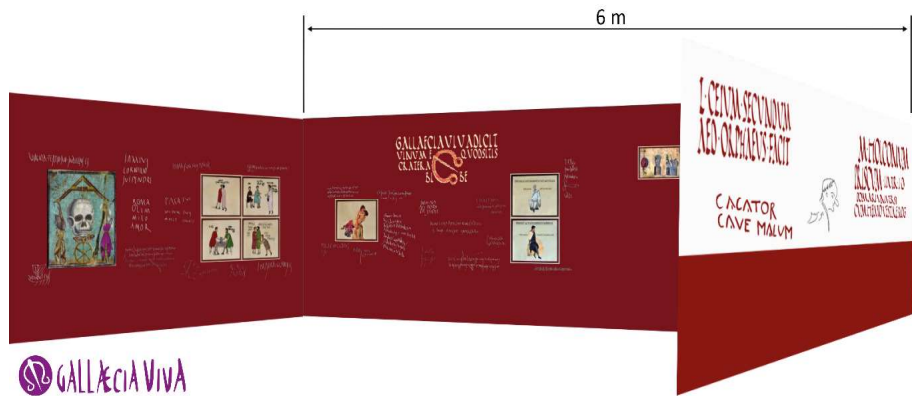
negra o roja. En los dos primeros tipos los textos son más espontáneos y menos formales, mientras que el tercer tipo era elaborado por pintores especializados, que a veces dejaban incluso constancia de su nombre, y suelen contener (aunque no siempre) información más oficial, como carteles electorales o anuncios de luchas de espectáculos entre otros.

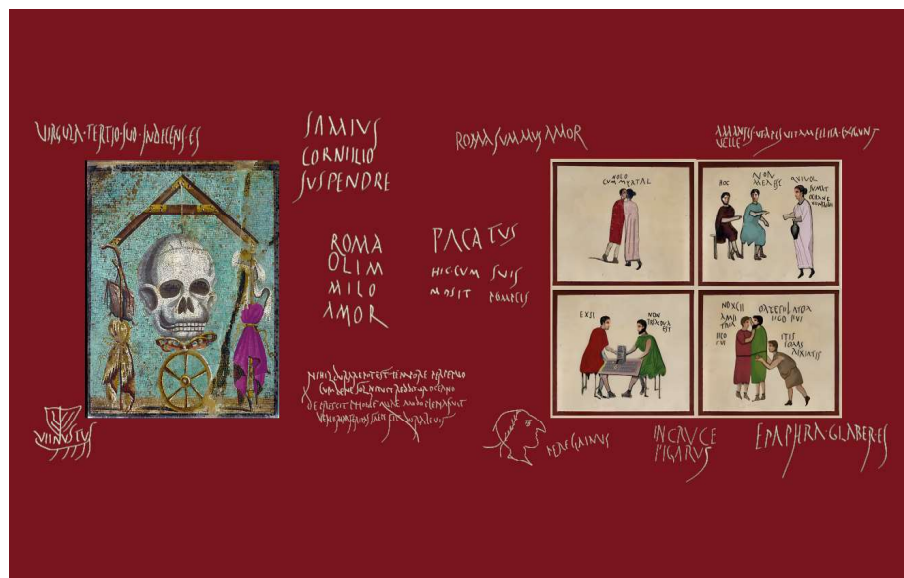
En cuanto a la temática hemos querido que sea variada: amores, insultos o advertencias, anuncio de objetos perdidos, anuncios de espectáculos, enigmas, dibujos infantiles y adultos, caricaturas, bromas “filosóficas”... Esta variedad permite hacer visitas guiadas temáticas a los textos, si se desea. Hemos llenado casi completamente las paredes porque así aparecieron estas en las primeras excavaciones de Pompeya, con una gran profusión de escritos diversos, aunque desgraciadamente muchos no se hayan conservado hoy en día por su fragilidad. Lógicamente, al ser impresas en vinilo, nuestras recreaciones no reflejan con exactitud la apariencia de las originales, sobre todo en cuanto a los grafitis incisos; en las pintadas de Pompeya y del ágora de Esmirna el parecido es mayor. Hacemos notar estas diferencias en las explicaciones in situ. Algunas de las notas de este artículo enlazan con imágenes de los textos originales cuando se han conservado en buenas condiciones.

La procedencia de grafitis y pintadas es igualmente diversa, como se consigna en cada caso; Pompeya y las ciudades del golfo de Nápoles son las más representadas, pero también los hay de otros muchos lugares del Imperio, desde Centroeuropa al Próximo Oriente.

2. GRAFITIS Y PINTADAS DE LA CAUPONA

Las paredes interiores de la *caupona* contienen una gran variedad temática de grafitis y pintadas, muchos de ellos relacionados con el ambiente de las tabernas y posadas romanas. En las exteriores hemos recogido una gran gama de grafitis y pintadas que podían aparecer en una calle romana.





Caupona pared interior 1



Virgula Tercio suo: indecens es

“Vírghula a su Tercio: eres un indecente”.

Graffiti con insulto procedente de la pared norte de la Basílica de Pompeya (CIL IV 1881).



Venustus

“Venusto (el guapo)”.

Grafiti con un nombre propio dibujado con forma de barco procedente de la Casa del Larario de Aquiles de Pompeya (CIL IV 8020). Hay más grafitis de nombres con forma de barco en Pompeya y Herculano. Venustus era un nombre común en Pompeya.



Samius Cornelio: supend(e)re

“Samio a Cornelio: “cuélgate”.

Grafiti procedente de la pared norte de la
Basilica de Pompeya (CIL IV 1864).



R O M A

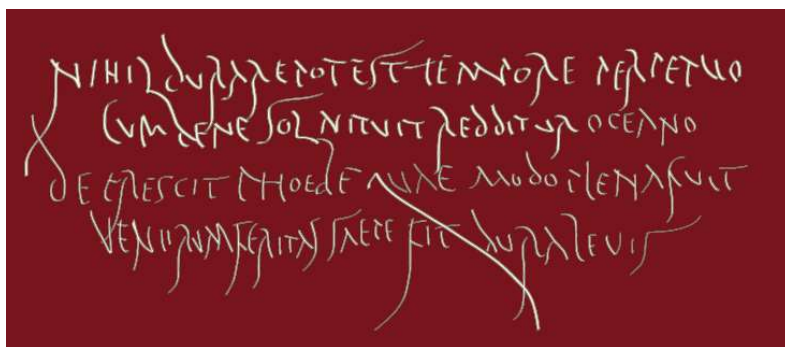
O L I M

M I L O

A M O R

“Roma, en cierta ocasión, Milón (nombre
propio), Amor”

Grafiti procedente de Pompeya (CIL IV 8297). Es un cuadrado mágico cuyas palabras pueden leerse en distintas direcciones. El texto no tiene un significado conjunto; lo que importa es el carácter mágico de su disposición y lectura.



Nihil durare potest tempore perpetuo.

Cum bene Sol nituit redditur Oceano.

Decrescit Phoebe quae modo plena fuit.

Ventorum feritas saepe fit aura levis.

“Nada puede durar eternamente.

Cuando el sol ha brillado bien se entrega al Océano.

Decrece Phoebe (la Luna) que hace poco estaba llena.

La furia de los vientos a menudo se convierte en una leve brisa”.

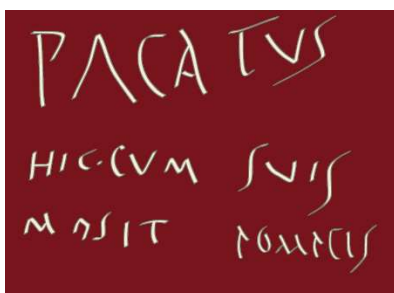
Emotivo poema de amor encontrado en la calle de la Abundancia de Pompeya, hoy desaparecido (CIL IV 9123).



Roma summus amor

“Roma el sumo amor”.

Grafiti con un palíndromo (la misma frase se lee de derecha a izquierda y de izquierda a derecha) encontrado bajo la Basílica de Santa María la Mayor (Roma) en lo que pudo ser el Mercado de Livia de época romana.



Pacatus

hic cum suis

ma(n)sit Pompeis

“Pacato aquí con los suyos se quedó (vivió) en Pompeya”.

Grafiti encontrado en el pórtico oeste de la Palestra Grande de Pompeya (CIL IV 8660).



Peregrinus

“Peregrino”.

Grafiti con caricatura de personaje con laurel y el nombre Peregrino a su lado procedente de la Basílica de Pompeya (CIL IV 1810).



Amantes ut apes vita(m) mellita(m) exigunt

Velle(m)

“Los amantes, como las abejas, llevan una vida melosa. Me gustaría”.

Grafiti de tema amoroso inspirado en uno existente en la Casa de los amantes de Pompeya (CIL IV 8408a-b). Allí está inscrito en una pared del peristilo sobre un fresco decorado con patos¹. La primera frase declara el meloso amor de los amantes y la segunda expresa el deseo de que eso se haga realidad.



Nolo cum Myrtal(e) (No quiero con Mírtale)

Hoc (Aquí)

¹ Imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R1/1%2010%2011%20p7.htm>> [27/12/2024].

Non, mea est (No, es mía)

Qui vol(et) sumat. Oceane, Veni, bibe (El que la quiera que la coja. Océano, ven, bebe)

Exsi (¡He terminado!) Non tria, duas est (No es un tres, es un dos)

Noxsi/a me/tria/eco fui (¡Tramposo! ¡He sacado un tres! ¡He ganado yo!)

Or(o) te fel(l)ator/eco fui (¡Mamón! ¡He ganado yo!)

Itis foras rixsatis (¡Id a reñir fuera!)

Cuatro cuadritos tipo cómic inspirados en los existentes en la *Caupona* de Salvio de Pompeya (Museo Arqueológico Nacional de Nápoles inv. 111482, C y D) (CIL IV 3494)². En el primero un cliente besa a una chica, en el segundo la posadera trae la bebida y se pelean por ella, en el tercero dos jugadores discuten frente a un tablero (y una *turricula* —torre de dados— que hemos añadido nosotros); en el cuarto el posadero echa fuera a dos que riñen entre sí.



In cruce figarus

“¡Que te crucifiquen!”.

Grafiti encontrado en las Termas Estabianas de Pompeya (CIL IV 2082).



Epaphra, glaber es

“Epaфра, eres calvo”.

Grafiti aparecido en la pared norte de la Basílica de Pompeya (CIL IV 1816).

² Imágenes en <<https://www.pompeiiinpictures.eu/r6/6%2014%2036.htm>> [28/1272024].

Caupona pared interior 2

Gallaecia Viva dicit:

Vinum e cratera bibe quod sitis

“Gallaecia Viva dice: bebe vino de la crátera porque tienes sed”.

Pintada creada por nosotros con invitación a la bebida con texto inspirado en un mosaico encontrado en la *Caupona* de Fortunato en Ostia: ([hospes inquit] FORTVNATVS [vinum e cr]ATERA QVOD SITIS BI (dibujo de un cáliz) BE)³.

³ Explicación e imagen en <<https://www.ostia-antica.org/regio2/6/6-1.htm>> [28/12/2024].



Quis amat valeat, pereat qui
nescit amare, bis tanti pereat
quisquis amare vetat.

“El que ama, que goce de salud, muera el que no sabe amar, muera dos veces todo el que prohíba amar”.

Grafiti con poema amoroso procedente de Pompeya (CIL IV 4091).



Felix hic locus
est

“Este lugar es feliz”.

Grafiti que evoca la felicidad de un lugar procedente de Pompeya (CIL IV 2320).



Félix con Fortunata

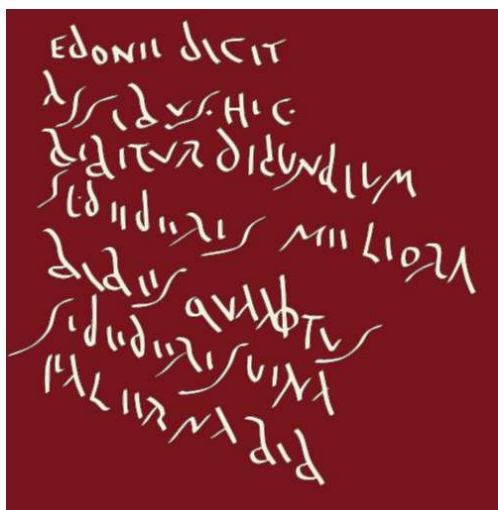
Grafiti del lupanar de Pompeya que evoca el encuentro entre Félix y Fortunata (CIL IV 2224).



Cestilia, regina Pompeianoru(m)
anima dulcis va(le)

“Cestilia, reina de los Pompeyanos,
alma dulce, ¡que estés bien!”.

Grafiti con piropo y saludo a una bella pompeyana (CIL IV 2423h).



Edone dicit:

assibus [singulis] hic

bibitur; dipundium

si dederis meliora

bibes; quattus

si dederis vina

Falerna bib(es)

“Hedone dice: “Aquí se bebe por un as; si das un dupondio (dos ases), beberás mejores (vinos); si das cuatro, beberás vino Falerno”.

Grafiti encontrado en el interior de una casa de Pompeya donde se ofrecen diversos precios para el vino terminando con el más caro, el vino de calidad llamado Falerno (CIL IV 1679).



Serena

Isidoru(m)

fastidit

“Serena odia a Isidoro”.

Grafiti encontrado en una pequeña tienda de Pompeya posiblemente escrito por una mujer (CIL IV 3117)⁴.



Nunc est ira recens nunc est disc[edere] tempus]

si dolor afuerit crede redibit [amor]

⁴ Comentario e imagen en Buonopane (2009: 240-241).

“Ahora la ira está reciente, ahora es el momento de retirarse.

Cuando se haya ido el dolor, créeme, volverá el amor”.

Grafiti procedente del exterior de una casa de Pompeya junto a la puerta con un hermoso poema amoroso (CIL IV 4491).



Ladicula (o Labicula)

fur est

“Ladicula (o Labicula) es un ladrón (o una ladrona, si el nombre es femenino)”.

En una columna de un peristilo de una casa de Pompeya (CIL IV 4776).



Crescens ret(i)a(rius)

puparum nocturnarum

medicus

“Crescente, reciario;
médico de las muñecas
nocturnas”.

Adaptación de un grafiti encontrado en una columna del peristilo de una posible escuela de gladiadores de Pompeya. El original es más largo e incompleto: Cresce(n) s retia(rius) / puparum nocturnarum mat[---]ar[---] aliarum / ser atinus medicus, Crescente, reciario; médico de las muñecas nocturnas, de las matutinas y de otras horas? (CIL IV 4353).

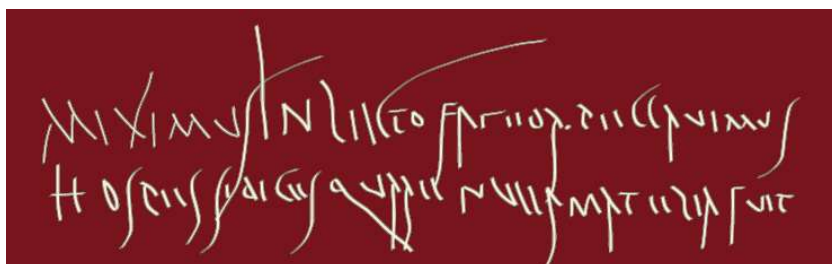


Sodoma

Gomor(r)a

“Sodoma. Gomorra”

Grafiti escrito en carboncillo en la pared del triclinio de una casa de Pompeya con el nombre de dos famosas ciudades bíblicas destruidas por la ira de Dios (CIL IV 4976). Existe la hipótesis de que fuera escrito antes o en el momento de la erupción del Vesubio. Algunos creen que probablemente fue escrito por un judío que relacionó el gran terremoto del 62 que dañó considerablemente Pompeya con la ira divina que arrasó Sodoma y Gomorra (Simões Rodrigues 2012).



Miximus in lecto fateor peccavimus

Hospes, si dices quare, nulla matella fuit

“Nos meamos en el lecho. Lo confieso. Hemos hecho mal.

Hospedero, si dices por qué, no había ningún orinal”.

Grafiti inscrito en la entrada de una casa de Pompeya que contiene una burla a las malas condiciones de una posada (CIL IV 4957). Algunos han dado también otra interpretación al grafiti considerando que el término *matella*, “orinal”, significa “prostituta”. Así el texto diría: “Nos masturbamos en el lecho. Lo confieso. Hemos hecho mal. Posadero, si preguntas por qué: no había prostituta”. En este caso la queja se referiría a la falta de este servicio que no solía faltar en las tabernas y albergues (Nedeljković 1994).



Thyas,

Noli amare

Fortunatu(m)

(dibujo de falo)

Vale

“Thyas, no ames a Fortunato. Adiós (o “que estés bien”).

Grafiti encontrado en el atrio de una casa de Pompeya con imprecación a una mujer para que no ame a un hombre llamado Fortunato (CIL IV 4498).



DVRVM CACANTES MONVIT VT NITANT THALES

ΘΑΛΗC ΜΕΙΛΗCΙΟC

“A los estreñidos Tales les aconsejó que se esforzaran”.

“Tales de Mileto (milesio)”

Pintura inspirada en una de las aparecidas en las Termas de los siete sabios de Ostia⁵. La estancia nº 5 del se ha interpretado como una taberna que luego pudo ser usada como *apodyterium* (vestuario). En este último uso el humor podría actuar como ahuyentador del mal de ojo antes de entrar al complejo termal. Se han conservado dos paredes con con pinturas datadas a comienzos del siglo II d. C. En la parte central se representan figuras sedentes de algunos de los llamados Siete sabios de Grecia (no se han conservado los siete) sentados solemnemente en sedes de modo similar a las estatuas que podrían verse en lugares públicos o privados. Sobre cada sabio figura una frase jocosa y en el medio su identificación en griego.

⁵ Imágenes en <<https://www.ostia-antica.org/regio3/10/10-2.htm>> [31/12/2024].



VISSIRE TACITE CHILON DOCVIT SVBDOLVS

ΧΕΙΛΩΝ ΛΑΚΕΔΑΙΜΟΝΙΟC

“El astuto Quilón enseñó a tirarse pedos en silencio”.

“Quilón de Esparta (lacedemonio)”

Pintura inspirada en otra de las aparecidas en las Termas de los siete sabios de Ostia. Esta vez con el filósofo Quilón de Esparta.



L(uci) Istacidi, at quem non ceno barbarus ille mihi est

“Lucio Istacidio, aquel en cuya casa no ceno, es un bárbaro para mí”.

Grafiti de reproche procedente de la pared norte de la Basílica de Pompeya (CIL IV 1880).

Caupona pared interior 4



Hic habitat

felicitas

“Aquí vive la felicidad (el éxito/la prosperidad)”.

Grafiti inventado por nosotros inspirado en un relieve de un falo que figuraba en la parte frontal de un horno de una panadería de Pompeya (CIL IV 1454), hoy en el “Gabinete Secreto” del Museo arqueológico de Nápoles (inv. 27741)⁶. El falo era signo de prosperidad y pretendía que el negocio fuera exitoso.



Vita brevis

Venite

bibamus

“La vida es breve. Venid, bebamos”.

⁶ Imagen del relieve original en <<https://museoarcheologiconapoli.it/en/gabinete-segreto-2/#gallery-2>> [30/12/2024].

Frase tomada de una más larga inscrita en una copa que invita al disfrute de la vida (*carpe diem*): “*Vita brevis, spes fragilis. Venite, accensust, dum lucet, bibamus, sodales*” (La vida es breve, frágil la esperanza, está encendida (la luz). Mientras haya luz, bebamos, compañeros) (CIL III, 12013.3; ILS 8607).

Caupona pared exterior 1



C(aium) Lollium
Fuscum II Vir(um)
Asellinas rogant
nec sine Zmyrina

“Las Aselinas proponen a
Gayo Lolio Fusco
como duunviro,
no sin Zmyrna”

Pintada electoral inspirada en la existente en la fachada de la *Caupona* de Aselina (CIL IV 7863)⁷. Las “Aselinas” eran quizá el grupo que conformaba la plantilla de la *caupona* incluida la dueña. Una de ellas sería también Zmyrina. Las mujeres podían proponer candidatos, pero no ejercer el derecho al voto.



L(ucium) Ceium Secundum

IIV(irum) i(ure) d(icundo) Asellina rog(at)

“Aselina propone a Lucio Ceyo Segundo como duunviro para dictar el derecho”.

Pintada electoral en la que Aselina propone a Lucio Ceyo Segundo para duunviro para dictar el derecho inspirada en la que figura en la fachada de la casa contigua a la *Caupona* de Aselina (CIL IV 7873)⁸. Se ha supuesto que Aselina sería la dueña del local.



Grafiti infantil de un animal cuadrúpedo procedente de la Casa de los amantes en Pompeya (Huntley 2010: 223 n° 79a).

⁷ Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R9/9%2011%2002.htm>> [26/12/2024].

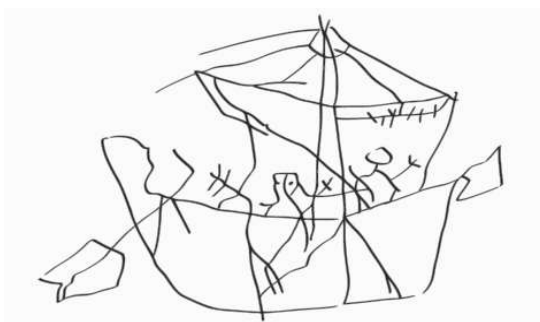
⁸ Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R9/9%2011%2003.htm>> [26/12/2024].



Lollium d(ignum) v(iis) a(edibus) s(sacris) p(ublicis) o(ro) v(os) f(aciatis)

“Os pido que elijáis a Lolio, digno para administrar las vías y los edificios públicos y sagrados”.

Pintada electoral en la fachada de la *Caupona* de Aselina en Pompeya. Destaca el gran tamaño de las letras con el nombre del candidato para que pueda apreciarse desde lejos (CIL IV 7868)⁹.



Grafiti infantil de una nave con tripulantes procedente de la Casa del criptopórtico en Pompeya (Huntley 2010: 217 n°7).



Urna aenia

perit de taberna

sei quis rettulerit

dabuntur HS LXV

“Una vasija de bronce se ha perdido de la tienda. Si alguien la devuelve, se le darán 65 sestercios”.

Pintada de objetos perdidos inspirada en CIL IV 64.

⁹ Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R9/9%2011%2002.htm>> [26/12/2024].

Caupona pared exterior 2

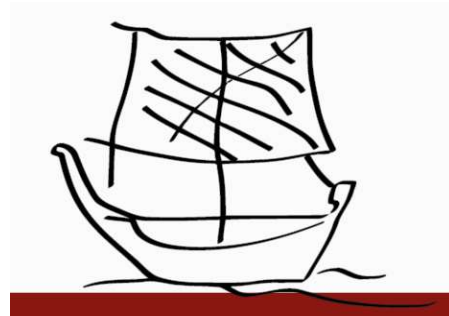


Helvium Sabinum

Aedilem D(ignum) R(ei) P(ublicae) V(irum) B(onum) O(ro) V(os) F(aciatis)

“Os pido que hagáis edil a Helvio Sabino. Digno para administrar el estado. Hombre bueno”.

Pintada electoral recientemente encontrada en la región V de Pompeya con toda la fraseología típica de recomendación de un candidato a edil (capacidad y honestidad)¹⁰.



Grafiti infantil de un barco en la fachada de una tienda de Pompeya (Huntley 2010: 233 n°152).

¹⁰ Imagen en <<https://pompeinetworks.wordpress.com/2018/06/08/new-dipinti-old-connections/>> [27/12/2024].

ΖΗΤΗΜΑ
ΤΩΝ ΠΡΙΑΜΟΥ
ΠΑΙΔΩΝ
ΤΙΣ ΠΑΤΗΡ

ζήτημα· τῶν Πριάμου παίδων τίς πατήρ;

“Adivinanza: ¿Quién es padre de los hijos de Príamo?”

Posible adivinanza escolar procedente de Cirene (Kaster 1984: 457-458). En las escuelas se hacían preguntas sobre los personajes del ciclo troyano. En este caso es una pregunta con la respuesta dentro del tipo: “¿de qué color es el caballo blanco de Santiago?”. Quizá se trate de una broma de un escolar.

CACATOR· SIC VALEAS
UT·IV· HOC LOCUM·
TRANSEA M·

Cacator, sic valeas, ut tu hoc locum tra(n)sea(s)

“¿Cagón, si pasas de largo, que te vaya bien!”

Pintada con advertencia a un cagón colocada en un recuadro en una esquina de una pared exterior de Pompeya decorada con un altar (CIL IV 6641)¹¹.

ALBUCIVM
LED·D·R·P·O·V·F

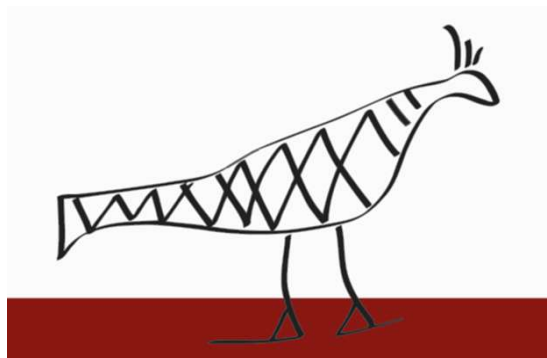
¹¹ Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R5/5%2006%2019.htm>> [27/12/2024].

Albucium

Aedilem D(ignum) R(ei) P(ublicae) V(irum) B(onum) O(ro) V(os) F(aciatis)

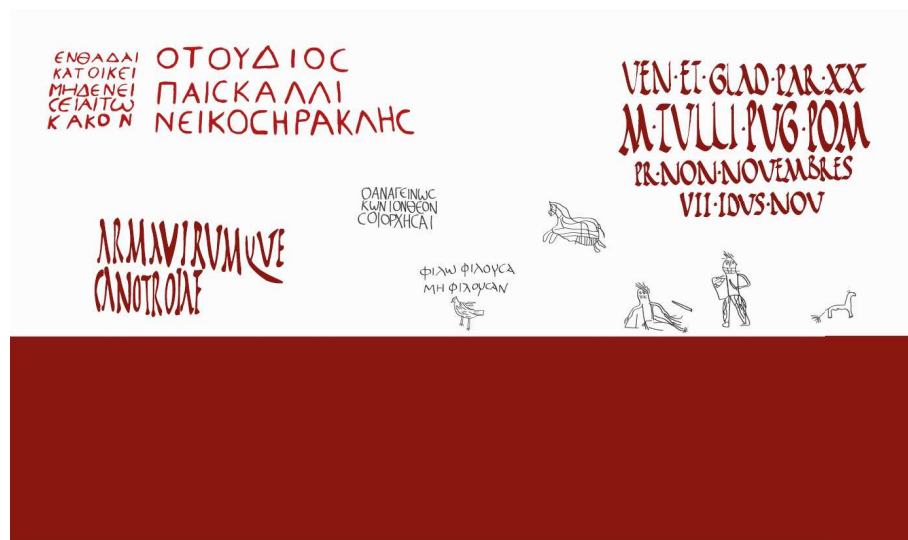
“Os pido que hagáis edil a Albucio. Digno para administrar el estado. Hombre bueno”.

Pintada electoral recientemente encontrada en la región V de Pompeya en la fachada de una *caupona* con toda la fraseología típica de recomendación de un candidato a edil (capacidad y honestidad).



Grafiti infantil de un ave en el vestuario de mujeres de las Termas Estabianas en Pompeya (Huntley 2010: 235 nº170).

Caupona pared exterior 3





ὁ τοῦ Διὸς

παῖς καλλί-

νεικος Ἡρακλῆς

ἐνθάδαι

κατοικεῖ,

μηδεν ἐι-

σειαίτω

κακόν

“El hijo de Zeus, Heracles, glorioso vencedor, vive aquí. Que no entre ningún mal”

Texto protector pintado en la pared de una tienda de Pompeya que invoca el poder de Heracles para preservar al lugar de todo mal (CIL IV 733)¹².



Arma virumque

cano Troiae

“Canto a las armas y al varón de Troya...”.

Elegante pintada con parte del primer verso de *La Eneida* de Virgilio, un texto que se leía en las escuelas romanas (CIL IV 7132).

¹² Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R8/8%2004%2006.htm>> [27/12/2024].



ὁ ἀναγινώσ

κων τὸν θεὸν

σοι ὀρχῆσαι

“Lector, que el dios te haga bailar”.

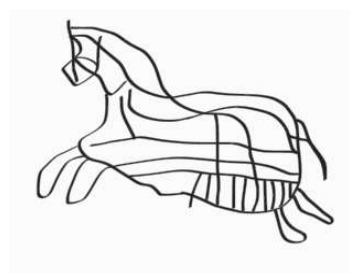
Pintada en negro procedente del ágora de Esmirna con un curioso deseo para el que lo lea (Bagnall 2016: 117)¹³.



φιλῶ φιλοῦσα μὴ φιλοῦσαν

“Amo amando a quien no me ama”

Pintada en negro del ágora de Esmirna con un precioso juego de palabras puesto en boca de una mujer (Bagnall 2016: 290-292)¹⁴. El grafiti del ave está inspirado en uno de Éfeso (Taeuber 2005: 140; GR 68; Tafeln 99).



Grafiti infantil de un caballo procedente de Pompeya (Huntley 2010: 240 n°220).

¹³ Imagen en AGP-SMYT00092, *The Ancient Graffiti Project*, <<https://ancient-graffiti.org/Graffiti/graffito/AGP-SMYT00092>> [27/112/2024].

¹⁴ Imagen en AGP-SMYT00291, *The Ancient Graffiti Project*, <<https://ancient-graffiti.org/Graffiti/graffito/AGP-SMYT00291>> [27/12/2024].

VEN·ET·GLAD·PAR·XX
M·TVLLI·PVG·POM
PR·NON·NOVEMBRES
VII·IDVS·NOV

Venat(io) et glad(iatorum) par(ia) XX

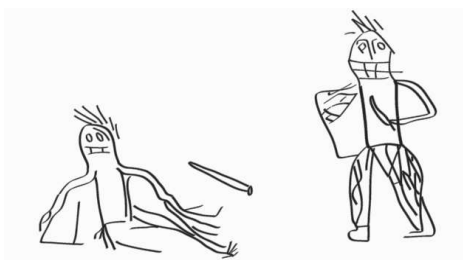
M(arci) Tulli pugn(abunt) Pom(peis)

pr(idie) non(as) novembres

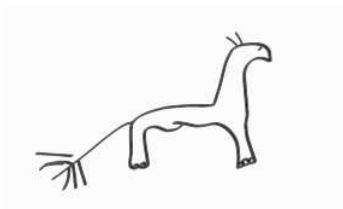
VII idus nov(embres)

“Una cacería y veinte pares de gladiadores de Marco Tulio lucharán en Pompeya el 4 y el 7 de noviembre”.

Pintada de anuncio de combate de gladiadores inspirada en la que aparece en el monumento funerario de Lucio Tilio (170S) en la necrópolis de la Puerta de Nuceria (CIL IV 9979)¹⁵.



Graffiti infantil con pareja de gladiadores: mirmilón en el suelo derrotado y tracio de pie. Encontrado en la Villa de Ariadna en Estabias (Huntley 2010: 249 n°320).



Graffiti infantil de un caballo procedente de Pompeya (Huntley 2010: 241 n°235).

¹⁵ Imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/Tombs/tombs%20nocos%20p6.htm>> [27/12/2024].

Caupona pared exterior 4



L(ucium) Ceium Secundum

aed(ilem) Orphaeus facit

“Orfeo hace a Lucio Ceyo Segundo edil”.

Pintada electoral procedente del complejo de Julia Félix en Pompeya (CIL IV 10952)¹⁶.



Cacator

cave malu(m)

“Cagón, cuidado con las consecuencias” o “Cagón, cuidado con el mal que va a sucederte”.

¹⁶ Imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R2/2%2004%2010.htm>> [27/12/2024].

Es una frase que aparece en varios lugares de Pompeya. Nos hemos inspirado en la versión pintada sobre un fresco de un larario conservado en el Museo Arqueológico de Nápoles (inv. 112285) (CIL IV 3832)¹⁷.



Rufus est
“Es Rufo”.

Caricatura de un personaje importante esgrafiada en una pared de la habitación 64 de la Villa de los Misterios de Pompeya (CIL IV 9226)¹⁸.



M(arcum) Holconium

Priscum Ilvir(um) i(ure) d(icundo)

pomari universi

cum Helvio Vestale rog(ant)

“Todos los vendedores de fruta junto con Helvio Vestal proponen a Marco Holconio Prisco como duunviro para dictar el derecho”.

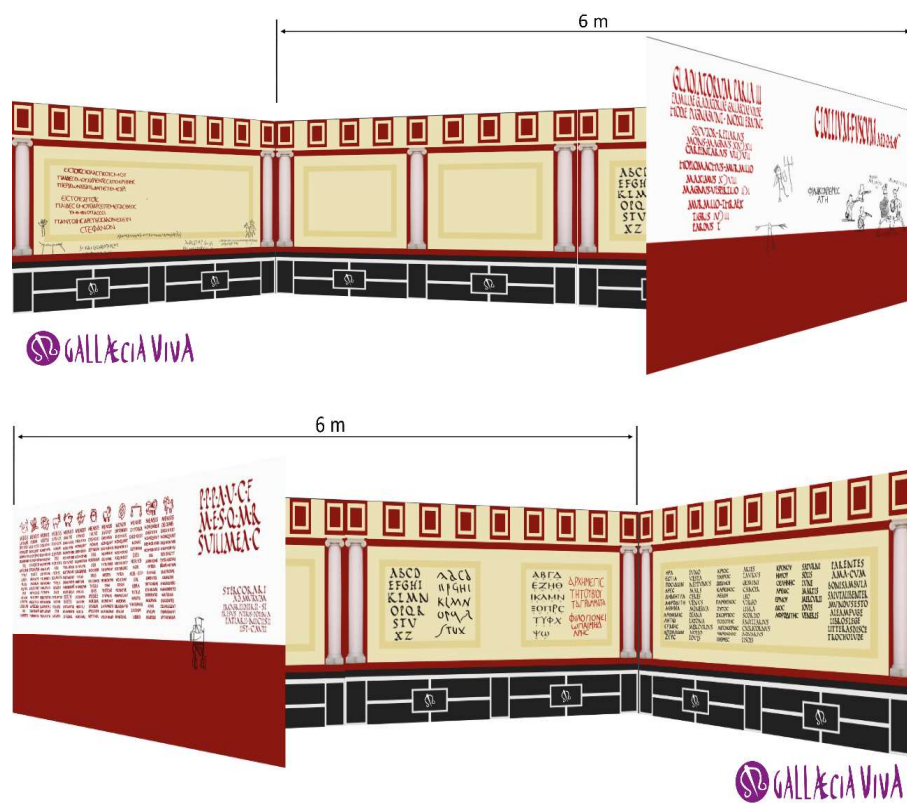
¹⁷ Imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R9/9%2007%2022.htm>> [27/12/2024].

¹⁸ Imágenes en <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:CIL_IV_009226> y <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/RV/Villa%20mysteris%20p23.htm>> [27/12/2024].

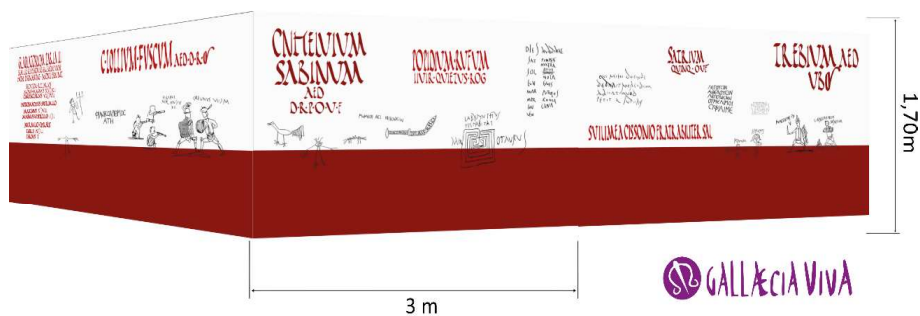
Pintada electoral inspirada en una real que estuvo en una posible tienda de fruta de Pompeya (CIL IV 202)¹⁹. El “gremio” de vendedores de fruta junto con Helvio Vestal, que podría haber sido su responsable o protector, proponen a Marco Holconio Prisco como duunviro para dictar el derecho.

3. GRAFITIS Y PINTADAS DE LA *SCHOLA* ROMANA

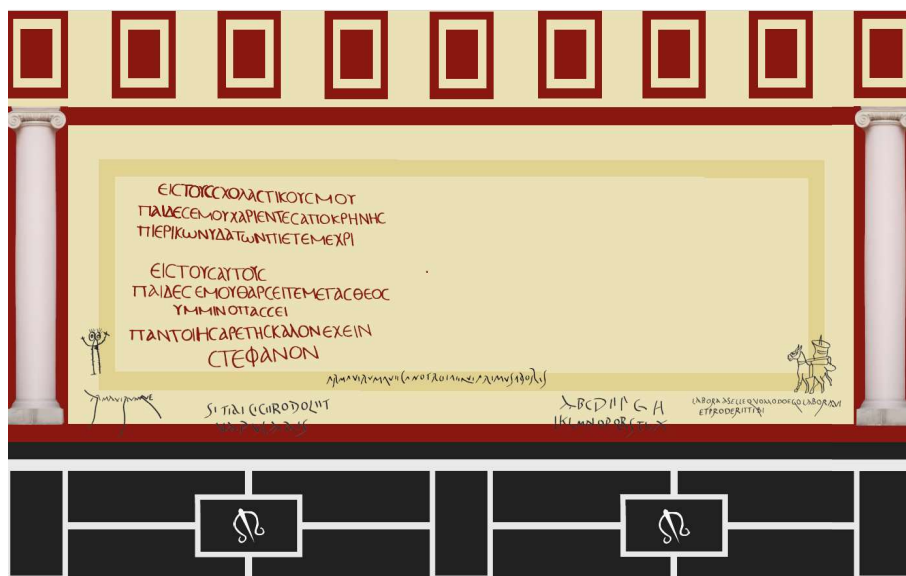
Los grafitis y pintadas del interior están directamente relacionados con el mundo docente y muchos tienen una función práctica. Los exteriores reflejan la variación de cualquier pared de una calle romana.



¹⁹ Imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R6/6%2008%2012.htm>> [27/12/2024].



Schola pared interior 1



ΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΧΟΛΑΣΤΙΚΟΥΣ ΜΟΥ
ΠΑΙΔΕΣ ΜΟΥ ΧΑΡΙΕΝΤΕΣ ΑΠΟ ΚΡΗΝΗΣ
ΠΕΡΙ ΚΩΝΥΔΑΤΩΝ ΤΙ ΕΤΕ ΜΕΧΡΙ

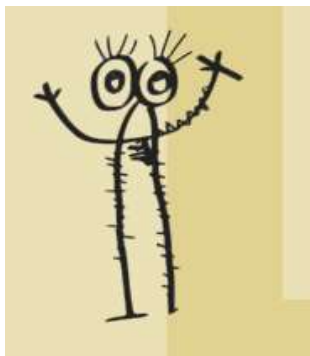
ΕΙΣ ΤΟΥΣ ΑΥΤΟΥΣ
ΠΑΙΔΕΣ ΕΜΟΥ ΘΑΡΣΕΙΤΕ ΜΕΤΑ ΘΕΟΥ
ΥΜΙΝ ΟΤΙ ΑΣΣΕΙ
ΠΑΝΤΟΙ ΗΣΑΡΕΤΗΣ ΚΑΛΟΝ ΕΧΕΙΝ
ΣΤΕΦΑΝΟΝ

Εἰς τοὺς σχολαστικούς μου
Παῖδες ἐμοῦ χαρίεντες ἀπὸ κρήνης
Πιερικῶν ὑδάτων πῖετε μέχρι

Εἰς τοὺς αὐτοὺς
Παῖδες ἐμοῦ θαρσεῖτε μέγας θεὸς
ὕμῃν ὀπασσει
παντοίης ἀρητῆς καλὸν ἔχειν
στέφανον

“A mis alumnos: Aplicados chicos, bebed de la fuente de las aguas de Pieria hasta saciaros. A los mismos: Chicos míos, animaos. El gran dios os concederá tener una corona de variada virtud”.

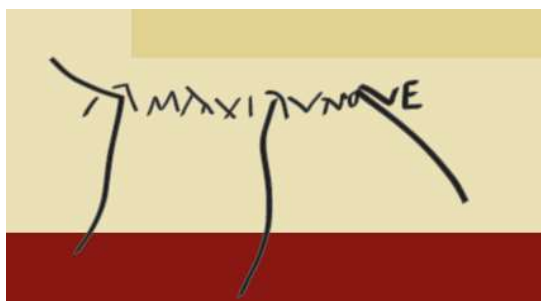
Recreación de la “pizarra” en letras rojas pintada en una habitación utilizada como escuela encontrada en Egipto (Trimithis; Dakhleh Oasis) y datada en el siglo IV d. C.²⁰. No reproducimos el texto original exacto, sino que hemos seleccionado algunos fragmentos cambiando el orden y modificando alguna palabra.



Caricatura del profesor pintada en una tablilla escolar del Egipto grecorromano (P.Mich.inv. 764 recto)²¹ estudiada por Cribiore (1988).

²⁰ Imágenes en Cribiore et alii (2008: 180-181).

²¹ Imagen de la tablilla: <https://quod.lib.umich.edu/cgi/i/image/image-idx?rgn1=ic_all;op2=And;rgn2=ic_all;op3=And;rgn3=ic_all;c=apis;q1=764;back=ack1159196560;size=50;subview=detail;resnum=1;view=entry;lastview=reslist;cc=apis;entryid=x-3119;viewid=764R.TIF>[consultado el 22/12/2024].



Arma virumque

“(canto) a las armas y al varón”.

Grafiti pompeyano (CIL IV 5002) con el comienzo del primer verso de la *Eneida* de Virgilio que era leída en las escuelas romanas.

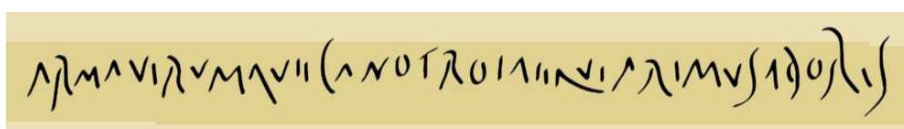


Si tibi Cicero dolet

vapulabis

“Si se te da mal Cicerón, serás golpeado”.

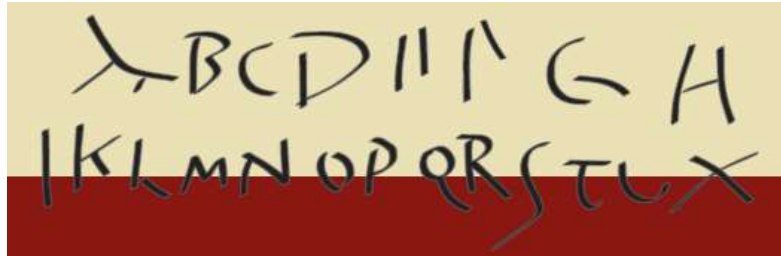
Recreación de un grafiti pompeyano procedente de la exedra de la Casa de las Bodas de Plata (CIL IV 4202) que nos habla de los malos tratos si el estudiante no se sabía la lección.



Arma virumque cano Troiae qui primus ab oris

“Canto a las armas y al varón que el primero desde las orillas de Troya...”.

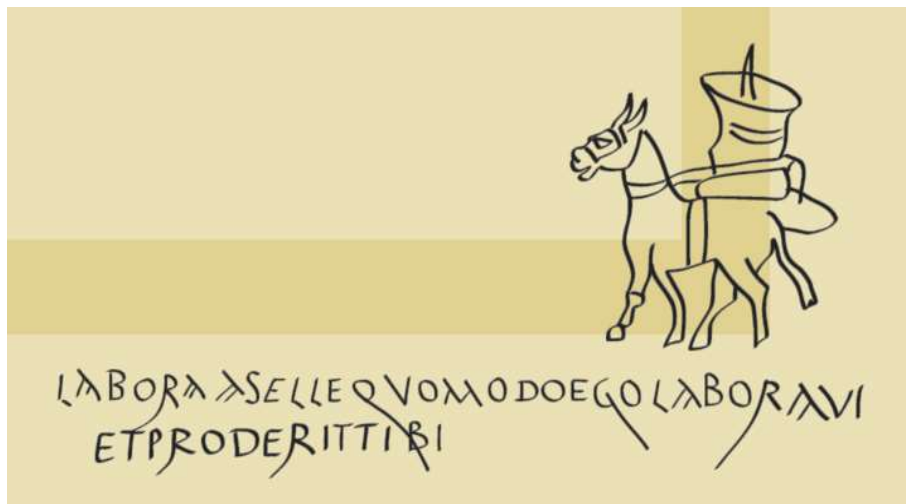
Grafiti con el primer verso de la *Eneida* completo encontrado en una pared de Pompeya (CIL IV 4832).



ABCDEF GH

IKLMNOPQRSTVX

Alfabeto latino recreado a partir de un grafiti de Pompeya (CIL IV 5474).



Labora, aselle, quomodo ego laboravi et proderit tibi

“Trabaja, burrito, como yo trabajé y te aprovechará”.

Grafito encontrado en la escuela de pajes del Palatino que algunos interpretan en relación con el trabajo escolar (Solin & Itkonen 1966: 223).

Schola pared interior 3

Alfabetos latinos. *Capitalis rustica* (izda.) para papiros y cursiva (dcha.) para tablillas de cera. Los alumnos deberán tenerlos presentes para realizar las actividades dentro de la pérgola escolar.



Alfabeto griego del siglo III d. C. para ejercicios en papiro y tablilla.



ἀρχὴ μεγίστη τοῦ βίου τὰ γράμματα

“El mayor principio de la vida son las letras”.

Máxima tomada de una tablilla de cera del siglo II d. C. (P. 14000 G 1)¹.

¹ Imagen en <https://berlpap.smb.museum/Original/P_14000-F-02_S1_001.jpg> [consultado el 22/12/2024].



φιλοπόνει, ὦ παῖ, μὴ δαρῇς

“Trabaja con amor, niño, no vayas a ser despellejado”.

Inspirado en una tablilla donde estaba escrito el texto varias veces como castigo, conservada en Berlín (ÄM 13234)².

Schola pared interior 4



Las listas bilingües eran un método de aprendizaje de la escuela grecorromana. Como la transmisión de estas listas ha sido por vía manuscrita en códices medievales,

² Imagen en <<https://berlpap.smb.museum/03644/>>[consultado el 22/12/2024].

nosotros hemos usado para el griego un tipo de letra uncial del siglo III d. C. y para el latín el tipo de letra *capitalis rustica*.

ΗΡΑ	IUNO
ΕΣΤΙΑ	VESTA
ΠΟΣΙΔΩΝ	NEPTUNUS
ΑΡΕΣ	MARS
ΔΗΜΗΤΡΑ	CERES
ΑΦΡΟΔΙΤΗ	VENUS
ΑΘΗΝΑ	MINERVA
ΑΡΘΗΜΙΣ	DIANA
ΛΗΤΩ	LATONA
ΕΡΜΗΣ	MERCURIUS
ΑΠΟΛΛΩΝ	APOLLO
ΖΕΥΣ	IOVIS

Lista de dioses
grecorromanos (Goetz
1892: 58; con algunas
correcciones).

ΚΡΙΟΣ	ARIES
ΤΑΥΡΟΣ	TAURUS
ΔΥΔΙΜΟΙ	GEMINI
ΚΑΡΚΙΝΟΣ	CANCER
ΛΕΩΝ	LEO
ΠΑΡΘΕΝΟΣ	VIRGO
ΖΥΓΟΣ	LIBRA
ΣΚΟΡΠΙΟΣ	SCORPIO
ΤΟΞΟΤΗΣ	SAGITTARIUS
ΑΙΓΟΚΕΡΩΣ	CAPRICORNUS
ΥΔΡΕΧΟΟΣ	AQUARIUS
ΙΧΘΥΕΣ	PISCES

Lista de signos del zodiaco (Goetz 1892: 30).

ΚΡΟΝΟΥ	SATVRNI
ΗΛΙΟΥ	SOLIS
ΣΕΛΗΝΗΣ	LVNE
ΑΡΕΩΣ	MARTIS
ΕΡΜΟΥ	MERCVRII
ΔΙΟΣ	IOVIS
ΑΦΡΟΔΙΤΗΣ	VENERIS

“(día) de Cronos, de Saturno; (día) de Helios, del Sol; (día) de Selene, de la luna; (día) de Ares, de Marte; (día) de Hermes, de Mercurio; (día) de Zeus, de Júpiter; (día) de Afrodita, de Venus”.

Lista de días de la semana (Goetz 1892: 58; con algunas correcciones).

PARENTES
 AMA·CUM
 BONISAMBULA
 SALVTALIBENTER
 MVNDVSESTO
 ALEAMFUGE
 LIBROSLEGE
 LITTERASDISCE
 TROCHOIVDE

Parentes ama. “Ama a tus padres”.

Cum bonis ambula. “Anda con los buenos”

Saluta libenter. “Saluda amablemente”

Mundus esto. “Sé limpio”.

Aleam fuge. “Huye del dado (del juego)”.

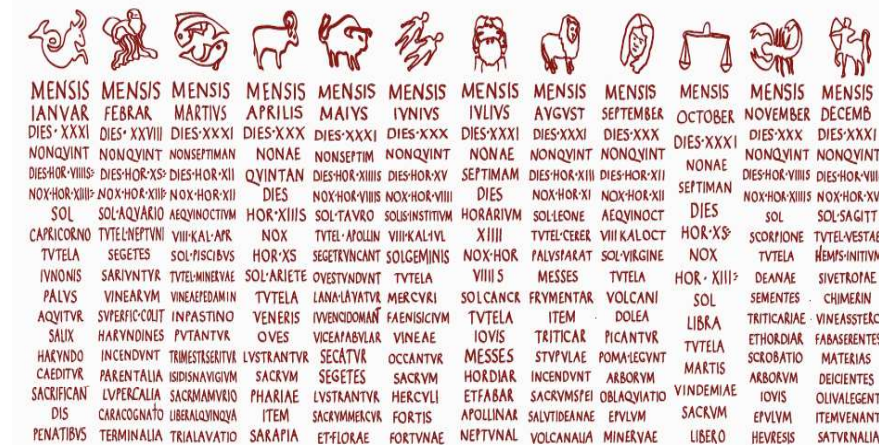
Libros lege. “Lee libros”.

Litteras disce. “Aprende las letras”

Trocho lude. “Juega con el aro”.

Selección de algunos textos de los *Monosticha Catonis* agrupándolos en consejos de un padre a un hijo.

Schola pared exterior 1



Recreación del *Menologium Rusticum Colotianum* con los meses del año y datos astronómicos y de fiestas (CIL VI 2305)³.

³ Modelo 3D del *Menologium*: <<https://sketchfab.com/3d-models/menologium-rusticum-colotianum-62ef32e71aa44a2789acb49a46ca7f42>> [23/12/2024]. Texto e imágenes en EDR143318 <http://www.edr-edr.it/edr_programmi/res_complex_comune.php?do=book&id_nr=EDR143318&fo_antik=&fo_modern=&Bibliografia%5B%5D=&Testo=&boolTesto=AND&Testo2=&bool=AND&ordinamento=id_nr&javasi=javascriptsi&se_foto=tutte&lang=it>



P(ublius) P(aquius) P(roculus)

A(ulus) V(ettius) C(aprasius) F(elix)

M(arcus) E(pidius) S(abinus) Q(uintus) M(arcus) R(ufus)

Suilimea C(eler)

(Vota por) Publio Paquio Próculo y Aulo Vetio Caprasio Félix (para duunviros)

(Vota por) Marco Epidio Sabino y Quinto Marco Rufo (para ediles)

Emilio Céler (lo pintó)

Pintada electoral de Pompeya con varios candidatos pintada por Aemilius (“suilimea” es Aemilius al revés) Céler (CIL IV 660)⁴.



Stercorari

ad murum

progredere si

pre(n)sus fueris poena(m)

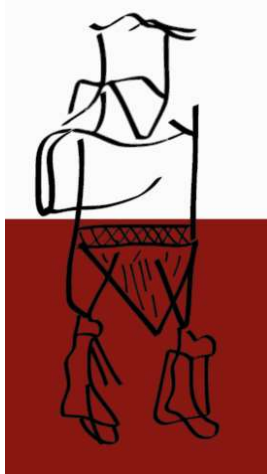
patiare neces(s)e

est cave

“Portador de mierda, sigue hasta la muralla (de la ciudad). Si te pillan es necesario que sufras un castigo. ¡Cuidado!”.

⁴ Imagen del original en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R7/7%2016%2003.htm>>[24/12/2024].

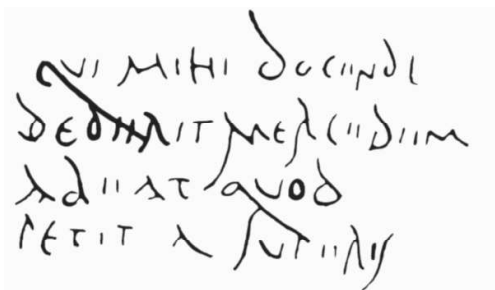
Pintada en la pared de una casa de Pompeya aconsejando que no se dejase basura junto a ella (CIL IV 7038).



Grafiti infantil de un gladiador de tipo tracio con la *sica* (espada corta curva), un escudo pequeño y grebas, procedente de la Casa de los amorcillos dorados (Pompeya) (Huntley 2010: 234 n°165).

Schola pared exterior 2





Qui mihi docendi

dederit mercedem

(h)abeat quod

petit a superis

“El que me haya dado el pago por mi enseñanza que obtenga lo que pida a los dioses”.

Grafiti encontrado en la Palestra grande de Pompeya, hoy perdido, en el que un maestro agradece el pago de sus honorarios. Podría relacionarse con que hubiera algún espacio destinado a la enseñanza bajo los pórticos del recinto (CIL IV 8562).

SUILIMEA CISSONIO FRATABILITER SAL

Suilimea (=Aemilius) Cissonio fratabiliter sal(utem)

“Emilio saluda fraternalmente a Cisionio”.

Pintada de Pompeya escrita por Aemilius (suilimea es Aemilius al revés) en la que saluda a Cisionio (CIL IV 659)⁵.

SATRIVM
QVINQ·O·V·F

Satrium

quinq(uennalem) o(ro) v(os)
f(aciatis)

“Os pido que hagáis quinquenal a Satrio”.

⁵ Imagen del original en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R7/7%2016%2003.htm>>[24/12/2024].

Pintada electoral en la fachada de una casa que da a la Vía de la Abundancia en Pompeya (CIL IV 7620). Al encargarse los duunviros cada cinco años de confeccionar el censo de los ciudadanos se les daba el nombre de quinquenales.



Λέγουσιν
 ἃ θέλουσιν
 λεγέτωσαν
 οὐ μέλι μοι
 σύ φίλι με
 “Dicen lo que quieren. Que lo digan. No me importa. Tú áame”

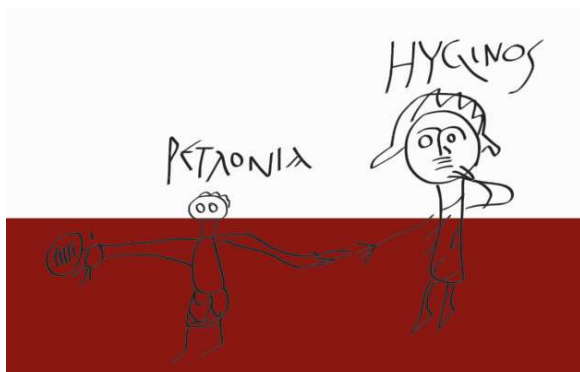
Adaptación de un grafiti de Cartagena del siglo II-III d.C. de tema amoroso del que también se han conservado ejemplos similares en otros lugares (Whitmarsh 2021: 156-163).



μῆλον
 ἡδονή
 λόγος
 ὄνομα
 νήσας
 “manzana, placer, palabra, nombre, habiendo navegado”.

Pintada en negro procedente del ágora de Esmirna⁶. Se trata de un cuadrado mágico que permite lecturas horizontales y verticales con la misma palabra, formando, además, la palabra λόγος una cruz central. Algunos le han dado una interpretación cristiana considerando las evocaciones de los términos, por ejemplo, la “manzana” con el fruto del Paraíso o la “palabra” de la que se habla en el prólogo del Evangelio según san Juan.

⁶ Se han encontrado dos ejemplos no completos en el ágora de Esmirna. Cf. Bagnall (2016: 122-123) con imagen en AGP-SMYT00096, *The Ancient Graffiti Project*, <<https://ancientgraffiti.org/Graffiti/graffito/AGP-SMYT00096>> [21 de diciembre 2024] y Bagnall (2016: 148) con imagen en AGP-SMYT00121, *The Ancient Graffiti Project*, <<https://ancientgraffiti.org/Graffiti/graffito/AGP-SMYT00121>> [21 de diciembre 2024].



Grafiti del siglo IV d. C. encontrado en una villa romana de Bruckneudorf (Austria) que se ha interpretado como una niña llamada Petronia que es guiada por su pedagogo de nombre Hyginos (Engelbrecht 1995: 21). En nuestra recreación hemos mejorado el nombre del pedagogo con respecto al original para que pueda leerse mejor. Otras interpretaciones, dada la lectura confusa del texto original sobre el segundo personaje, dicen que no es un pedagogo, sino una mujer y conjeturan nombres como Iulia o Quirina.

TRIBUN AED
VBO

V(irum) B(onum) O(ro) V(os) F(acitis)

“Os pido que hagáis edil a Trebio. Es un hombre bueno”.

Pintada electoral de Pompeya conservada en el Museo Arqueológico de Nápoles (Inv. 4673) (CIL IV 123). En los carteles electorales no se exponía ningún programa del candidato, sino que se exaltaban sus cualidades morales, aptas para dirigir la colonia de Pompeya. Atención a la combinación de letras O F V.



M(arcus) Attilius |(pugnarum) I |(coronarum) I v(icit) // L(ucius) Raecius Felix |(pugnarum) XII |(coronarum) XII m(issus)

“Marco Atilio. Una lucha, una corona. Venció. Lucio Recio Félix. Doce luchas, doce coronas. Perdonado”.

Grafiti con pareja gladiatoria esgrafiado en la tumba 14EN de la necrópolis de la Puerta de Nuceria en Pompeya (CIL IV, 10236a). El de la izquierda es un mirmilón llamado Marco Atilio que había ganado un combate y había recibido una corona. En este duelo resultó vencedor. El de la derecha es un tracio llamado Lucio Recio Félix con doce combates y doce coronas. Fue perdonado, muy posiblemente por ser un gladiador famoso y tener un buen grupo de fans que abogaron por su perdón.

Schola pared exterior 3





Cn(aeum) Helvium

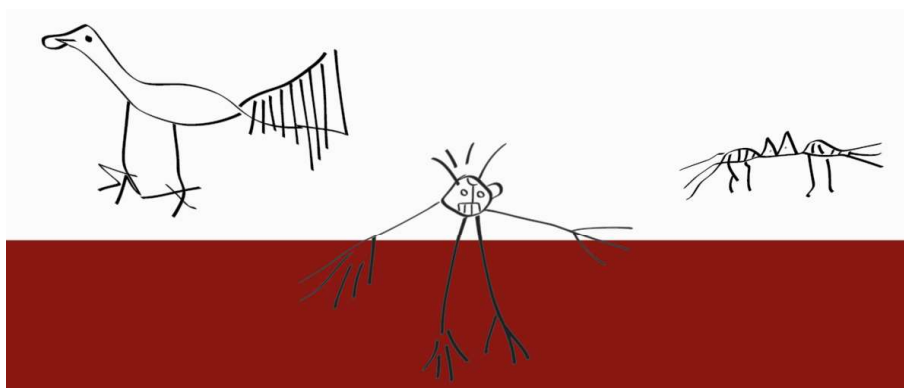
Sabinum

aed(ilem)

d(ignum) r(ei) p(ublicae) o(ro)
v(os) f(aciatis)

“Os pido que hagáis edil a Gneo Helvio Sabino. Digno para la administración pública”.

Pintada electoral de una pared de Pompeya donde se pide el voto para Gneo Helvio Sabino. Se incluye la fórmula DRP “digno para la administración pública” que certifica su idoneidad para el cargo (CIL IV 7241).



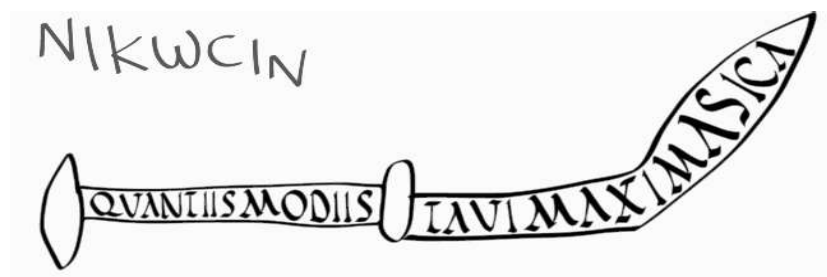
Tres grafitis infantiles. A la izquierda un ave hallada en la Villa San Marco en Estabias (Huntley 2010: 256 n°378), en el centro una figura humana encontrada en la pared exterior de la *Caupona* de Aselina en Pompeya (Huntley 2010: 248 n°301) y a la derecha dos aves enfrentadas aparecidas en la Palestra grande de Pompeya (Huntley 2010: 229 n°123b).



Ρωμέοι ἀεί νικῶσιν

“Los romanos siempre ganan”

Grafiti griego esgrafiado en una roca en Hisma, región del suroeste de Jordania, y datado en el siglo II-III d. C. (Tanner 1990: 185-188). El texto completo del grafiti es: Ρωμέοι ἀεί νικῶσιν. Λαυρίκιος ἔγραψα χαῖρε Ζήνων. “Los romanos siempre ganan. Lo escribió Lauricio. Hola, Zenón”.



Quanta es modesta, vi maxima, sica

“¡Qué modesta eres, *sica*, a pesar de tu gran poder!”.

Grafiti de una *sica*, la espada en ángulo característica del gladiador tracio, proveniente del peristilo de una casa de Pompeya (CIL IV 2396).



Popidium Rufum

IIVir(um) Quietus rog(at)

“Quieto propone a Popidio Rufo como duunviro”.

Pintada electoral de Pompeya en la que Quieto propone a Popidio Rufo como duunviro (CIL IV 9903).



Labyrinthus

Hic habitat

Min//otaurus

“Laberinto. Aquí habita el Minotauro”.

Grafiti pompeyano con el dibujo de un laberinto y un texto explicativo que evocan la leyenda de Teseo y el Minotauro (CIL IV 2331).



Dies / Sat(urni) / Sol(is) / Lun(ae) / Mar(tis) / Merc(urii) / Iov(is) / Ven(eris) //

Nundinae / Pompeis / Nuceria / Atilla / Nola / Cumis / Put<e=I>olis / Roma / Capua //

Días Mercado

Saturno En Pompeya

(sábado) En Nuceria

Sol En Atela

(domingo) En Cumas

En Nola

Lunes En Cumas

Martes En Puteoli (Pozzuoli)

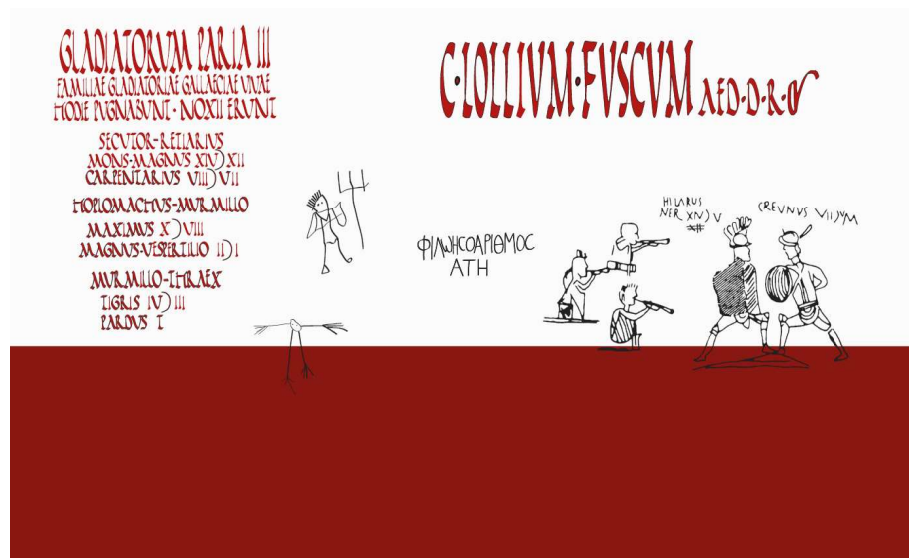
Miércoles En Roma

Jueves En Capua

Viernes

Grafiti con los días de mercado en varias localidades (CIL IV 8863). Como las columnas de días y localidades no están bien emparejadas es difícil dilucidar qué día corresponde a cada localidad y se han dado diversas respuestas. De todos modos, lo hemos incluido como ejemplo de calendario informal.

Schola pared exterior 4





Gladiatorum paria III

familiae gladiatoria Gallaeciae Vivae

hodie pugnabunt. Noxii erunt.

Secutor-Retiarius

Mons Magnus XIV (pugnarum) (coronarum) XII

Carpentarius VIII (pugnarum) (coronarum) VII

Hoplomachus-Murmillo

Maximus X (pugnarum) (coronarum) VIII

Magnus Vespertilio II (pugnarum) (coronarum) I

Murmillo-Thraex

Tigris IV (pugnarum) (coronarum) III

Pardus T(iro)

Tres pares de gladiadores

de la familia de gladiadores de Gallaecia Viva

lucharán hoy. Habrá condenados.

Secutor-Reciario

Mons Magnus (Montaña grande) catorce luchas, doce coronas

Carpentarius (Carpintero) ocho luchas, siete coronas

Hoplómaco-Mirmilón

Maximus (El más grande), diez luchas, ocho coronas

Magnus Vespertilio (El gran murciélago), dos luchas, una corona

Mirmilón-Tracio

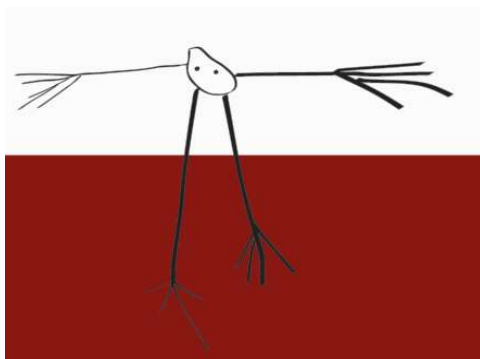
Tigris (Tigre), cuatro luchas, tres coronas

Pardus (Leopardo), novato

Pintada imaginaria de un cartel anunciador de espectáculo de gladiadores que combina el cartel original prototípico de Pompeya con la lista de combatientes de un programa de mano de gladiadores. Los nombres de los gladiadores y sus especialidades son los utilizados por los luchadores reales que integran la *familia gladiatoria* de la asociación *Gallaecia Viva*.



Grafiti infantil de gladiador reciario encontrado en una habitación de la Casa de Minucio Fusco en Pompeya (Huntley 2010: 223 nº73).



Grafiti infantil de una persona situado en la pared exterior de la *Caupona* de Aselina en Pompeya (Huntley 2010: 248: nº302).



C(aium) Lollium Fuscum aed(ilem) d(ignum) r(ei) o(ro) v(os) f(aciatis)

“Os pido que hagáis edil a Gayo Lolio Fusco. Digno para la administración pública”.

Pintada electoral en una fachada que da a la Vía de la Abundancia en Pompeya justo al lado de la *Caupona* de Aselina que propone a Gayo Lolio fusco como edil. (CIL IV 7874)⁷.



φιλω ἥς ὁ ἀριθμὸς

Ατη

“Amo a una mujer cuyo nombre es 1.308”.

Este texto pintado en negro, procedente del ágora de Esmirna⁸, es lo que se llama un isopsefismo, en el que se juega con los números y las letras del alfabeto griego. Al escribirse los números en griego con las letras de su alfabeto observamos que Ατη equivale al número 1.308 (1000+300+8). Bajo esa cifra puede esconderse el nombre secreto de la amante: Τύχη (300+400+600+8).

⁷ Imagen en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/R9/9%2011%2003.htm>> [26/12/2024].

⁸ Cf. Bagnall (2016: 267). Imagen en AGP-SMYT00273, *The Ancient Graffiti Project*, <<https://ancientgraffiti.org/Graffiti/graffito/AGP-SMYT00273>> [26/12/2024].



Hilarus Ner(onianus) (pugnarum) XIV (pugnarum) (coronarum) ~~XII~~ (tachado) V(icit)
 Creunus (pugnarum) VII |(coronarum) V M(issus)

“Hilaro, de la escuela neroniana, catorce victorias, doce coronas. Venció.

Creuno, siete luchas, cinco coronas. Perdonado”.

Grafiti de pareja de gladiadores (quizá tracio contra hoplómaco) con músicos inspirado en uno procedente de la tumba 14EN de la Puerta de Nuceria en Pompeya (original en CIL IV 10236)⁹. Lo hemos colocado para ejemplificar que la música estaba presente en las luchas de gladiadores. En el original el número XII de supuestas coronas de Hilaro estaba tachado.

4. CONCLUSIONES

Hemos convertido dos espacios del mundo romano: *caupona* y *schola* de nuestra asociación *Gallaecia Viva* en un muestrario de grafitis y pintadas en griego y latín que permiten al público “escuchar” de primera mano las inquietudes y anhelos de los antiguos habitantes del Imperio romano, de forma que las paredes hablan y nos invitan a entablar diálogo con ellas. Cada uno de estos textos nos descubre un nuevo aspecto que a su vez se relaciona con otros similares o contrarios que aparecen en otra pared contigua o más lejana. Las posibilidades

⁹ Dibujos e imágenes en <<https://pompeiiinpictures.com/pompeiiinpictures/Tombs/tombs%20nocen%20p3.htm>> [26/12/2024].

de uso didáctico son muy variadas. Por un lado, la simple observación por el público asistente a una jornada festiva de recreación que verá su curiosidad satisfecha mediante las preguntas concretas a los miembros de la asociación. De igual modo en las jornadas de recreación se pueden llevar a cabo visitas comentadas a las paredes interiores e exteriores, bien de forma completa, bien de acuerdo con una temática concreta: amor, fiesta, bromas e insultos, gladiadores... En el ámbito educativo las paredes permiten hacer recorridos con estudiantes de diversos niveles, desde infantil a Universidad, observando y analizando cada caso o un grupo de caso. En el interior de la *schola* las paredes, como ya hemos dichos, funcionan como “pizarras” para la práctica de ejercicios escolares. Iremos perfilando con la práctica estas distintas posibilidades y elaborando materiales que permitan sacarles el mayor provecho posible.

5. BIBLIOGRAFÍA

BAGNALL, R. S. *et al.* (2016), *Graffiti from the Basilica in the Agora of Smyrna*, New York University Press, New York.

BUONOPANE, A. (2009), “Una voce di chi non aveva voce: i graffiti delle donne”, en M. G. A. Bertinelli y Angela Donati (eds.), *Opinione pubblica e forme di comunicazione a Roma: il linguaggio dell’epigrafia*, Fratelli Lega, Faenza, 2009, 231-245.

CRIBIORE, R. (1998), “A School Tablet: A List of Names and Numbers”, *Bulletin of the American Society of Papyrologists* 35, 145-151.

CRIBIORE, R. & DAVOLI, P. & RATZAN, D. M. (2008), “A Teacher’s Dipinto from Trimithis (Dakhleh Oasis)”, *Journal of Roman Archaeology* 21, 170-192.

ENGELBRECHT, H. (1995), *Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.

GOETZ, G. (1892), *Hermeneumata Pseudodositheana* (vol. III *Corpus Glossariorum Latinorum*), Leipzig.

HUNTLEY, K. V. (2010), *Material Culture Approaches to the Study of Children and Childhood in the Roman World*, *School of Archaeology and Ancient History*, University of Leicester.

KASTER, R. A. (1984), “A Schoolboy’s Burlesque from Cyrene?”, *Mnemosyne* XXXVII fasc. 3-4, 457-458.

LILLO REDONET, F. (2011), “Talleres didácticos de epigrafía latina y grafitis pompeyanos en el aula de Latín de ESO y Bachillerato”, *Thamyris* n. s. 2, 49-66. <<https://revistas.uma.es/index.php/thamyris/article/view/18755/18750>> [23/12/2024].

LILLO REDONET, F. (2015), “Tocando la escuela grecorromana: papiros, óstraca y tablillas escolares en el aula de Griego y Cultura Clásica”, *Thamyris* n. s. 6, 321-346. <<https://revistas.uma.es/index.php/thamyris/article/view/18676>> [23/12/2024].

LILLO REDONET, F. (2016), “*Schola romana*: recreación de tablillas y papiros escolares latinos en el aula de Latín de ESO y Bachillerato”, *Thamyris* n. s. 7, 97-120. <<https://revistas.uma.es/index.php/thamyris/article/view/18651>> [23/12/2024].

NEDELJKOVI, N. (1994), “An Obscene Word Play in Pompeii”, *Živa antika* 44, 125-126.

SIMÕES RODRIGUES, N. (2012), “Sodoma e Gomorra em Pompeios”, *ARYS* 10, 259-274.

SOLIN, H. & ITKONEN-KAILA, M. (1966), *Graffiti del Palatino, I. Paedagogium*, Acta Instituti Romani Finlandiae, Helsinki.

TAEUBER, H. (2005), “Graffiti und Dipinti”, en H. Thür, (ed.), *Hanghaus 2 in Ephesos. Die Wohneinheit. 4. Baubefund, Ausstattung, Funde*, Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW), Wien, 132-143.

TANNER, R. G. (1990), “Greek Epigraphy in South Jordan”, *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 83, 183-193.

WITHMARSH, T. (2021), “Less Care, More Stress: a Rhythmic Poem from the Roman Empire”, *The Cambridge Classical Journal*, 67, 135-163.

APÉNDICE FOTOGRÁFICO

Caupona interior paredes 1 y 2

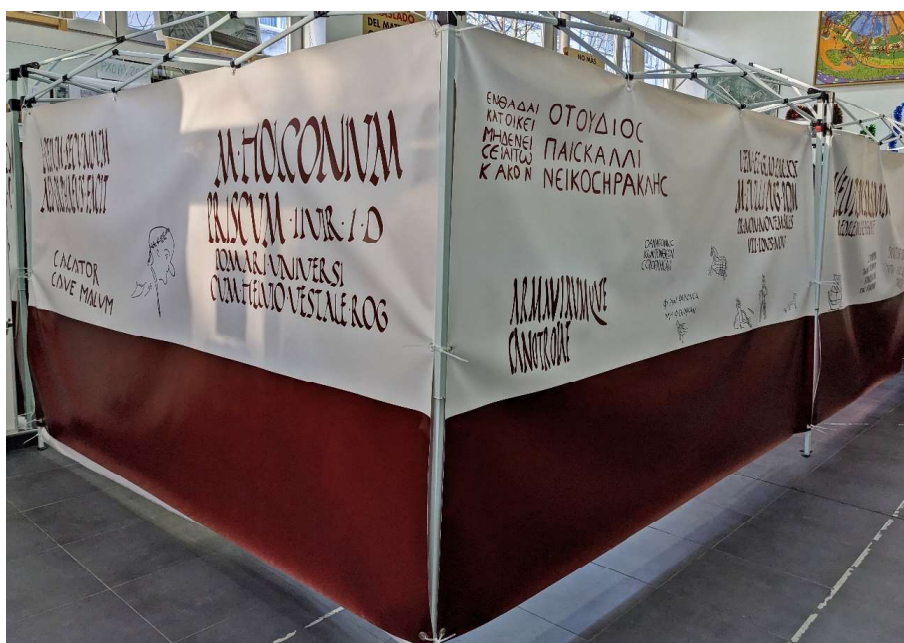


Caupona interior pared 2

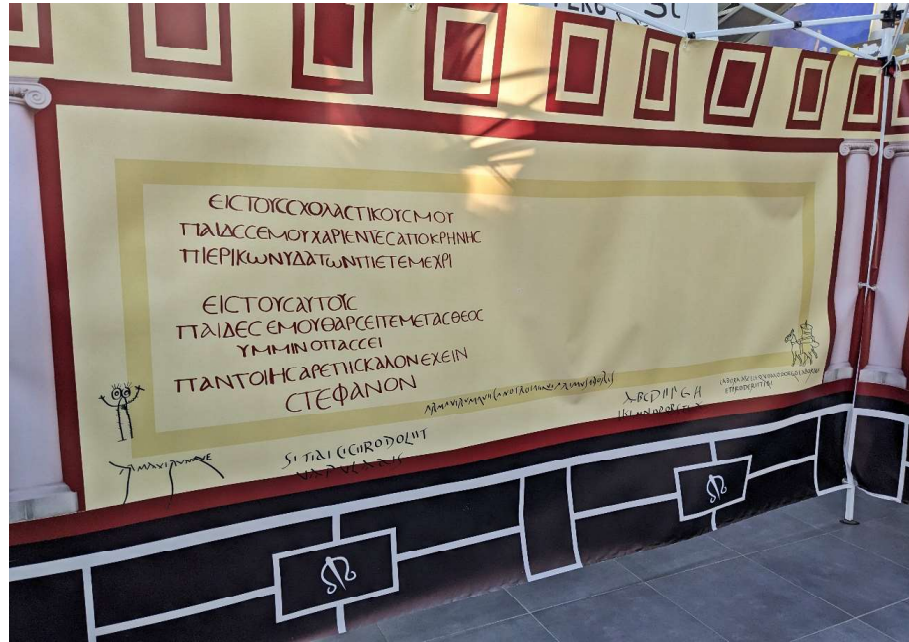


Caupona interior pared 4



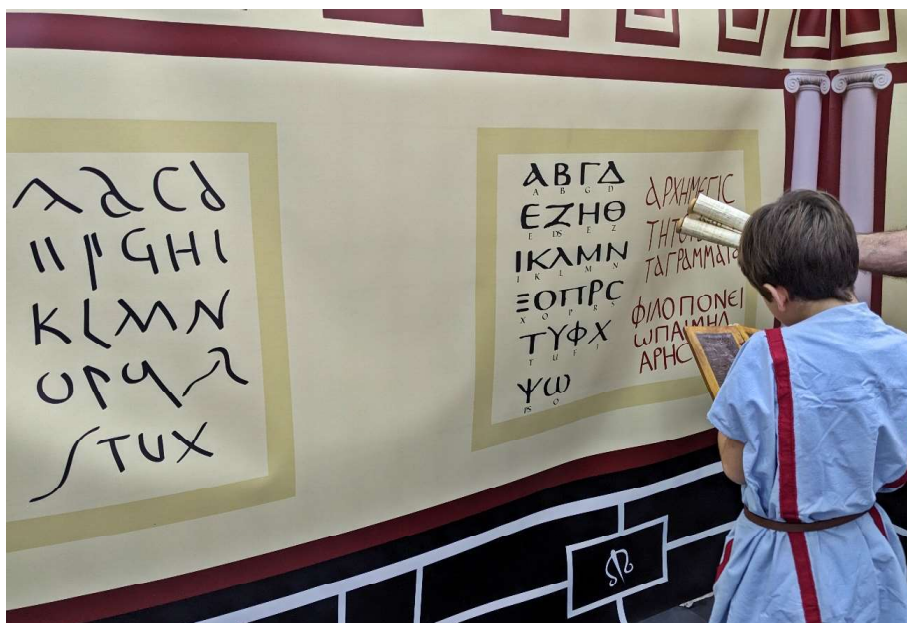
Caupona exterior pared 1*Caupona exterior paredes 2, 3 y 4*

Schola pared interior 1



Schola paredes interiores 3 y 4



Schola interior con discípulo trabajando*Schola* exterior paredes 2 y 3

Schola exterior paredes 3 y 4



PAUSANIAS Y LA PINTURA MITOLÓGICA DE FERNANDA FACCIOLLI

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA

anavarrete@ubeda.uned.es

UNED, Úbeda

Resumen

En este trabajo se estudia una exposición de pintura mitológica celebrada en 2017 en la Fortaleza Vieja de la isla de Corfú. Los artistas son Fernanda Facciolli (Venecia 1950), principalmente, y su esposo Emmet, que, llevados por su pasión por la arqueología y por Pausanias, han recorrido gran parte de la geografía griega (especialmente, Beocia y Corfú para la ocasión) tratando de demostrar que los personajes mitológicos son, en realidad, elementos de la naturaleza y que la religión dominante en la Edad del Bronce era de tipo matriarcal.

Palabras clave

Pausanias, Fernanda Facciolli, Emmet, pintura mitológica, Beocia, Corfú (Corcira).

Abstract

This paper studies an exhibition of mythological paintings held in 2017 at the Old Fortress on the island of Corfu. The artists are Fernanda Facciolli (Venice 1950), mainly, and her husband Emmet, who, driven by their passion for archaeology and for Pausanias, have travelled a large part of Greek geography (especially Boeotia and Corfu for the occasion) trying to demonstrate that mythological characters are, in fact, elements of nature and that the dominant religion in the Bronze Age was matriarchal..

Keywords

Pausanias, Fernanda Facciolli, Emmet, Mythological painting, Boeotia, Corfu (Kerkyra).

Coincidiendo con una de mis visitas a la isla de Corfú, se celebraba en la Fortaleza Antigua una doble exposición de pintura mitológica (del 4 de agosto al 10 de septiembre de 2017), titulada *Medusa, Esfinge y otras Diosas Madres. Visión de los Mitos del Matriarcado Prehistórico de Corcira y Beocia (Η Μέδουσα, η Σφίγγα και άλλες Θεότητες-Μητέρες: Οράματα των Μύθων της Μητριαρχικής Προϊστορίας σε Κέρκυρα και Βοιωτία)*, que corría a cargo de Fernanda Facciolli y su esposo Emmet, bajo el patrocinio del Ministerio Griego de Deportes y Cultura. Las obras de Facciolli se exponían en la Capilla Latina y las de Emmet, en la iglesia de San Jorge, dentro del mismo recinto.

Nacida en Venecia en 1950, de padres también artistas, Facciolli es una pintora italiana contemporánea que trabaja como profesora de pintura en el Liceo Artístico de Venecia, ciudad en la que se ha formado y ha realizado algunas exposiciones, además de las celebradas en distintas ciudades griegas. Apasionada del arte de la antigua Grecia, de la arqueología y de la filología clásica, publica en 2014 un libro sobre Hesíodo siguiendo la senda de Pausanias. En sus obras, fundamentalmente dibujos, Facciolli trata de demostrar que los personajes mitológicos son, en realidad, elementos de la naturaleza: ríos, fuentes, árboles, montañas. En esta muestra trata dos temáticas diferentes:

a) El mundo religioso prehistórico de Beocia (dibujos 1-16), donde la religión dominante era matriarcal, hasta que esta fue desbancada por la religión olímpica y patriarcal de Zeus. Sigue, de nuevo, a Pausanias, en concreto el libro IX de su *Descripción de Grecia*.

b) Los orígenes míticos de la isla de los feacios, Corcira/Cercira (Κόρκυρα/Κέρκυρα), la actual Corfú (dibujos 17-23), basándose en la *Odisea* de Homero y en las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas.

Aunque en el catálogo¹ se recogen sólo 13 obras (7 de Facciolli y 6 de Emmet), aquí estudiaremos todos los títulos que conforman esta doble exposición. Comenzamos con Facciolli:

1) *La Esfinge de Tebas* [fig. 1] (2013, acrílico sobre lienzo, 150x100 cm): en la Edad de Bronce la Esfinge (etimológicamente, “robleal”) era una diosa de la montaña, cubierta de robles. Protegía a la ciudad de Tebas y a su fértil valle de cualquier invasión del norte. En la pintura la Esfinge en forma híbrida (alas de águila, cabeza de leona) protege a la

¹ La pintora es también la autora del catálogo de la exposición. Cf. Facciolli 2017.

ciudad de Tebas, que aquí aparece como el jeroglífico egipcio para “una ciudad”: un círculo con una cruz inscrita.

2) *Cleóstrato y el dragón de Tespías* [fig. 2] (2013, acrílico sobre lienzo, 30x40): según Pausanias (IX 26,7), Tespías (Tebas) estaba siendo devastada por un dragón, al que había que sacrificar todos los años un muchacho, tal y como ordenaba hacer una imagen de bronce de Zeus Saotes (“salvador”). Un día Menéstrato liberó a su patria y al joven Cleóstrato, la próxima víctima y su amante, ideando un ardid: le fabricó una coraza de bronce con un anzuelo en cada una de sus láminas con la punta hacia afuera; tras ponérsela, murieron tanto él como la fiera; por este motivo se le dio a Zeus el nombre de Saotes. En realidad, el dragón era el río Tespio, que se desbordó tras una tormenta; Menéstrato (“el poder de la luna”) era una diosa lunar y Cleóstrato (“el poder de las aguas”) era una fuente que fue tragada por el río.



Fig. 1. *La Esfinge de Tebas*, Facciolli



Fig. 2. *Cleóstrato y el dragón de Tespías*, Facciolli

3) *El orgullo de Atenea Onga* [fig. 3] (2013, acrílico sobre lienzo, 20x20 cm): Pausanias (IX 12, 2) nos habla de una advocación de Atenea Onga², que tenía su santuario en el lugar en el que la vaca que seguía Cadmo se desplomó; la imagen de la diosa fue ofrendada por el propio Cadmo. Aquí la diosa muestra su orgullo maternal amamantando a su hija, la fuente de agua. El color azul simboliza el agua que cae del cielo. El edificio neoclásico con tímpano alude al santuario y a la fuente.

4) *El regalo de Atenea Onga* (2013, acrílico sobre lienzo, 100x100 cm): la diosa está amamantando, a través de la lluvia, a su hija que

² *Onga*, palabra de origen fenicio, significa “la que rebuzna”, es decir, burra.

es la fuente de agua para que a su vez alimente a hombres, plantas y animales. La diosa da a sus devotos el más preciado de los regalos: su descendencia.

5) *Atenea Onga y la burra* [fig. 4] (2013, acrílico sobre lienzo, 20x20 cm): aquí la diosa sostiene en sus brazos a la fuente de agua, su hija descansando sobre el animal que la simboliza, la burra. El pequeño templo del fondo es su santuario de Tebas, que visitó Pausanias y aún existe.



Fig. 3. *El orgullo de Atenea Onga*, Facciolli



Fig. 4. *Atenea Onga y la burra*, Facciolli

7) *Hercina y la oca* (1 y 2) [fig. 5] (2013, acrílico y pasteles sobre lienzo, 70x100 cm): Pausanias (IX 39, 2-3) cuenta que en Lebadea (Beocia), a orillas del río Hercina, existía un templo dedicado a la ninfa del mismo nombre y dentro había una estatua de una niña abrazando a un ganso. En la antigüedad los gansos eran considerados sagrados (como los del Capitolio de Roma) porque volaban a gran altura (próximos a los dioses) y vivían junto a los ríos (su graznido indica la presencia del agua).



Fig. 5. *Hercina y el ganso* (1), Facciolli

8) *Dirce y Lico, divinidades emparejadas en Tebas* (2013, incisión de óleo y acrílico sobre lienzo, 80x30 cm): Lico, en forma de lobo, abraza metafóricamente a la diosa de la luna Dirce, en forma humana. A esos dos personajes estaban dedicados dos manantiales de agua en Tebas, que se unían por debajo en un torrente.

9) *Deméter Potniade y la cerda sagrada* [fig. 6] (2013, incisión de óleo y acrílico sobre lienzo, 50x20 cm): Pausanias cuenta que a diez estadios al sur de Tebas se encontraba el santuario de Deméter Potniade (“protectora”), donde se sacrificaban lechones a la diosa que hacía fértiles los campos. Desde la Edad de Bronce se debió de asociar a la diosa de los cielos y de la fertilidad con la cerda, cuyos 14-18 pezones la hacían la “madre de las madres”.



Fig. 6. *Deméter Potniade y la cerda sagrada*, Facciolli

10) *Deméter y Trofonio* [fig. 7] (2013, acrílico y pasteles sobre lienzo, 70x100 cm): según Pausanias (IX 39, 4-5), en Lebadea (Beocia), en las orillas del río Hercina, existía el oráculo de Trofonio y un templo de Deméter³, que alimentó a este último, cuyo nombre significa “de las tres voces”. En efecto, Trofonio era el oráculo de las tres fuentes del río Hercina. En la pintura se ve a la madre Deméter enseñando a sus tres hijas —los manantiales— a cantar en coro y a pronunciar profecías.

11) *El oráculo de Trofonio* [fig. 8] (2013, acrílico y pasteles sobre lienzo, 70x100 cm): el mismo Pausanias (IX 39, 6-14) consultó el oráculo de Trofonio en Lebadea; era obligatorio para todo el que lo

³ De sobrenombre Europe, que en Beocia era una antigua divinidad de la tierra, hija del gigante Ticio, y madre de Eufemo, uno de los argonautas.

hacía que escribiera en una tablilla todo lo que había visto y oído. Su figura era representada de forma similar a la de Asclepio. El oráculo estaba en una cueva, de la que salían tres manantiales que alimentaban el río. En la pintura Trofonio tiene detrás de su cabeza el disco de la luna y serpientes, símbolos del agua.



Fig. 7. Deméter y Trofonio, Facciolli



Fig. 8. El oráculo de Trofonio, Facciolli

11) *Álcide y sus dos hijas* [fig. 9] (2013, acrílico sobre lienzo, 70x100 cm): Pausanias (IX 17, 1-2) cuenta que dentro del santuario de Ártemis Euclea (“gloriosa”) de Tebas se encontraban las tumbas de Androclea y Álcide, que para salvar a su pueblo en la batalla de los tebanos y Heracles contra los de Orcómeno se suicidaron, según lo ordenaba un oráculo⁴. Tras la victoria Heracles ofrendó un león de piedra delante del santuario. El pintor muestra a Álcide como una mujer con cabeza de león⁵ abrazando a sus dos hijas, los manantiales sagrados del santuario tebano, donde era adorada antes de que fuera dedicado a Ártemis.

⁴ Según este, vencerían en la guerra si estaba dispuesto a morir por su propia mano el ciudadano más distinguido, que se se daba el caso que era su padre Antipeno

⁵ *Aleis* significa “fuerte” y el león era el símbolo de la fortaleza.

12) *La tumba de Minias en Orcómeno* [fig. 10] (2013, acrílico sobre lienzo, 70x100 cm): según Pausanias (IX 38, 2), en Orcómeno (Beocia) además del tesoro de Minias⁶ existía la tumba de Minias. Este, en realidad, era un río subterráneo y su “tumba” pasaba por ser un pozo sagrado⁷. La mujer alada tumbada en el suelo representa el agua del río moribundo; su espíritu se eleva a los cielos, de donde vino originalmente.



Fig. 9. *Alcide y sus dos hijas*, Facciolli



Fig. 10. *La tumba de Minias en Orcómenos*, Facciolli

13) *Cadmo y la vaca de la luna* [fig. 11] (2013, incisión de óleo y acrílico sobre lienzo, 80x30 cm): en la edad del bronce Cadmo, antes de ser tenido como el fundador de Tebas, era visto como una figura femenina. Su nombre, que significa “la madre que fluye por debajo”, aludiría a su condición de agua que da vida, siendo imaginado como una vaca, del mismo modo que Isis, la diosa madre egipcia. En la pintura se muestra a la diosa Cadmo —mitad mujer, mitad vaca— ofreciendo leche/agua a sus devotos.

⁶ Era una magnífica *tholos* micénica, como muestran las investigaciones de Schliemann.

⁷ Este pozo existe y actualmente se encuentra en la Iglesia de la Dormición.

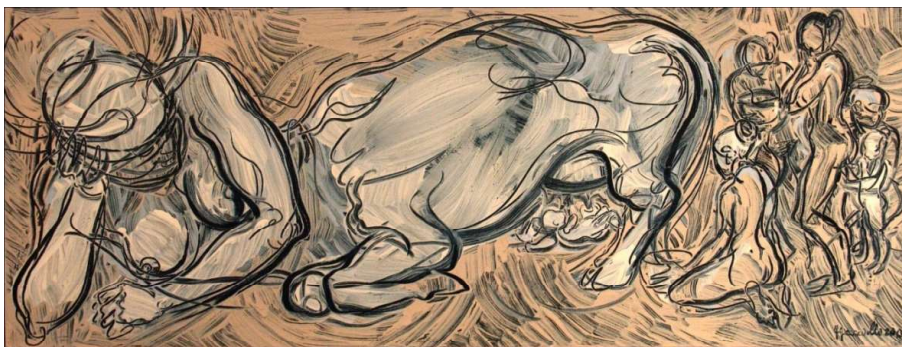


Fig. 11. *Cadmo y la vaca de la luna*, Faccioli

14) *La fiesta platea de los Dédalos en los tiempos prehistóricos* [fig. 12] (2013, incisión de óleo y acrílico sobre lienzo, 80x30 cm): durante la fiesta de los Dédalos los árboles eran respetados, especialmente los pinos⁸, por sus grandes beneficios para el hombre (piñones, sombra, bosque). En la imagen la gente de Platea es imaginada danzando en torno a ellos en agradecimiento (Pausanias X 3, 3-4).



Fig. 12. *La fiesta platea de los Dédalos*, Faccioli

15) *Cadmo y Harmonía* [fig. 13] (2013, acrílico sobre lienzo, 70x100 cm): Pausanias dijo que aún eran visibles las ruinas de la casa de Cadmo, el legendario fundador de Tebas que se casó con la ninfa Harmonía, hija de Ares y Afrodita. Etimológicamente sus nombres significan “río subterráneo” y “luna alta”, respectivamente. En la imagen los dos héroes, en forma humana, se abrazan: ella en el cielo y él en la tierra.

⁸ La palabra *Dédalo* está asociada con el término *pino*.

16) *La cámara de Sémele* [fig. 14] (2013, acrílico sobre lienzo, 70x100 cm): Pausanias (IX 12, 3) dice que había una “habitación de Sémele” en Tebas, que estaba cerrada porque había sido quemada por un rayo enviado por Zeus para castigar el orgullo de la joven. En realidad, esta habitación debió de ser el santuario de la diosa Sémele/Selene, en el que los sagrados cipreses —símbolo de la diosa de la luna Sémele— fueron destrozados por un rayo real. En la imagen la diosa Sémele es adorada por tres sacerdotisas y rodeada por manos que se presionan entre sí (representación de los cipreses sagrados).



Fig. 13. *Cadmo y Harmonía*, Facciolli



Fig. 14. *La cámara de Sémele*, Facciolli

17) *La gorgona Medusa y sus hijos Pegaso y Crisaor* [fig. 15] (2017, pastel y mordiente sobre papel, 50x35 cm): historia conocida por la *Teogonía* (276-286) de Hesíodo. Pero, según la versión primitiva de este mito, la diosa matriarcal de la luna, llamada Medusa, junto con la diosa lunar Ártemis, eran veneradas en el templo arcaico de Corfú, como se puede ver en el frontón conservado en el museo arqueológico de esta ciudad. Medusa aquí no es el terrible monstruo que convertía a la gente en piedra, sino la luna misma, que pasaba del este al oeste y extendía su amorosa protección⁹ sobre sus dos hijos: Pegaso y Crisaor, los cuernos crecientes de la luna.

⁹ Μέδουσα etimológicamente significa “la protectora”.



Fig. 15. *La gorgona Medusa y sus hijos Pegaso y Crisaor*, Faccioli

18) *Poseidón, Corcira y su hijo Féax* (2017, pastel y mordiente sobre papel, 35x50 cm): hija del dios-río Asopo y Metope se unió a Poseidón en la isla a la que ella dio nombre (actualmente Corfú), engendrando a Féax, el héroe epónimo de los feacios. Es también una diosa lunar. Su hijo Alcínoo facilitó la boda de Jasón y Medea y acogió hospitalariamente a Odiseo en la última etapa de su viaje.

19) *Atenea despierta a la princesa feacia Nausica mientras que duerme en su adornada cámara* [fig. 16] (2017, pastel y mordiente sobre papel, 50x35 cm): Homero nos describe en la *Odisea* a la bella hija de Alcínoo durmiendo en su bien adornada habitación. Sus “blancos brazos” hacen alusión, en realidad, a la Vía Láctea, porque la muchacha es la dama de la noche, como la diosa egipcia Nut, y su cuerpo es la bóveda celeste repleta de estrellas. Su “bello peplo” es de nuevo el cielo y sus lindos ojos son las estrellas que brillan como la mirada de una mujer.



Fig. 16. *Atenea despierta a Nausica*, Faccioli

20) *Odiseo lavado por las doncellas de Nausica* [fig. 17] (2017, pastel y mordiente sobre papel, 50x35 cm): la *Odisea* nos cuenta que Odiseo llegó como náufrago a la tierra de los feacios (los “luminosos”), donde fue ayudado por Nausica, que ordenó a sus doncellas que lo lavaran, lo alimentaran y lo vistieran con espléndidos vestidos. Nausica es la dama del cielo estrellado, los feacios son las estrellas, sus súbditos, y sus doncellas son los dos cuernos de la luna. Odiseo, cuyo nombre significa “el que sufre”, simbolizaba el lado triste de la luna; la diosa de los cielos lo ha lavado con la lluvia y él una vez más ha brillado en esplendor.

21) *Arete y Alcínoo, reina y rey de los feacios* [fig. 18] (2017, pastel y mordiente sobre papel, 50x35 cm): Apolonio en las *Argonáuticas* nos presenta a Arete sentada junto a un hogar circular girando el huso redondo y a Alcínoo, sentado en su trono bebiendo vino de una copa redonda. Etimológicamente Arete significa “la que está en lo alto” y Alcínoo, “sabiduría protectora”. Y estas dos características atañen a la luna llena que reina sobre las estrellas (los feacios, es decir, los “luminosos”). En la imagen los aspectos masculino y femenino de la luna están fusionados en un solo cuerpo sentado sobre un trono.



Fig. 17. *Odiseo lavado por doncellas*, Facciolli



Fig. 18. *Arete y Alcínoo*, Facciolli

22) *El matrimonio de Medea y Jasón en la cueva de Macris* [fig. 16] (2017, pastel y mordiente sobre papel, 50x35 cm): según nos cuenta Apolonio de Rodas en las *Argonáuticas*, Medea (“la protectora”) y Jasón (“el saludable”) se unieron por primera vez sobre el vellocino de oro en la misteriosa cueva de Macris, que era el cielo estrellado. Jasón fue identificado con el vellocino de oro, es decir, nubes de tormenta. Por ello en la pintura aparece con cabeza de carnero. Medea, la luna madre de los torrentes, es representada aquí con serpientes en las mejillas.



Fig. 16. *El matrimonio de Medea y Jasón en la cueva de Macris*, Faccioli

23) *Medea y su hijo Jasón son elevados al cielo por serpientes* (2017, pastel y mordiente sobre papel, 35x50 cm): originalmente Medea no era una madre mortal, sino una benéfica diosa de la Luna, a pesar de la imagen que ha dejado la homónima tragedia de Eurípides de madre infanticida. La pintora cree que el carro en el que va subida no es el del Sol, sino el de la Luna, y que el nombre de su hijo Jasón, basándose en una cerámica etrusca del 630 a.C., sería una metáfora del vapor de agua que emerge de ella y se condensa formando nubes de tormenta que derraman lluvia beneficiosa para la tierra.

La segunda exposición pertenece a Emmet, el marido de Faccioli, con el que la pintora recorrió los restos arqueológicos de Grecia en busca de inspiración. Nacido en las Dolomitas, vive y trabaja en Venecia, donde tiene su propio estudio. Su pintura es realista, aunque no carece de componentes simbólicos. La exposición consta de 15 obras (8 pinturas acrílicas y 7 dibujos sobre papel), de la misma temática, pero con otro estilo y color. Nos detendremos especialmente en las pinturas acrílicas:

1) *La cara humana de la Esfinge* [fig. 20] (2014, acrílico sobre lienzo, 100x70 cm): la Esfinge no muestra su aspecto tradicional (cuerpo

de león, alas de águila y cabeza de mujer) sino el de una montaña, situada cerca de Tebas, cuya cima se asemeja a la cabeza de una leona vista desde el sureste y a la de una mujer vista desde el suroeste, que es el caso. En primer término se ve el santuario de la diosa-montaña, formado por cuatro grandes braseros, y una procesión de antorchas que asciende por la montaña.

2) *Deméter y Core en Potnia* [fig. 21] (2014, acrílico sobre lienzo, 96x59 cm): el santuario de las diosas, que vio Pausanias, es imaginado cubierto de trigo silvestre, con la estatua de Deméter a la izquierda, que en su regazo sujeta un lechón, el animal consagrado a la diosa. Detrás de ella, tres estandartes triangulares que portan símbolos relacionados con las dos diosas. En el centro, dos caballos, que son Deméter y Poseidón en forma animal.



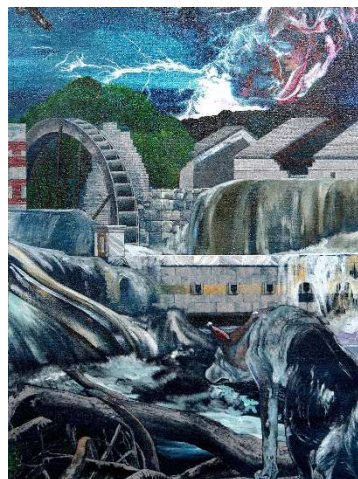
Fig. 20. *La cara humana de la Esfinge*, Emmet



Fig. 21. *Deméter y Core en Potnia*, Emmet

3) *Yocasta, Edipo y el dragón de Tespías* [fig. 22] (2014, acrílico sobre lienzo, 100x70 cm): Edipo era el río más grande de Tebas (hoy llamado Crisorro). Durante la inundación causada por el dragón de Tespías, el río se desbordó (a ello puede aludir su etimología de “pies hinchados”) y “cubrió” el manantial de Yocasta, que alimentaba al río mismo. En primer plano, el dios Lico y arriba, el dragón.

Fig. 22. *Yocasta, Edipo y el dragón de Tespías*, Emmet



4) *El santuario de Heracles Hipodetes* [fig. 23] (2014, acrílico sobre lienzo, 100x70 cm): creado en la edad de bronce para agradecer a la luna el regalo del agua, fue dedicado posteriormente a Heracles, que adoptó el nombre de Hipodetes, “sujetador de caballos”, aludiendo probablemente a “El/La que maneja las olas”, es decir, a los “caballos blancos”. Aquí vemos la estatua de Hércules, el santuario, caballos corriendo y excavaciones actuales en la montaña.



Fig. 23. *El santuario de Heracles Hipodetes*, Emmet

5) *La zorra teumesia y Lélape* [fig. 24] (2014, acrílico sobre lienzo, 96x59 cm): al describir Teumeso Pausanias (IX 19, 1-3) cuenta la leyenda de que cuando la zorra llamada Teumesia (criada por la cólera de Dioniso para ruina de los tebanos) iba a ser alcanzada por el perro Lélape, ambos animales fueron convertidos en piedra por Zeus para evitar el encuentro. En cierto punto de la moderna carretera de Harma a Tebas se puede ver en el monte Hípato una formación rocosa que representa a un perro cazando a una zorra. La diosa Teumesa debió de tener antes la forma de pájaro, que explicarían los patos y las figurillas de bronce de la pintura.



Fig. 24. *La zorra teumesia y Lélape*, Emmet

6) *La isla de Ogigia* [fig. 25] (2014, acrílico sobre lienzo, 96x59 cm): tras el diluvio de Deucalión la llanura Copaide quedó sumergida bajo las aguas y la colina de Tebas se convirtió en una isla. Pausanias dice que los poetas llamaban a Tebas “ogigia” (con el significado de “antigua”). La lechuza es símbolo de Atenea, pero también de la diosa Luna. Los arcos son metafísicos y el *oscillum* (o “cara”) apotropaico que cuelga de ellos es otro símbolo de la luna, que controla el flujo y el reflujo del agua.

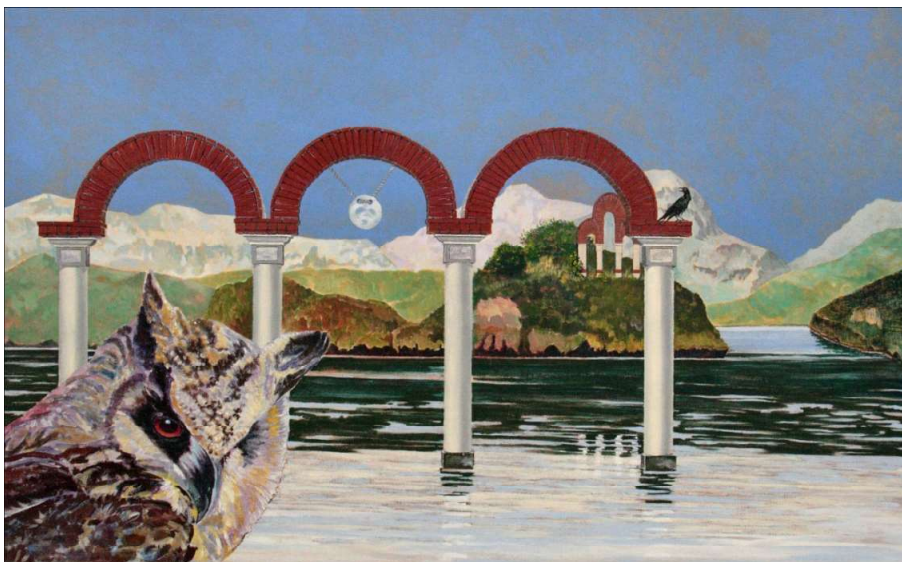
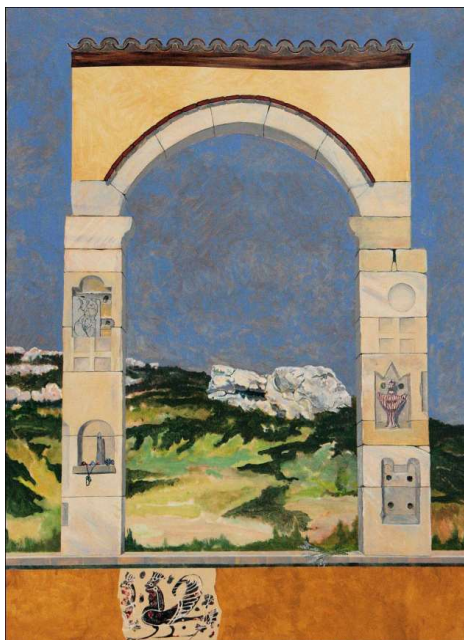
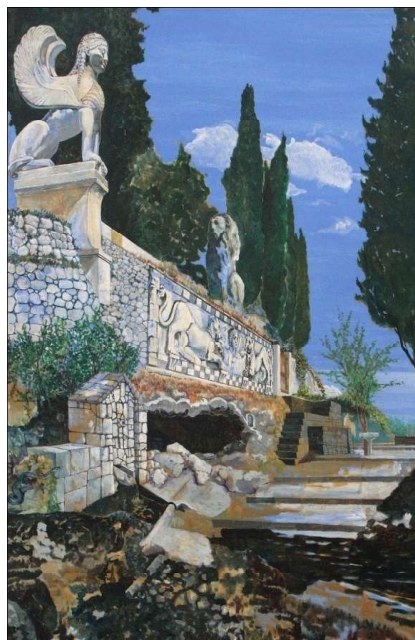


Fig. 25. *La isla de Ogigia*, Emmet

7) *El santuario de Teumeso* [fig. 26] (2014, acrílico sobre lienzo, 60x80 cm): consagrado a Atenea Telquinia es descrito por Pausanias (IX 19, 1). Aquí está simbolizado por un arco, tras el cual se ve una roca con forma de cabeza de perro o zorro (el significado de Telquinia sería perra del destino), que tendría la función de guardián del santuario. A él la gente traería exvotos de todo tipo y tamaño, como se refleja en las hornacinas del arco.

8) *El Artemision de Tebas* [fig. 27] (2014, acrílico sobre lienzo, 70x100 cm): el santuario de Ártemis Euclea estaba situado encima de la colina más alta de la ciudad, por encima del teatro. Hoy día en este lugar se encuentra la iglesia de San Andrés, rodeada de una arboleda. El artista trata de recrear el escenario antiguo, descrito por Pausanias (IX 17, 1-2): león de piedra, manantial, esfinges, bajorrelieves, mesas para ofrendas y serpiente propia de oráculos.

Fig. 26. *El santuario de Teumeso*, EmmetFig. 27. *El Artemision de Tebas*, Emmet

En cuanto a los dibujos —las únicas obras de Emmet que aparecen en el catálogo—, son todos mordientes sobre papel, realizados en 2017 con las mismas dimensiones: 50x35 cm. Con la anotación de sus títulos finalizamos este trabajo: 1) *El palacio de Alcínoo* (existe otra versión, titulada *El palacio de Alcínoo y los dos perros guardianes*); 2) *Jasón*; 3) *El quince de Agosto: la fiesta de las luces*; 4) *El mito del atún y del toro de Delfos*¹⁰; 5) *El mito de Mérmero*¹¹ y *la leona*¹² (sobre el mismo tema y con el mismo título tiene otro dibujo); 6) *Corcira surge como novia en el cielo*; 7) *La luna cuidando de los corifeos*.

¹⁰ Inspirado en Pausanias X 8, 3-4.

¹¹ Uno de los dos hijos que tuvieron Jasón y Medea. Fue lapidado por los corintios, junto con su hermano Feres, por haber llevado los presentes matrimoniales a Glauce, hija del rey Creonte, y haberles causado la ruina tanto a la novia como al padre.

¹² Inspirado en Pausanias II 3, 6.

BIBLIOGRAFÍA

FACCIOLLI, FERNANDA (2017), *Medusa's Celestial Kingdom. Matriarchal Deities of Corcyra in the works of F. Facciolli and Emmet* (cat. exp.), Éditions Image, Kerkyra.

FACCIOLLI, FERNANDA (2014), *Con Pausania sulle tracce di Esiodo*, Marcianum Press, Venezia.

NAVARRETE ORCERA, ANTONIO RAMÓN (de próxima aparición), *La mitología en los palacios griegos. Siglos XIX y XX*.

PAUSANIAS (2002), *Descripción de Grecia*, trad. María Cruz Herrero Ingelmo, Gredos, Madrid.

MITOLOGÍA APLICADA A LA CREACIÓN DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE CULTURA CLÁSICA

MARÍA LUZ HUSILLOS GARCÍA

marialuzhuga@yahoo.es

IES Alonso Berruguete, Palencia

Resumen

Los docentes que impartimos materias en la E.S.O. hemos de superar una serie de dificultades que están condicionados, en gran medida, por la etapa que viven nuestros alumnos: son adolescentes y eso se refleja en las clases. Despertar su interés es, sin duda, uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos los profesores. Por ello es fundamental motivarles, a ellos y a sus familias, haciéndoles ver la utilidad de la asignatura y captar su atención desde el primer momento. En este sentido, la propuesta que se realiza en este trabajo es presentar la mitología clásica como una herramienta que es capaz de atraer a los alumnos, haciendo volar su imaginación, mediante la cual aprendan a analizar, reflexionar y cuestionar las diferentes narrativas mitológicas, de forma que puedan aplicarlas a distintas situaciones de aprendizaje, recreando su mente y construyendo nuevos conocimientos.

Palabras clave

Cultura Clásica, Situaciones de Aprendizaje, motivación, mitología.

Abstract

The teachers who teach subjects in the secondary education have to overcome a series of difficulties, that are conditioned, to a large extent, by the stage that our students are experiencing: they are teenagers and that is reflected in the classes. Awakening their interest is, without a doubt, one of the biggest problems that teachers face. Therefore, it is essential to motivate them and their families, making them see the usefulness of the subject and capturing their attention from the first moment. In this sense, the proposal made in this work is to present classical mythology as a tool that is capable of attracting students, letting their imagination fly, through which they learn to analyze, reflect and question the different mythological narratives, of so that they can apply them to different learning situations, recreating their minds and building new knowledge.

Keywords

Classical culture, learning situation, motivation, mythology.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad en la que vivimos, tan sumamente tecnificada, puede conducirnos a la idea de que solo el conocimiento tecnológico es útil para el ser humano, o al menos, lo más importante. A este respecto cabe comentar que los avances tecnológicos, que son parte de nuestra vida cotidiana, tienen un ciclo de vida muy breve y entiendo que lo verdaderamente importante es lo que perdura, permitiendo definirnos como sociedad, como seres humanos, de ahí la trascendencia de aspectos, como la cultura, la historia, el arte, etc., que, aunque evolucionan, permanecen en el tiempo.

En este sentido, la materia de Cultura Clásica es fundamental para entender nuestra vida, nuestra lengua y, en definitiva, nuestra idiosincrasia, imposibles de concebir sin ese legado de Grecia y de Roma.

2. OBJETIVO

Como docente de Latín, me gustaría que el alumnado que cursase esta materia estuviera convencido de su utilidad, sin embargo, la realidad es bien distinta. Yo he escuchado muchas veces frases como: “Pero eso ¿se da todavía?”, y, en el mejor de los casos: “yo solo me acuerdo de *rosa-ae*”. Partiendo de este hecho social, es comprensible que lleguen a nuestras aulas alumnos muy poco motivados.

Mi padre, que era agricultor, me enseñó que, para recoger primero hay que sembrar, por ello entiendo que la Cultura Clásica es la clave para revertir esta situación. Pero aquí surge otra dificultad: se trata de una materia desconocida para gran parte de los alumnos. Por ello, pretendo que todo el alumnado descubra su trascendencia, desde su comienzo, y la encuentre interesante, sirviendo además de enseñanza propedéutica, para promover el estudio de materias posteriores del currículo educativo, como el Latín y el Griego.

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los docentes utilizamos diferentes métodos, técnicas, herramientas, etc., para producir cambios de conducta en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kapp, et al. 2013), que se seleccionan de acuerdo con sus necesidades, por lo que integran conjuntos organizados de procedimientos, actividades y recursos.

De esta forma, teniendo en cuenta los objetivos propuestos y considerando las características curriculares de la Cultura Clásica, es necesario utilizar las estrategias que posibiliten captar la atención de nuestros alumnos, presentándoles la materia desde un punto de vista más próximo a su realidad, descubriendo su utilidad y permitiendo que, además de desarrollar habilidades intelectuales, les posibilite tener un papel más participativo y activo en la vida cotidiana, fortaleciendo su formación ciudadana. Para su concreción en esta materia se tendrán en cuenta las directrices del IES Alonso Berruguete, así como las indicaciones del D39/2022, que establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

3.1. Características metodológicas

El Decreto 39/2022 recomienda considerar el contexto social y académico del alumnado, aconsejando aplicar una metodología activa, variada y flexible, en función de sus intereses y ritmos de aprendizaje, siendo las que se van a emplear con mayor frecuencia las siguientes:

3.1.1. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Se trata de una metodología inclusiva, que permite identificar los ritmos de aprendizaje de un grupo o de un individuo, atendiendo a sus intereses mediante actividades de distintos grados de complejidad, en las que se tratan problemas de la vida real, planteados como retos (Balsalobre y Herrada 2018: 45-60). E PLURIBUS UNUM.

Se debe destacar que, tanto el proceso, como su finalización, mediante la realización de un producto final, posibilitan su evaluación a través de los diferentes agentes implicados. En el caso del alumnado, se le entrega al inicio del proceso la rúbrica de evaluación, para que pueda diseñar mejor su estrategia y pueda evaluar al final su propio aprendizaje

(autoevaluación), así como el de sus compañeros (coevaluación). La evaluación también se puede y se debe realizar durante el proceso, favoreciendo la autocrítica y la identificación de aspectos susceptibles de mejora, sirviendo de *feedback*.

3.1.2. Aprendizaje cooperativo

Es una metodología que promueve la participación como iguales, en la que los alumnos aprenden haciendo y también unos de otros (Vygostki 1984: 105-116). Para ello se forman grupos reducidos que, en función de la fase del proceso puede ser de 2 o de 4 miembros, con carácter heterogéneo (diferentes niveles y estilos de aprendizaje), alternando con el trabajo individual, de forma que cada miembro del grupo tiene que trabajar con el resto para cumplir con los objetivos previstos (Johnson et al. 1999), ya que éstos solo se lograrán si los aprendizajes son adquiridos por todos los integrantes del equipo. VIRTUS UNITA FORTIOR.

El aprendizaje de pares heterogéneos (simple o doble) favorece la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que tenga dificultades para alcanzar el nivel del curso, pero también es un gran apoyo para el alumnado NEAE de altas capacidades, con grandes beneficios también para éstos, ya que favorece las relaciones sociales y el compañerismo, en línea con la hipótesis de la pirámide de Glasser (1999), según la cual el nivel de aprendizaje que se obtiene al enseñar a otros alcanza el 95%. HOMINES DUM DOCENT DISCUNT.

Por último, para la realización de sus actividades, a cada miembro del grupo se le asigna un rol, de forma que al comienzo se establezcan los más simples y, según se va progresando, se asignan más roles, con más atribuciones y mayor complejidad. En función del progreso en las actividades, se van a rotar estos roles para que cada miembro desempeñe alguna vez cada alguno de ellos (coordinador, observador, portavoz, etc.), para los cuales se propone adoptar nombres de diosas y dioses de la mitología clásica: Hermes-Mercurio (mensajero de los dioses), Zeus-Júpiter (gobierna el cielo), Atenea-Minerva (diosa de la técnica y la sabiduría), Apolo (dios de la adivinación) etc.

3.1.3. Aprendizaje social

Es un tipo de aprendizaje basado en que los individuos aprendemos, fundamentalmente, mediante el contacto con otras personas y con su entorno. Según Bandura y Walters (1974), se produce por una mezcla de factores conductuales, por los que el entorno de una persona condiciona su comportamiento, y factores cognitivos, que son propios del individuo.

Por ello, el aprendizaje que el alumnado tiene en las aulas ha de complementarse con el que tiene lugar fuera de ella (Kang 2016: 12-19), empleando un recurso real, diferente, motivador, innovador e imprescindible, que nos permite contextualizar múltiples aprendizajes. En este sentido, hay que tener en cuenta que la sociedad en la que vivimos está llena de referencias al mundo clásico, por lo que el trabajo de aula puede apoyarse en las aportaciones que ofrece la realidad que nos rodea, siendo este aspecto la clave para dar comienzo a todas las situaciones de aprendizaje que se van a realizar, conectando el mundo académico y la sociedad, considerando toda su diversidad.

3.2. Recursos pedagógicos

Los aspectos metodológicos descritos se complementarán con instrumentos, herramientas y tácticas para que, mediante su manipulación, observación, lectura, etc., puedan servir para aprender y que se concretan en los siguientes:

3.2.1. El error

Es un hecho habitual de nuestra vida diaria, por tanto, no debe extrañarnos que aparezca en el proceso de enseñanza-aprendizaje y habitualmente lo consideramos como un fracaso, contrario al éxito. *ERRARE HUMANUM EST*.

Sin embargo, se incluye en esta propuesta debido a que el error proporciona la oportunidad de realizar una evaluación instantánea, en la que el docente puede decidir modificar el proceso y, por otra parte, aprovechar los saberes que aporta (distintos de los planteados), de forma que el momento del error puede considerarse como una ocasión para la inspiración, una situación inesperada, que puede llegar a ser creativa e ingeniosa (Santa Cruz 2011: 1-12). Además, puede ser fundamental

para alcanzar la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), ayudando a adaptarse a la adversidad. ¿Y si provocamos el error?

3.2.2. *Los objetos*

Entre los recursos materiales que se pueden emplear para la introducción de un tema/cuestión, etc., están los objetos. Un objeto suele proporcionar una información más implícita, que explícita, lo cual unido a su carácter transversal e interdisciplinar, permite que cada estudiante pueda interpretarlos a su manera, convirtiéndolos en medios ideales para la introducción de contenidos vinculados con aspectos de tipo social, cultural, etc. (Egea y Arias 2018: 919-932), siendo de gran ayuda para estimular la motivación y la curiosidad por aprender. En nuestro caso, se hará uso de monedas (actuales y antiguas), estatuillas, abalorios, logotipos, carteles, cajas cerradas, etc. ABRIR LA CAJA DE PANDORA.

3.2.3. *Los juegos*

La utilización de los juegos, en este caso procedentes del mundo romano (Uebel y Buri 2023), actúa directamente sobre la motivación del alumnado permitiendo crear experiencias que posibilitan fomentar la creatividad, estrechamente vinculada a la competencia emprendedora (Arís y Orcos 2018: 1087–1091). Se deben mencionar los juegos de dados (*alea*) y las apuestas en las carreras del circo, donde se jugaban grandes cantidades de dinero, generando graves problemas de ludopatía. ALEA IACTA EST.

3.2.4. *Los roles*

Aprovechando la primera experiencia de los roles planteados en el aprendizaje cooperativo, se propone la creación de otros, diferentes a los de profesora, alumna, etc., propios del ámbito escolar, como el de asumir un papel del presente o del pasado, adoptando otra personalidad, que puede ser real, ficticia o mitológica. Con ello se afronta un grave problema, propio de la adolescencia, como es el cambio de identidad que afecta a todos los alumnos, proporcionando una oportunidad de aprendizaje de empatía y comprensión (Blanchard y Muzás 2015:

57-72), que se generan al haber reconocido actitudes, valores, comportamientos o incluso sentimientos en la piel de otro, ayudando a un mayor crecimiento personal y colectivo. ALTER EGO.

3.2.5. *Inteligencia emocional*

Según Gardner (2005: 17-25), la inteligencia emocional es la capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos e interpretar los de los demás, afirmando que las competencias emocionales pueden suponer que personas poco brillantes académicamente triunfen en los negocios o en su vida personal.

En nuestras aulas se puede constatar el escaso nivel de competencia emocional de nuestros adolescentes, observando comportamientos desadaptativos, como los actos de violencia dentro y fuera del ámbito escolar, falta de conciencia ecológica, consumo de sustancias nocivas, trastornos alimentarios (anorexia, bulimia), etc. (Zúñiga y Luque 2021: 182-195).

Hasta ahora, el mundo de la educación no le ha otorgado la importancia que tiene, aún a sabiendas de que las competencias emocionales tienen un 80% de influencia en nuestros éxitos, frente al 20% de las competencias racionales¹.

3.2.6. *Publicidad*

La publicidad, desde el momento que posibilita el entretenimiento, es capaz de desarrollar cualquier principio pedagógico (Pallarés 2013: 1-12). Si a todo esto se le añade que llega constantemente a los adolescentes a través de los medios que más utilizan (Internet y RR.SS.), se transforma en un recurso muy útil, tanto por su función motivadora como por su capacidad de atracción, aspectos clave de la función educativa (Husillos 2017: 91-119). A modo de ejemplo, se pueden citar algunos productos que se emplean en el aula, desde los yogures y diferentes tipos de bebidas, a las marcas de automóviles, pasando por el mundo de los perfumes.

¹ Federación Leonesa de Empresarios <<https://noticias.feles.es/?s=competencias+emocionales>> [2/12/2024],

3.2.7. El entorno más próximo

Este recurso sirve para la concreción del aprendizaje social y es la clave para que el alumnado pueda adaptarse a su nivel competencial, utilizando lo que ya conoce del mismo, y que esté relacionado con el mundo clásico, así como otros elementos desconocidos, para que los descubran y valoren los elementos patrimoniales existentes en las localidades en las que viven, para conocer, comprender y respetar los aspectos básicos de su cultura, que forman parte de los objetivos de la ESO propios de Castilla y León (artículo 6 del D39/2022).

3.2.8. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las TIC son un recurso fundamental en el que convergen aspectos relacionados con la integración, asociación y motivación de los aprendizajes (García-Martín y García-Martín 2022: 2-9), permitiendo personalizar la educación, adaptándola a las necesidades y al ritmo de cada estudiante y sirviendo de apoyo en los casos de bajo rendimiento.

3.2.9. Transversalidad

La transversalidad es un tipo de transferencia de conocimientos que implica una combinación de saberes entre diferentes materias (Vázquez y Porto 2020: 113-125). En este sentido, la Cultura Clásica supone el estudio transversal de nuestras raíces culturales, por lo que es constante la reflexión crítica sobre el modo de vida y las costumbres presentes en el mundo grecorromano. Asimismo, el RD217/2022, que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, recomienda incluir los contenidos de desarrollo sostenible (ODS), de forma transversal.

3.2.10. Interdisciplinariedad

Para concluir esta sección se debe destacar la interdisciplinariedad como forma habitual de trabajo, para garantizar un aprendizaje contextualizado y significativo (Asinc y Alvarado 2019: 1-12), basado en el fortalecimiento de competencias, formando personas en sintonía con el mundo actual. De esta forma se podrán desarrollar los principios fundamentales de la LOMLOE, del plan de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como del Proyecto Educativo

del IES Alonso Berruguete (PEC), que se concretarán en forma de situaciones de aprendizaje (SA). En este caso se propondrán relaciones interdisciplinares con materias como, Geografía e Historia, Educación Física, Inglés, Biología, Religión y Lengua Castellana y Literatura.

4. SITUACIONES DE APRENDIZAJE (SA)

Según la LOMLOE, una situación de aprendizaje es aquella que proporciona una instrucción relevante, en el cual el sujeto que aprende lo hace asociando el nuevo conocimiento con el que ya posee, conectando los aprendizajes o procesos con situaciones cercanas a su contexto, es trascendente en su vida y en su entorno, abordando problemas del mundo real y permitiendo su evaluación en distintas formas. Además, han de ser inclusivas, debiendo garantizar el acceso a las mismas de todo el alumnado, adecuándolas a sus características evolutivas y a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

En esta propuesta se van a diseñar las situaciones considerando los principios del DUA en la medida en que proporcionan múltiples formas y medios de representación, múltiples formas de acción y expresión de sus conocimientos y aprendizajes, potenciando diferentes modelos de implicación y participación, que son susceptibles de integrar a la totalidad del alumnado, sin precisar de antemano la realización de adaptaciones o diseños especializados. Con ello se promoverán aptitudes cognitivas como el pensamiento crítico y la creatividad, socioemocionales, como la colaboración y la comunicación efectiva, además de fomentar el interés y la motivación, ya que el alumnado aborda temas que le resultan relevantes y significativos. Adicionalmente, en su desarrollo se desplegarán habilidades, como la capacidad de análisis, organización, adaptación, toma de decisiones, resolución de problemas, trabajo cooperativo, responsabilidad, autonomía y autoconfianza, características todas ellas de la competencia emprendedora (CE).

En cuanto a sus características, el D39/2022 indica que deben servir para afrontar los retos del siglo XXI, que se concretan en 1) Competencias Clave, 2) Objetivos de Desarrollo Sostenible y 3) Principios y fines del sistema educativo de la LOMLOE.

En base a estos preceptos, el Proyecto Educativo del IES Alonso Berruguete incluye entre sus prioridades el tratamiento transversal

de la igualdad entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género, el acoso escolar, la promoción de la salud y el desarrollo sostenible. De esta forma y, en concordancia con estos principios, se vaya a definir una serie de situaciones de aprendizaje genéricas: Mujer, Planeta y Adolescentes, nuestras asignaturas pendientes.

Llegados a este punto es importante advertir que cada una de las situaciones de aprendizaje que se plantean constituyen vastos escenarios, imposibles de abarcar en su totalidad. Por ejemplo, en la situación de aprendizaje “Mujer” se pueden plantear múltiples situaciones, tales como: “Importancia de la vida cotidiana de una mujer”, “La mujer en la ciencia y en el arte”, “¿Qué es ser mujer?”, “Protagonismo de las mujeres en la historia”, etc. Por este motivo se va a seleccionar cuestiones concretas que, en nuestro caso serán las siguientes: el mayor reto al que nos enfrentamos como sociedad, como es el caso de la violencia de género, en la situación de aprendizaje “Mujer”, en la situación “Planeta” se va a abordar el principal desafío de la humanidad, como es el cambio climático, mientras que en “Adolescentes” se considera la trascendencia de la salud (física y mental) de nuestro alumnado, analizando sus hábitos (alimentarios, ejercicio, uso de medios tecnológicos, etc.).

Por último, estas situaciones de aprendizaje (nucleares) permitirán plantear múltiples opciones, siendo éstas (situaciones de aprendizaje derivadas) las que se propondrán al alumnado, para que elija entre ellas, en función de su centro de interés, con la finalidad de asegurar su motivación, en concordancia con los principios del DUA. Lo anteriormente descrito se detalla en el siguiente esquema.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE GENÉRICA	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE NUCLEAR	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DERIVADA
ADOLESCENTES	SALUD	ADICCIONES
		SEDENTARISMO / SOBREPESO
		BULIMIA / ANOREXIA / ABULIA
PLANETA	CAMBIO CLIMÁTICO	ECOSISTEMAS / BIODIVERSIDAD
		CONSUMO RESPONSABLE
		CONTAMINACIÓN / BASURA
MUJER	VIOLENCIA DE GÉNERO	DISCRIMINACIÓN / MISOGINIA
		DESIGUALDAD DE GÉNERO
		ACOSO SEXUAL

4.1. Estructura general de las situaciones de aprendizaje

Todas las situaciones comienzan con una sesión en la que se realiza su presentación, aportando datos con los que se hace ver su trascendencia y se lleva a cabo una evaluación, para saber los conocimientos y actitudes previas de los alumnos en relación a la situación a desarrollar, para que sean conscientes de lo que saben, así como de sus carencias, sirviendo, además, para activar sus conocimientos previos.

En la penúltima sesión los equipos que han realizado las situaciones de aprendizaje expondrán sus productos/resultados, lo que dará paso a la última, en forma de debate global, que permitirá obtener, a modo de síntesis, una visión holística de la situación de aprendizaje nuclear inicialmente planteada (Ortiz et al., 2024: 1154-1166). Asimismo, se efectuarán distintas evaluaciones (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), para comprobar los aprendizajes adquiridos.

Todo lo anteriormente referido será parte de un proceso que servirá para el desarrollo de cada una de las situaciones de aprendizaje, cuya secuenciación de tareas se refleja en el siguiente esquema:

FASE	TAREAS	OBJETIVO
DEFINICIÓN	Presentación de la SA. Identificación de los retos. Evaluación inicial	Enfatizar en la gravedad del reto propuesto y se pretende lograr la motivación del alumnado a través de su implicación personal
PLANIFICACIÓN	Creación de grupos y elección de SA. Asignación de roles y tareas. Elaboración de esquema de trabajo y cronograma	Saber qué y cuándo hay que hacer, tanto de forma individual como grupal
INVESTIGACIÓN	Localización de recursos y materiales, analógicos o digitales, que aporten información relevante para la SA	Realizar una evaluación para determinar si la información encontrada está en línea con los objetivos planteados.
DESARROLLO	Análisis de la información y selección de la que sea más interesante. Organización del material y su ordenación	Realizar una evaluación del progreso efectuado, identificando posibles nuevos desafíos y reajustando el plan, si fuera necesario
EJECUCIÓN	Contraste de las ideas y puesta en común. Elaboración del producto final. seguimiento continuo	Poner en práctica todas las actividades definidas inicialmente, transformando las ideas en resultados tangibles
EXPOSICIÓN	Sesión de presentación de los resultados	Exponer el conjunto de acciones diseñadas para la SA
CONCLUSIÓN	Debate para extraer conclusiones holísticas de la SA nuclear. Autoevaluación y Coevaluación del alumnado	Analizar los aprendizajes personales, grupales y sociales, en referencia a la situación de planteada y sus posibles mejoras

La duración de cada una de las fases puede ser de una sesión o más, en función de la complejidad de la misma.

Por último, cabe mencionar que se pretende dar difusión a cada una de las situaciones, de forma que sus conclusiones y su relevancia lleguen a una comunidad más amplia. Así la situación nº1 Adolescentes: Salud, se presentará en *Desde el Puente de Hierro*, revista del IES Alonso Berruguete, la situación nº2 Planeta: Cambio Climático, dará lugar a una conferencia organizada por el alumnado implicado, que tendrá lugar en el salón de actos del IES Alonso Berruguete, a cargo de un

experto en Energías Renovables, mientras que la situación nº3 Mujer: Violencia de Género, se publicará en las redes sociales Facebook y X del IES Alonso Berruguete.

5. PROCEDIMIENTO PARA LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO DE LAS FASES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE BASADO EN EL MUNDO CLÁSICO

A continuación, dada la peculiaridad que suponen las situaciones de aprendizaje y su estructura, se pasa a describir su metodología pueda ser interpretada por todo el alumnado, explicando el procedimiento para su desarrollo mediante una estrategia narrativa sencilla apoyada por el mundo clásico.

Todas las situaciones parten de un problema real y su final debe ser una respuesta a este reto. Por lo tanto, estamos ante un proceso en el que se pueden distinguir tres partes bien diferenciadas: un punto de inicio, que debe quedar muy claro, un punto final, que es impreciso (no se explica en qué consiste la solución) y un plan de acción o estrategia a desarrollar, que nos permita trasladarnos de un punto al otro.

¿Y de qué forma nos puede ayudar en esto la Cultura Clásica? Si prestamos la debida atención, ahora mismo el mundo clásico nos puede dar algunas pistas, como la de Lucio Anneo Seneca: “Ningún viento será bueno para quien no sabe a qué puerto se encamina” (Sen., *Epis.* 8, 71, 3). ¡Qué fácil era!, ¿no?, SOLO HAY QUE FIJARSE (SHQF). Tomamos buena nota, porque Seneca nos ha dejado otras cartas a título personal, con diferentes recomendaciones:

- INICIO. Es vuestro puerto de salida, el reto planteado inicialmente. No hay que equivocarse de puerto, ni de barco, ni de tripulación. Hay que entender el problema y está muy cerca, forma parte de vosotros mismos o de vuestro entorno (SHQF).

- PLAN DE ACCIÓN. Es el conjunto de estrategias que hay que desarrollar para llegar a buen puerto, la propuesta final adoptada. Es posible elegir distintas trayectorias, para lo cual habrá que disponer de los vientos (*anemoi*) adecuados. Tenéis que hablar con Eolo, que algo sabe del tema (SHQF).

- FINAL. Es vuestro puerto de llegada, la propuesta adoptada. Tenéis que llegar a otro puerto y os pueden valer más de uno. Su elección, su duración y sus dificultades dependerán de la pericia del capitán del

barco y de sus marineros. Y si no, preguntadle a Ulises (SHQF).

Por lo tanto, vais a fijaros en el mundo antiguo, para aprender su historia, teniendo claro que en nuestra situación de aprendizaje hay muchos puertos de llegada, por lo que tenemos múltiples formas de actuación (se puede elegir el viento y la trayectoria), pero no vale cualquier destino, porque se podría llegar a un puerto enemigo...

En cuanto a su organización, el viaje corre a cargo de la empresa *Mare Nostrum* (con sede en Palencia y sucursales en Atenas y en Roma), que cuenta con Ulises y Eolo (dos empleados avezados), que os ayudarán en la singladura. Si no resuelven debidamente los problemas que surjan, podéis hablar con Zeus (que es el jefe de la empresa y alguno le llama Júpiter), pero solo se le puede consultar una única vez. Si le volvéis a preguntar os puede lanzar un rayo y convertirlos en cualquier cosa.

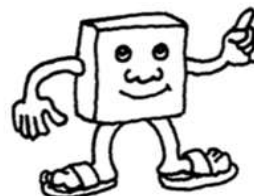
Desembarcaréis en el pasado, donde estarán los guías locales, Gea, Vitis y Tesalín, que os darán toda la ayuda necesaria. Para su identificación os dejamos sus imágenes.



Gea



Vitis



Tesalín

Pero tened cuidado, porque cada guía es especialista en un tema (tenéis que averiguarlo) y solo os puedo dar un par de datos: Gea es la diosa madre de la Tierra, en la mitología griega, en su edad adolescente, Tesalín es una pequeña tesela de mosaico romano, que cobra vida en forma de turista, sabio y arqueólogo, y Vitis es un alegre racimo de uva *Lacryma Christi*, procedente de las laderas del Vesubio. Seguro que estaréis contentos con ellos y lo comprobaréis nada más llegar, porque os ayudarán a comunicaros con la gente, porque todavía no sabéis ni griego, ni latín, pero ellos los hablan a la perfección.

Cuando tengáis la información que buscabais y, que sin duda encontraréis en el mundo clásico, estaréis en condiciones de hacer el viaje de regreso sin problemas, aplicando estos conocimientos a la situación de aprendizaje y solo os quedará enseñar vuestros descubrimientos a todo el mundo (familia, amistades, ...). Seguro que os ponen un sobresaliente si además les lleváis algún recuerdo del pasado. La siguiente figura resume todo este proceso.



Por último, como parte del sistema de calidad que tiene *Mare Nostrum*, os pedirán que contestéis a una breve encuesta sobre el viaje, estancia, guías, empleados, ¡ah! y el jefe, con la finalidad de mejorar los servicios prestados.

5.1. Aplicación a las situaciones de aprendizaje

Ahora toca preparar el equipaje porque *Mare Nostrum* nos han organizado el viaje al mundo clásico y nos han entregado unos trípticos informativos. A ver qué dicen: Infinidad las obras literarias modernas han sido creadas por la influencia de autores clásicos, y dicen lo mismo sobre la música o la pintura, donde la mitología ha sido su fuente de inspiración. Y siguen con las ciencias, Matemáticas, Medicina, etc. Pero en la otra cara del tríptico nos indican los peligros que acechan a los turistas. Nos avisan que no todo lo procedente del mundo clásico es un modelo a imitar, y han puesto algunos ejemplos, como en la antigua Grecia, donde la increíble genialidad de sus filósofos y su nueva forma de gobierno, la democracia, convivía con la terrible situación de la mujer, que no tenía ningún reconocimiento jurídico o social, o en Roma, donde su impresionante arquitectura y su impecable Derecho, coexistían con multitud de esclavos. HISTORIA, MAGISTRA VITAE.

Como no sabemos con qué nos vamos a encontrar, habrá que tener mucho cuidado y nos han aconsejado que debemos ser conscientes y tener un pensamiento crítico, para que no nos engañen, aprendiendo siempre del mundo clásico, adoptando aquellas partes del legado que nos hacen mejorar como sociedad y rechazando las que supongan hechos manifiestos de violencia y discriminación. (SHQF).

6. FUNDAMENTACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE N.º1

Seguidamente se detallan algunos de los aspectos más destacados que integran esta situación de aprendizaje, que tiene 9 sesiones y abarca los ámbitos educativo y personal.

JUSTIFICACIÓN	Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todas las personas es un principio de cualquier sociedad, adquiriendo más relevancia en la adolescencia debido a que se establecen pautas que pueden poner en peligro su salud, en ese momento o en el futuro. Al respecto, la LOMLOE incluye la promoción de la salud a través de la Competencia clave (CPSAA) e incorpora el objetivo K de la ESO (Valorar la higiene y la salud y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación para favorecer el desarrollo personal y social).
INTERDISCIPLINARIEDAD	Educación Física.
CONTEXTUALIZACIÓN	El IES Alonso Berruguete contempla en su Proyecto Educativo el tratamiento transversal de la promoción de la salud, en consonancia con el artículo 121.1. de la LOMLOE y con el objetivo 3 de los ODS.
RETO INICIAL	Entender los desafíos diarios a los que se tienen que enfrentar los adolescentes.
OBJETIVOS	Desarrollar estilos de vida saludables y reconocer los peligros de las adicciones de sustancias (alcohol, tabaco y otras drogas) y de conducta, como las nuevas tecnologías (RR.SS., videojuegos, móviles), así como la ludopatía.
PRODUCTO FINAL	Creación de una presentación en formato libre y difusión a través de la revista del IES Alonso Berruguete.

7. APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COMBINADAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las situaciones de aprendizaje que se van a desarrollar durante el curso académico van a tener como protagonistas al alumnado. Esto se traduce en que, para su correcto desarrollo, previamente han de haber adquirido una serie de conocimientos. A continuación, a modo de

ejemplo, se presenta una selección de estrategias mediante las cuales el alumnado conozca los principales aspectos culturales y lingüísticos de la civilización grecorromana.

En este momento cabe preguntarse si ¿se podrán relacionar varias estrategias, como las que se han mencionado al comienzo de este trabajo para resolver problemas? Según Karpicke y Roediger (2007: 151-162), el empleo de estrategias combinadas durante el aprendizaje es la clave para conseguir una retención a largo plazo. Por este motivo, se plantea aquí integrar la publicidad, el entorno más próximo, la transversalidad, la interdisciplinariedad y las TIC, con la finalidad de crear contenidos didácticos que, a la vez que sirvan para aprender la materia de Cultura Clásica, se puedan aplicar a los retos que suponen las situaciones de aprendizaje.

A continuación, se ejemplificará todo lo anteriormente mencionado, aplicándolo a uno de los problemas de salud que les pueden afectar a los adolescentes, como son las adicciones y, que se particularizará en el alcoholismo.

7.1. La cerveza como recurso

Como decían Gea, Vitis y Tesalín, todo es Cultura Clásica, solo hay que fijarse (SHQF). Se puede plantear el alcoholismo a través de una bebida, en este caso, la cerveza, que ya era consumida en el mundo clásico, en Grecia, denominada *zythos* y en Roma, conocida como *cervisia* (fuerza de Ceres), aunque su consumo y su prestigio eran inferiores al del vino (Valiño 2003: 5-16). De esta forma estamos comenzando a relacionar elementos del entorno de los alumnos (cerveza) y lo complementaremos con la publicidad, mediante etiquetas que aporten imágenes elocuentes (una imagen vale más que mil palabras), empleando las TIC para encontrar información, realizar las actividades que se propongan y elaborar los contenidos propios de las situaciones de aprendizaje, para tratar, en este caso, de forma transversal un problema de salud.

Además, hay que mencionar que, a través de la cerveza, concretamente mediante sus etiquetas, se pueden estudiar múltiples contenidos de la Cultura Clásica, como el mundo militar, emperadores, escritores, geografía del imperio, fiestas, religión, gladiadores, etc. Dentro del

ámbito lingüístico destaca el uso de las letras griegas y la presencia de infinidad de marcas en latín, incluyendo muchos latinismos. Con todo ello se pueden crear actividades interdisciplinares mediante conexiones con materias como Geografía e Historia, Religión, Biología, Educación Física o Lengua Castellana y Literatura. Hay que hacer mención especial en el Inglés, como materia fundamental del IES Alonso Berruguete, con sus ofertas educativas del British Council y del Bachillerato de Excelencia. En este caso se destacarán las relaciones de muchos vocablos ingleses con palabras latinas y griegas, analizando su etimología.

Pero si hay un ámbito en el que la cerveza se relaciona especialmente con el mundo clásico es, sin lugar a dudas, con la mitología, a través de cual se pueden desarrollar múltiples aspectos de la materia de Cultura Clásica.

7.2. La mitología como recurso

La mitología clásica tiene su origen en la necesidad humana de comprender el mundo, ofreciendo innumerables ejemplos de comportamientos y de valores para la vida, como el respeto, la fuerza, el amor, la amistad, etc. También proporciona ejemplos de los castigos terribles que nos esperan en casos de ingratitud, desprecio, soberbia, infidelidad, etc., ayudándonos a entender nuestro pasado e interpretar el presente (Real 2002: 255-268).

Un aspecto destacado de la mitología clásica es su poder sugerente, que ha servido de fuente de inspiración para cualquier persona, en cualquier época que, en el caso de nuestro alumnado, se traduce en fascinación, porque en ella encuentran historias y aventuras increíbles, protagonizadas por dioses, héroes y monstruos.

Por esta característica motivadora, será desde la mitología clásica desde donde se desarrollen todas las situaciones de aprendizaje propuestas.

7.3. Elección del momento

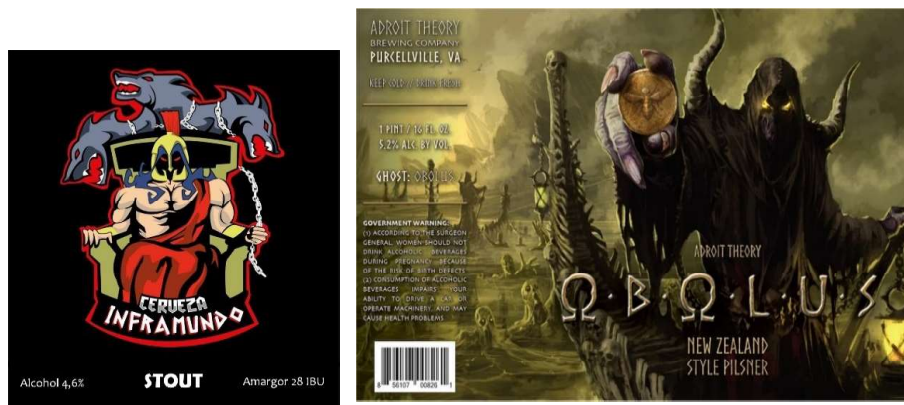
Otra cuestión a tener en cuenta es el del momento elegido para su impartición. En este sentido se puede aprovechar la circunstancia de los días mundiales, el día a día (actualidad), etc. En este primer caso,

dedicado a las adicciones, se ha elegido el comienzo del curso, como preludio del Oktoberfest y se culmina con Halloween, fiesta anglosajona dedicada a los difuntos, que está en pleno auge entre la juventud. De esta forma se enlazará la cerveza con el mundo de los muertos, que en el mundo clásico se concretará con el Inframundo griego. Con ello se trata de crear una motivación adicional, a la vez que se presentan, de forma alegórica, los peligros de las adicciones y se desarrollan contenidos curriculares de la materia.

8. APRENDIZAJE DEL INFRAMUNDO GRIEGO MEDIANTE ETIQUETAS DE CERVEZA

A continuación, se van a presentar aspectos muy concretos de la materia, que pueden servir para desarrollar la SA nº1, relacionada con el alcoholismo, mediante la visión que la cerveza aporta sobre el inframundo griego.

Hagamos un balance de nuestra existencia, porque vamos a morir, en este caso debido al abuso del alcohol. Y si viviáramos en la antigua Grecia nos íbamos a encontrar con cosas como estas:



Te van a recibir así...

El óbolo era la moneda que servía de pago al barquero Caronte

Como puedes comprobar, además de tener que ahorrar (¿a cuánto se cotiza el óbolo?), vas a tener que ver cosas desagradables (si no querías verlas, no tenías que haber bebido tanto alcohol). Por cierto, en el inframundo hay letreros indicadores, para que vayas al lugar adecuado, pero muchas están en inglés (si sabes algo de latín y de griego los entenderás mucho mejor).



8.1. Entrada al inframundo

Los muertos acceden al inframundo atravesando el río/laguna Estigia en una barca gobernada por Caronte. Alternativamente, Hermes también guía a los difuntos (*psychopompos*) hacia el inframundo.



8.2. Regiones de inframundo

- A. Prado de asfódelos, parte a que se envían las almas ordinarias.
- B. Campos Elíseos, región paradisíaca destinada para personas virtuosas, héroes y semidioses.
- C. Tártaro, parte más profunda, era el lugar del tormento eterno y estaba reservado para criminales de estirpe noble.



ACTIVIDAD. Localiza diversos personajes mitológicos importantes y ubícalos en la región en la que deberían estar.

8.3. Ríos de inframundo

El inframundo está repleto de ríos. Su número y características difiere según los autores clásicos.



Río/laguna de odio

Río de aflicción (sin alegría)

Río ardiente

ACTIVIDAD. Localiza representaciones pictóricas de estos ríos, añadiendo comentarios al respecto, para crear un collage.

8.4. Habitantes del inframundo

Los personajes principales del inframundo son Hades, hijo de los titanes Cronos y Rea y hermano de Zeus y de Poseidón y su esposa, Perséfone, hija de Zeus y Deméter, que fue raptada por Hades.



Hades (invisible) es el dios del inframundo

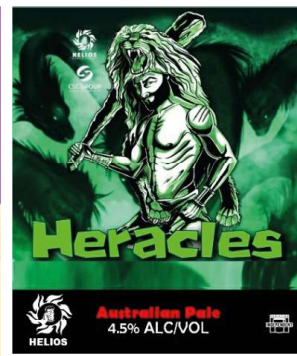
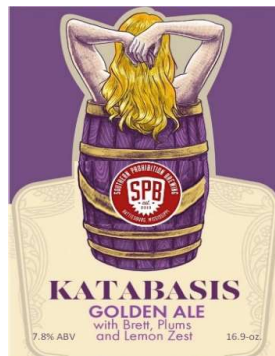
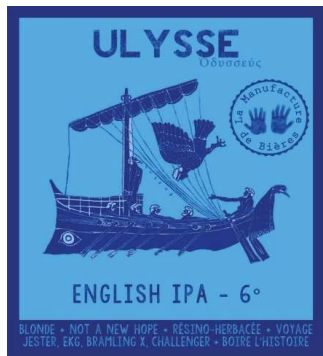


Perséfone (que lleva la muerte), diosa de la primavera

ACTIVIDAD. Resumen y conclusión sobre el mito de Hades y Perséfone.

8.5. Turistas del inframundo

La pretensión de descender a los infiernos (*katábasis*) para conocer el mundo de los muertos es uno de los motivos más fascinantes de la literatura griega, contando con numerosos relatos sobre héroes míticos, que iban al reino de Hades para obtener algún tipo de conocimiento o para probar la experiencia mística de morir antes de la muerte.



ACTIVIDAD. Investiga cuál era el motivo de Ulises y de Heracles para descender al inframundo. Estos dos héroes también tenían otro nombre ¿cuál? ¿Qué se representa en la escena de Ulises?

8.5.1. Mito de Orfeo y Eurídice

Orpheus Brewing, cervecera estadounidense, describe en diferentes etiquetas, la dramática historia de Orfeo y Eurídice, añadiendo en ellas su lema: *Don't look back*.



Calliope, madre de Orfeo

Las Ménades, transformadas en árboles como castigo por matar a Orfeo

Sin embargo, hasta ahora, no han elaborado cervezas con su nombre, ni con el de su esposa, Eurídice, que sí se representan en estas etiquetas de Browar Olimp, de Polonia.



Orfeo, hijo de Apolo y de la musa Calliope

Eurídice, ninfa esposa de Orfeo

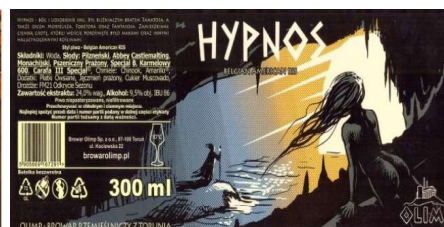
ACTIVIDAD. Mito de Orfeo y Eurídice ¿Tiene alguna relación del mito de Orfeo y Eurídice con la frase: *don't look back*? Encuentra ejemplos de su pervivencia (música, literatura, pintura, cine, etc.) y realiza una composición para elaborar un poster.

8.6. Seres y personajes relacionados con el inframundo

El inframundo está repleto de almas, pero además hay otros muchos personajes, algunos de los cuales se presentan seguidamente.



Dios de la muerte no violenta

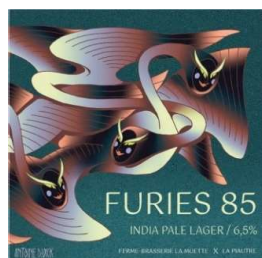


Dios del sueño y gemelo de Thanatos

ACTIVIDAD. Los nombres de estos dioses dan lugar a vocablos castellanos muy conocidos. Localízalos e indica su relación con lo que representan las divinidades.



Cerberus, el perro de tres cabezas que custodia la entrada del inframundo



Furies (Erinias/Furias)

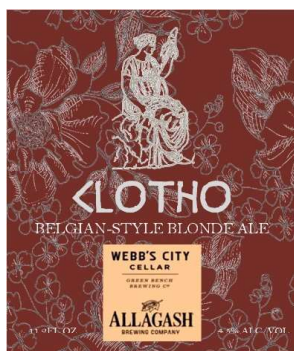


Forgotten Fates (Moiras/Fatae)

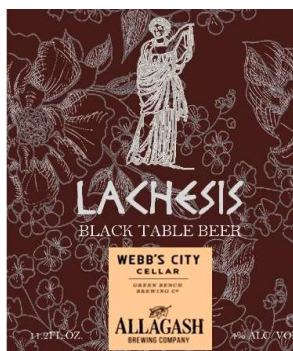
ACTIVIDAD. Cerbero da origen al término cancerbero. Explica, teniendo en cuenta el ámbito en el que se emplea, su relación con el inframundo.

8.6.1. Moiras/Fatae/Parcas

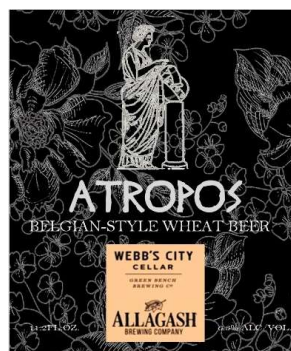
Son las tres divinidades encargadas de tejer el hilo de la vida y decidir cuándo una persona muere, cortando el hilo. Las tres están ciegas, pero comparten un solo ojo mágico, con el que pueden ver el pasado, presente y futuro (fíjate en *Forgotten Fates*).



Clotho, la que hila



Lachesis, la que mide



Atropos, la que corta

8.6.2. Erínias/Furias

Son criaturas de la mitología griega encargadas de aplicar el castigo de los dioses a los delincuentes, mientras viven y, en caso de muerte sin haber purgado sus penas, lo atormentan en el inframundo.

ACTIVIDAD. Orestes es perseguido por las Furias. Averigua el motivo.



Persigue a los asesinos



Castiga delitos morales



Atormenta a los infieles

9. MITOLOGÍA CLÁSICA APLICADA A LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE 2 Y 3

Hasta aquí se ha hecho aplicación de una parte muy concreta de la mitología clásica para desarrollar la situación de aprendizaje nº1, referente a la Salud. Llegados a este punto cabe preguntarse si será factible aplicar la mitología para tratar las situaciones nº2 y nº3, dedicadas al Cambio Climático y Violencia de Género, respectivamente. La respuesta nos la han proporcionado previamente Gea, Vitis y Tesalín (SHQF).

9.1. Mitología clásica y el cambio climático

En el caso del cambio climático tenemos que contar indudablemente con Gea, la diosa Madre Tierra y hacer frente a los negacionistas, que califican las informaciones científicas del cambio climático como si fueran cantos de sirena (Muñoz 2024: 336–355). Pero si hubiera que emplear un mito adaptado a esta situación negacionista éste sería el de Casandra, según el cual los científicos del cambio climático no son creídos, con el agravante de que son víctimas de graves amenazas por tal motivo.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud advierte que “el cambio climático es la mayor amenaza para la salud mundial del siglo XXI”. Desde este punto de vista, se pueden plantear la SA mediante la mitología relacionada con Asclepio, dios de la Medicina, y sus hijas Higia y Pandemia ¿pandemia?

Así mismo, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 6, 7, 11, 12, 13, 14 y 15, están directamente relacionados con acciones que tratan de actuar contra el cambio climático, por lo que es recomendable su inclusión en nuestras materias de forma transversal (Montero 2021: 1-26). En concreto, los ODS 6 y 14, vinculados con el agua y el ODS 15, relacionado con la vida terrestre, pueden analizarse mediante divinidades y animales marinos, y mediante divinidades relacionadas con la tierra, respectivamente.

A modo de epílogo, dada la gravedad de la situación, se plantea la reversibilidad de la misma, con un mensaje de esperanza. Este aspecto puede tratarse mediante el mito de Pandora, destacando que la esperanza no es una simple emoción, es un elemento vital que permite a las personas construir un futuro mejor.

9.2. Mitología clásica y la violencia de género

En la Antigüedad Clásica los mitos servían, entre otros motivos, para plasmar situaciones de la vida cotidiana e imponer normas sociales. En este sentido, los raptos aparecen de forma recurrente en los mismos, siendo sus autores desde dioses, hasta mortales, pasando por gigantes, sátiros y héroes. De este modo cumplen la función de advertir a las mujeres de que son inferiores a los hombres y que deben mantener una

actitud de sumisión y, por otra parte, justificar el rapto, de forma que en la sociedad grecorromana el rapto estaba socializado y aceptado (Rodríguez 2018).

Como nos habían advertido Gea, Vitis y Tesalín, el mundo clásico nos ofrece muchos ejemplos, pero, como se puede comprobar, no todos ellos son modelos a imitar. Por todo ello se va a emplear la mitología clásica para tratar la violencia de género, su estado actual y sus consecuencias, analizando los raptos (Alamillo 2002: 1-31). Se pueden dar otros enfoques diferentes a la situación de aprendizaje, por ejemplo, estudiando el mito de Pandora, para entender el origen de la misoginia, que debido a su acción irresponsable habría desencadenado todos los males que asolan a la humanidad o el de la gorgona Medusa, víctima de violencia sexual y terriblemente castigada por ello.

En la actualidad, aunque se ha avanzado en cuestiones de legislación, en la vida diaria siguen existiendo los roles de género. Y, aunque no lo parezca, esta violencia empieza a manifestarse en la vida de los adolescentes, a veces de forma sigilosa, a través del lenguaje, los mensajes de *whatsapp*, los vídeos, etc. No somos tan diferentes de los griegos y romanos del mundo clásico como nos creemos.

10. CONCLUSIÓN

La Cultura Clásica es una materia que comprende un bagaje de conocimientos cuyo eje está constituido por el concepto del mundo que tenían las civilizaciones griega y romana de la llamada época clásica y que convergen en múltiples campos de la acción y del pensamiento humano del presente. Los frutos de la Cultura Clásica son, por lo tanto, una serie de valores cívicos, sociales y estéticos que determinan el modo de ser de la sociedad actual.

Sin embargo, pese a su trascendencia, es una materia que se presenta poco atractiva para la gran mayoría del alumnado que va a cursarla. ¿Por qué? Las causas pueden ser muy diversas y complejas de solucionar, pero lo que está claro son sus consecuencias: falta de interés.

Ante esta realidad, los docentes debemos actuar con diligencia, adecuando todos los medios disponibles al contexto de nuestro alumnado, para producir emociones positivas, porque son la antesala de la curiosidad, de la atención y, en definitiva, del aprendizaje permanente.

En concreto, en este trabajo se ha hecho uso de la mitología clásica como recurso a utilizar en nuestras aulas, porque sus increíbles historias son capaces de hacer volar la imaginación y despertar todo el potencial creativo de nuestros alumnos.

Su aplicación ha servido para desarrollar las situaciones de aprendizaje que se van a tratar durante el curso y su estructura se ha explicado con el apoyo de los conocimientos existentes en el mundo clásico.

Además, se han conectado diversas estrategias para conseguir captar la atención de los alumnos y motivarles, empleando etiquetas de cerveza con las que se han ido describiendo diferentes aspectos del inframundo griego, para desarrollar la primera de las situaciones de aprendizaje, centrada en la salud de los adolescentes y que se ha particularizado con el alcoholismo.

En definitiva, he pretendido que mis alumnos descubran la materia y su trascendencia, para que comprendan y valoren el inmenso legado recibido del mundo clásico, sirviendo también de acicate para animarles al estudio de Latín y de Griego.

10.1. Reflexiones finales sobre el viaje al mundo clásico

Hace tiempo que no tenemos noticias de Zeus. Lo único destacable que están diciendo en la radio es que ha habido una oleada de raptos en Grecia. Por su parte Eolo está bastante atareado buscando a los *anemoi* favorables para que Ulises pudiera ir a una isla en busca de Aquiles. Finalmente, queremos agradecer a los guías, Gea, Vitis y Tesalín, que nos han ayudado en todo momento y con los que hemos aprendido mucho.

En definitiva, nuestra experiencia con la agencia *Mare Nostrum* ha sido muy positiva y ya no tenemos ninguna duda, volveremos a contactar con *Mare Nostrum*, porque además de Cultura Clásica de 2º, dentro de dos años estudiaremos Cultura Clásica y Latín de 4º de ESO y aprenderemos mucho viajando al pasado. Pero, en 3º tenemos Inglés ¿tendrá alguna relación con el mundo clásico? Vamos a investigar un poco y quizá haya que ponerse en contacto con *Mare Nostrum* antes de lo previsto.

10.2. Colofón

¿Dónde están los límites para plantear y solucionar diferentes situaciones de aprendizaje? La respuesta está en la Cultura Clásica y los límites están en nuestra imaginación... SHQF.

BIBLIOGRAFÍA

ALAMILLO SANZ, A. (2002), “El rapto en la mitología clásica”, *Conferencia en el X Seminario de Arqueología Clásica* 1-31. Universidad Complutense, Madrid,

<<https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento12005.pdf>> [13/12/2024].

ARÍS REDÓ, N., & ORCOS PALMA, L. (2018), “Gamificación en el entorno educativo”, *Actas del II Congreso Internacional Virtual de Educación, Innovación y TIC*, 1087–1091, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=734785>> [2/12/2024].

ASINC BENÍTEZ, E. & ALVARADO BARZALLO, S. (2019), “STEAM como enfoque interdisciplinario e inclusivo para desarrollar las potencialidades y competencias actuales”, *Identidad Bolivariana*, 1-12,

<<https://identidadbolivariana.itb.edu.ec/index.php/identidadbolivariana/article/view/59>> [27/11/2024].

BALSALOBRE AGUILAR, L. & HERRADA VALVERDE, R.I. (2018), “Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Secundaria: el orientador como agente de cambio”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 29.3, 45-60,

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805047>> [27/11/2024].

BANDURA, A. & WALTERS, R.H. (1974), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza Editorial, Madrid,

<https://psicolebon.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/aprendizaje_social_y_desarrollo_de_la_pe.pdf> [27/11/2024].

BLANCHARD GIMÉNEZ, M. & MUZÁS RUBIO, M.D. (2015), “Cambio de roles en la escuela e incidencia transformadora en el contexto a través

de la metodología de proyectos integrados”, *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* 3.1, 57-72,

<[doi:10.18848/2255-453X/CGP/v03i01/52-72](https://doi.org/10.18848/2255-453X/CGP/v03i01/52-72)> [29/11/2024].

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León,

<<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>> [1/11/2024].

EGEA VIVANCOS, A. & ARIAS FERRER, L. (2018), “Aprendizaje Basado en Objetos en Educación Secundaria: Primeros resultados de una experiencia didáctica”. *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones Universidad de Valladolid, 919-932,

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529237>> [13/12/2024].

GARCÍA GUAL, C. (1993), *Introducción a la mitología griega*, Alianza Editorial, Madrid,

<<https://marisabelcontreras.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/introduccion-a-la-mitologia-griega.pdf>> [14/12/2024]

GARCÍA-MARTÍN, S. & GARCÍA-MARTÍN, J. (2022), “Uso de las Tic en Educación Secundaria Obligatoria. Ventajas e inconvenientes,” *Human Review: Revista Internacional de Humanidades* 12.4, 2-9,

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/17802/Uso_TIC_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Obligatoria.pdf?sequence=1> [27/11/2024].

GARDNER, H. (2005), “Inteligencias Múltiples”, *Revista de Psicología y Educación* 1.1, 17-25, <<https://revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/2.pdf>> [24/11/2024].

GLASSER, W. (1999), *Teoría de la elección. Una nueva psicología de la libertad personal*. Paidós, Barcelona.

GRIMAL, P. (1989), *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós, Barcelona

<https://www.academia.edu/43495126/DICCIONARIO_DE_MITOLOGIA_GRIEGA_Y_ROMANA> [15/12/2024].

HUSILLOS GARCÍA, M.L. (2017), “La publicidad como estrategia didáctica en la enseñanza secundaria obligatoria. Un caso práctico”, *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, 8, 91-120,

<<https://revistas.uma.es/index.php/thamyris/article/view/18638>> [30/11/2024].

JOHNSON, D.W. et al. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires,

[https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-
<JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf) [3/12/2024].

KANG, S. (2016), “Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction”, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3.1, 12-19,

<[https://www.researchgate.net/publication/290511665_Spaced
Repetition_Promotes_Efficient_and_Effective_Learning_Policy_Implications_for_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/290511665_Spaced_Repetition_Promotes_Efficient_and_Effective_Learning_Policy_Implications_for_Instruction)> [16/11/2024].

KAPP, K.M. et al. (2013), *The gamification of learning and instruction*, Wiley, San Francisco,

<[file:///C:/Users/usuario/Downloads/dokumen.
pub_the-gamification-of-learning-and-instruction-1nbsp
ed-9781118096345-2011047543.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/dokumen.pub_the-gamification-of-learning-and-instruction-1nbsped-9781118096345-2011047543.pdf)> [28/11/2024].

KARPICKE, J.D., & ROEDIGER H.L. (2007), “Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention”, *Journal of Memory and Language* 57.2, 151-162,

<[https://learninglab.psych.purdue.edu/downloads/2007/2007_
Karpicke_Roediger_JML.pdf](https://learninglab.psych.purdue.edu/downloads/2007/2007_Karpicke_Roediger_JML.pdf)> [23/11/2024].

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,

<<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>> [11/11/2024].

MARTÍNEZ PEREIRA, M.P., NOVO CARBALLAL, A. (2021), “La gamificación en el aula de educación secundaria. Análisis y orientación didáctica”, *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud* 13.1, 15-37,

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7709496>>
[3/12/2024].

MATEO CORREDOR, D. & PASTOR QUILES, M. (2020), “La desigualdad entre hombres y mujeres en la antigua Roma”, *Cuadernos de Arqueología Universidad de Navarra*, CAUN 28, 1-20,

<<https://revistas.unav.edu/index.php/cuadernos-de-arqueologia/article/view/35747>> [16/12/2024].

MONTERO CARO, M.D. (2021), “Educación, gobierno abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el ámbito educativo”, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review* 23, 1-26,

<<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/34443>>
[5/12/2024].

MUÑOZ MORCILLO, J. (2024), “Mitología Griega y Discurso Ecológico”, *International Journal of the Classical Tradition* 31.3, 336–355,

<<https://link.springer.com/article/10.1007/s12138-024-00665-1>>
[10/12/2024].

ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible,

<<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>> [3/12/2024].

OMS. Organización Mundial de la Salud, “Cambio climático y salud”

<<https://www.paho.org/es/temas/cambio-climatico-salud>>
[14/12/2024].

ORTIZ CARRANZA, G.R. et al. (2024), “Metodología STEAM. Aplicaciones en la educación básica”, *Digital Publisher CEIT*, 9.3, 1154-1166,

<<https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2501>> [21/11/2024].

PALLARÈS PIQUER, M. (2013), “La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación* 61.1, 1-12,

<<https://rieoei.org/historico/deloslectores/5311Pallares.pdf>>
[28/11/2024].

R.D. 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria,

<<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>> [22/11/2024].

REAL TORRES, C. (2002), “El valor didáctico del mito: Posibilidades de análisis”, *Fortunatae* 13, 255-268,

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=831855>> [15/12/2024].

RODRÍGUEZ LÓPEZ, R. (2018), *La violencia contra las mujeres en la antigua Roma*, Dykinson, Madrid,

<<https://dokumen.pub/la-violencia-contra-las-mujeres-en-la-antigua-roma-9788491489481.html>> [16/12/2024].

SANTA CRUZ VALENZUELA, M.J. et al. (2011), “Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual”, *Revista Iberoamericana de Educación* 57.1, 1-12,

<<https://rieoei.org/RIE/article/view/1477>> [27/11/2024].

SENECA, *Epistulae morales ad Lucilium*, VIII, LXXI, 3

<<https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep8.shtml>> [30/11/2024]

UEBEL, K. & BURI, P. (2023), *Römische Spiele: So spielten die alten Römer*, Regionalia, Daun.

VALIÑO, A. (2003), “La cerveza en las fuentes romanas: base textual y fijación de su importancia”, *Pomoerium* 4-5, 5-16,

<<https://pomoerium.com/pomoer/pomoer4/valio.pdf>> [16/12/2024].

VÁZQUEZ RAMIL, R. & PORTO UCHA, A.S. (2020), “Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE”, *Innovación Educativa* 30, 113-125,

<<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/7092>> [8/12/2024].

VYGOSTKI, L.S. (1984), “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, *Journal for the Study of Education and Development*,

Infancia y Aprendizaje 27-28, 105-116,

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>>
[27/11/2024].

ZÚÑIGA VILLEGAS, C. & LUQUE ROJAS, M.J. (2021), “La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación”. *Revista de Educación Inclusiva* 14.2, 182-195,

<<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/743>> [28/11/2024].

Referencia de empresas cerveceras sobre el inframundo [23/12/2024]

- Tartarus beers, <https://www.tartarusbeers.co.uk/>
- Browar Olimp, <https://browarolimp.pl/>
- Alpha Delta, <https://www.facebook.com/AlphaDeltaBeer/>
- River Styx, <https://www.facebook.com/riverstyxbrewing/>
- Orpheus Brewing, <https://www.facebook.com/orpheusbrewing/>
- Mortalix Brewing, <https://www.mortalisbrewing.com/>

Referencia de empresas cerveceras sobre mitología clásica [23/12/2024]

- Helios Brewing, <https://heliosbrewing.com.au>
- Abysmo Brewery, <https://abysmobeer.com/>
- Birrificio dell Etna, <https://birrificioetna.com/>
- Birrificio Epica, <https://www.birraepica.it/>
- La Manufacture de Bières, <https://lamanuf.weezbe.com/biere-a-lunite-c-10.html>
- Milton Brewery, <https://www.miltonbrewery.co.uk>

LA *ODISEA* DE HOMERO EN *ÍTACA* DE FÉLIX GRANDE

SILVIA GÓMEZ DE PACO

silviagdepaco@gmail.com

IES Rector Don Francisco Sabater García (Murcia)

Resumen

A un lado, Homero con su *Odisea*; al otro, *Ítaca*, de Félix Grande. A ambas obras las separan miles de años y, sin embargo, encontramos en ellas los mismos personajes y una misma temática: el viaje de regreso a Ítaca. La obra de Félix Grande ya no está enmarcada tras la Guerra de Troya, sino en una más cercana Segunda Guerra Mundial. En ella, Ulises queda representado por un grupo de deportados y los pretendientes que arruinan su casa son militares armados. En este trabajo realizamos una comparación entre dos obras con el mismo motivo central pero con señas de identidad propias.

Palabras clave

Odisea, Ítaca, Punjab, literatura comparada, teatro griego.

Abstract

On one side, Homer with his *Odyssey*, and on the other side *Ithaca*, by Félix Grande. Both books are separated by thousands of years and, however we find the same characters and topic: the journey back to Ithaca. In particular, the Félix Grande's work is not already located after the Trojan War. It is located in the near Second World War where Ulysses is represented by a group of exiled. The suitors who ruin his house are armed soldiers. In this study we will attend the contrast between the two books with the same matter but which have their own trademarks.

Keywords

Odyssey, Ithaca, Punjab, Comparative literature, Greek theatre.

1. *ÍTACA*: AUTOR Y DIRECTOR

Nacido en 1937 y procedente del sur de Extremadura, Félix Grande es un autor marcado por la larga y fría posguerra española. Las llagas que esta le originó en su infancia, tal y como él ha afirmado, se las curaba el flamenco (Mora 2004), por lo que se convirtió en flamencólogo, quizás también por influencia de su abuelo guitarrista. Su carrera literaria comienza en 1963 con la publicación de *Las piedras*, obra poética de corte existencialista con la que se hace con el Premio Adonáis. Dos años más tarde su narrativa breve de *Las calles* le hará ganar el premio Eugenio d'Ors y con *Música amenazada* (1966) le otorgarán el Premio Guipúzcoa. En 1967 escribirá una de las obras más rotundas de la época, *Blanco Spirituals*. En ella denuncia la injusticia social y critica la realidad política y cultural de la época (Mora 2004).

Pero será en 1978 cuando se consolide su carrera con la publicación de *Las Rubáiyátas de Horacio Martín*, consiguiendo el Premio Nacional de Poesía.

Es también destacable su labor como ensayista, sobre todo en *Memoria del flamenco*, que publica en 1979 y en la que rinde homenaje a su gran pasión. Son varias las obras que también surgieron como resultado de la unión de lo poético con lo social del arte flamenco: *Agenda flamenca* (1985), *Once artistas y un dios* (1986), *La calumnia* (1987), *García Lorca y el flamenco* (1992) y *Paco de Lucía y Camarón de la Isla* (1998).

En definitiva, la calidad literaria de Félix Grande es incuestionable. Es un autor al que podemos relacionar con la generación de los 50 o con los novísimos por cuestiones de edad. También porque rompe en su producción con la estética anterior y utiliza un lenguaje distinto y novedoso, influenciado en gran parte por los autores que preceden al *boom* hispanoamericano. Desde sus comienzos en la literatura, traza un camino lleno de influencias pero extremadamente personal, experimentando en cada una de sus obras, combinando narrativa, poesía e, incluso, algo de teatro, y llenando sus páginas de blues, flamenco y jazz.

Él es uno de los más actuales autores que se han interesado por el mito de Ulises y en la obra de Homero. Estrena *Ítaca* —junto a Francisco Suárez en la dirección— en el año 2006.

2. INTRODUCCIÓN

En *Ítaca. Una propuesta escénica basada en la «Odisea» de Homero*, el autor sitúa la historia en 1942, porque escribe la obra a partir de una noticia del mismo año en la que una familia de gitanos húngaros, familia de músicos y de joyeros que iba a ser recogida por las SS nazis, no se pudo marchar porque el camión que la llevaba detenida se estropeó. A partir de ahí, Grande deja volar su imaginación y aporta a esa noche un poco de magia y de esperanza; da la posibilidad a los gitanos de que puedan alcanzar Ítaca aunque sólo sea por unas horas. La segunda parte de la historia se corresponde con la marcha de los gitanos a su destino final (Grande 2006: 166).

La *Odisea* cuenta la historia del héroe desterrado que fue Ulises y su empeño en regresar a la patria a pesar de las dificultades que se le planteaban continuamente. Para los gitanos, Ítaca es el Punjab, una zona del noroeste de La India. Todos tenemos dentro nuestra Ítaca particular: es el símbolo de ese lugar que no existe pero al que sueñas llegar, es la búsqueda de la felicidad, ese lugar en el que sabes que los sueños pueden hacerse realidad. Sin embargo, cuando se llega a esa Ítaca, sabemos que hay que emprender otro viaje hacia otra Ítaca, hacia otra meta todavía más feliz y anhelada, como señalara en su conocidísimo poema *Ítaca* Kavafis (Grande 2006: 33).

En dicha obra presenta una acción que se puede localizar a finales de los años 40 en cualquier país de Europa central. Un grupo de deportados se encuentra con el jefe de la estación, Homero, y le explican que pasan sus días viajando porque tienen miedo de permanecer siempre en el mismo lugar; no por eso no temen a sus nuevos e inciertos destinos. Es Homero quien propone leerles la *Odisea* para que así puedan comprobar que la vuelta a casa es posible incluso teniéndose que enfrentar a numerosas calamidades.

Los Deportados comienzan a sentirse identificados con los hechos y poco a poco se van introduciendo en la historia y se convierten en protagonistas de la misma; de modo que son protagonistas de ambos planos significativos: el dramático real y el dramático simbólico épico. Homero funciona, por tanto, como demiurgo: elimina la tensión de los personajes haciéndoles ver que un regreso a su patria es posible.

No obstante, la tranquilidad es temporal. Como el Ulises de la *Odisea*, que lucha contra las tempestades que le envía Poseidón cuando más cerca está de Ítaca, en nuestra obra los militares nazis son los que originan el tumulto y provocan el choque entre la realidad y el deseo.

En definitiva, la obra rinde homenaje a todos los que luchan por la paz en su tierra o por poder regresar a ella, y critica a los que invaden los países pisoteando los derechos más sagrados de los hombres (Grande 2006: 10).

3. EL VIAJE DE *ODISEA* Y EL VIAJE DE *ÍTACA*

En *Ítaca* se retoma en cierto modo el itinerario odiseico épico para transportarlo al género dramático. Estamos entonces, tal y como Genette (1989: 17-20) ya había apuntado, ante una *transmodalización* o *transgenerización* que afecta sin duda al modo de representación; se produce, pues, una dramatización de los hechos narrados en la *Odisea* que conlleva variaciones en el hipertexto:

- reducción de episodios;
- pérdida de texto;
- ganancia de diálogo y teatralidad;
- inmediatez de la representación;
- variaciones en el orden temporal;
- interpolación de otros elementos: ampliación escénica.

Asimismo, el texto se amplía mediante la incursión de hipotextos de otros autores como Sófocles en *Antígona* en los versos 332-383:

Muchos son los misterios. Nada más misterioso que el hombre [...] Cruza el mar bajo hinchadas velas desafiando el viento del invierno. [...] También fue capaz de crear el lenguaje. Aprendió las leyes civiles y a defenderse de la nieve y de la lluvia. Recursos tiene para todo y sin ellos en nada se aventura. Sólo de la muerte no tiene escapatoria.

Se producen además cambios estructurales como la división en escenas distintas a los cantos o episodios épicos, introducción del coro o de un narrador diegético que resume los capítulos que no van a formar parte de la acción dramática y que son de importancia:

Homero.- Al amanecer, cuando lograron escapar del soberbio cíclope, cruzaron el mar hasta alcanzar la isla en donde vive el señor de los vientos. Al cabo de unos días, cuando Ulises resolvió partir, el magnánimo dios le regaló, en secreto, un odre en el que había introducido los huracanes y tempestades [...] (Grande 2006: 119).

La *Poética* de Aristóteles ya muestra esta división entre dos tipos de imitación: la épica y la poesía trágica. La epopeya, nos recuerda Aristóteles (49b 9-32), es semejante a la tragedia en ser imitación de asuntos nobles en verso con argumento, pero en tener un único verso y ser un relato, en eso son diferentes; y también en la extensión, pues la una intenta desarrollarse en un día o apartarse poco de ello, mientras que la epopeya es ilimitada en el tiempo. Por tanto, frente a la epopeya —narrativa y compuesta en hexámetros— la tragedia dramática utiliza trímetros yámbicos y versos líricos. Esta distinción de versos en las recreaciones actuales no permanece vigente, sin embargo la oposición narración/drama va a determinar los modos de recepción del mito épico en el teatro, tal y como venimos señalando. A este tipo de transposiciones se enfrenta la dramaturgia actual al emprender una recreación dramática de las epopeyas homéricas, como es el caso de la obra que nos ocupa.

En esta obra se cruzan acciones muy alejadas en el tiempo: en el mismo drama se mezclan la historia del antiguo rey de Ítaca con la de los verdugos y sus víctimas que eran noticia hace tan sólo unas décadas. La intención primera del dramaturgo es la de mostrar la idea de éxodo como símbolo recurrente en la historia de la raza humana y para ello acude a la primera plasmación de este motivo: el regreso de Ulises. De esta forma se quiere abarcar el éxodo como hecho universal y atemporal, conectando la vuelta de Odiseo y sus compañeros con el éxodo de los gitanos en la Segunda Guerra Mundial. La obra aparece despojada del encanto literario que posee la *Odisea* y encontramos en ella un espíritu de denuncia por parte de los gitanos que no sólo representa sus ideales, sino los de buena parte de la humanidad.

Ítaca, tal y como escribió el poeta Kavafis, no es otra cosa que una expresión de la voluntad de cambio, lo que hay que tener siempre en mente para lograr nuestras metas. En este caso no es otra cosa que el deseo de la construcción de una realidad social en la que no haya opresores ni oprimidos.

4. ESTRUCTURA COMPARATIVA: DE LOS CANTOS DE *ODISEA* A LAS ESCENAS DE *ÍTACA*¹

Las siguientes tablas son el punto de partida de nuestro estudio comparativo, pues muestran los cantos de la obra de Homero que se recrean en la de Félix Grande, así como los personajes míticos y actuales que en ella se incluyen.

ESCENAS EN <i>ÍTACA</i>	CANTOS EN <i>ODISEA</i>
Primera parte	
Escena segunda: <i>La diosa de los cipreses</i>	Canto V: <i>Odiseo llega a Esqueria de los feacios</i>
Escena tercera: <i>La promesa del eterno paraíso</i>	Canto VI: <i>Odiseo y Nausícaa</i>
Escena cuarta: <i>La dulce nana</i>	Canto IX: <i>Odiseo cuenta sus aventuras: Los Cicones, los Lotófagos, los Cíclopes</i>
Escena quinta: <i>El sueño de Telémaco</i>	Canto X: <i>La isla de Eolo. El palacio de Circe la hechicera</i>
Escena sexta: <i>La venganza de Circe</i>	Canto X: <i>La isla de Eolo. El palacio de Circe la hechicera</i>
Escena séptima: <i>En el infierno</i>	Canto XI: <i>Descensus ad inferos</i>
Escena octava: <i>Las sirenas</i>	Canto XII: <i>Las Sirenas. Escila y Caribdis. La isla del Sol. Ogigia</i>
Segunda parte	
Escena primera: <i>En el país del sol, de los ríos y de los caballos.</i>	Canto XIII: <i>Los feacios despiden a Odiseo. Llegada a Ítaca.</i> Canto XIV: <i>Odiseo en la majada de Eumeo.</i> Canto XVI: <i>Telémaco reconoce a Odiseo</i> Canto XVII: <i>Odiseo mendiga entre los pretendientes</i> Canto XVIII: <i>Los pretendientes vejan a Odiseo</i> Canto XIX: <i>La esclava Euriclea reconoce a Odiseo</i> Canto XXI: <i>El certamen del arco</i> Canto XXIII: <i>Penélope reconoce a Odiseo</i>

¹ Para facilitar la comprensión, en este estudio comparativo trataremos al héroe de la *Odisea* como Odiseo y al héroe de *Ítaca* como Ulises.

PERSONAJES MÍTICOS	PERSONAJES ACTUALES
Homero	Jefe de Estación
Eumeo	Deportado uno
Telémaco	Deportado dos
Madre de Ulisis	Deportada tres
Calipso	Deportada cinco
Atenea	Deportada seis
Nausica	Deportada siete
Ulises	Deportado ocho
Polifemo	Deportado nueve
Penélope	Deportada diez
Hermes	Deportado once
Circe	Deportada doce
Pretendientes	Militar 1
	Militar 2
	Militar 3
	Militar 4
	Sargento
La Aurora de los dedos rosados	Deportada 4

Ítaca comienza de una forma bien distinta a la *Odisea*. El prólogo pone en situación al espectador: aparecen en escena los militares y un grupo de deportados cargados con maletas, abrigos y mantas. Todos hablan a la vez formando un coro que, como el clásico, narra hechos pasados relevantes para comprender la representación, prepara la acción exponiendo la situación en que esta va a ocurrir, la predice o se anticipa a ella como si tuviera poderes visionarios (Oliva, Torres Monreal 2008: 37). En este caso, los integrantes del coro hablan de su procedencia y de las circunstancias en las que se encuentran: tras una vida tranquila, una noche “los malvados jinetes blancos del Norte” encharcaron de sangre su patria. Esa denominación nos lleva directamente al capítulo sexto de la primera parte del *Apocalipsis*, en el que aparece Jesús abriendo cuatro de los siete sellos que posee el pergamino que sostiene Dios, liberando así a cuatro jinetes que montan en cuatro caballos de color blanco, rojo, negro y bayo y que representan la victoria, la guerra,

el hambre y la muerte, respectivamente. Curiosamente, el hambre, la muerte y la victoria son consecuencias de cualquier guerra y, por supuesto, de la Segunda Guerra Mundial. Precisamente el color blanco es el escogido en esta ocasión para la denominación de los opresores porque representan la victoria en la Guerra.

La incertidumbre acerca del destino que ya aparece mencionada en este prólogo será uno de los motivos principales de toda la obra. Aquí podemos encontrar la conexión con Odiseo: en el canto I obtenemos noticias sobre su situación y en el canto V encontraremos a un héroe abatido que no puede decidir sobre su destino porque Calipso lo retiene. Sin embargo, el héroe homérico se sentirá libre mucho antes que los Deportados en *Ítaca*.

El jefe de la estación, propone leerles la *Odisea*. Ya en la primera escena de la primera parte el jefe de la estación revela su nombre: Homero. Comienza a leer y resume los primeros cantos de la *Odisea*: Ulises, tras la guerra, seguía lejos, mientras Penélope lo esperaba y Telémaco lo buscaba; Poseidón impedía su regreso. Dos deportados discuten sobre el papel de los dioses en las desdichas tal y como hace Zeus en el primer canto de la *Odisea* en los versos 32-34:

¡Ay, ay, cómo culpan los mortales a los dioses!, pues de nosotros, dicen, proceden los males. Pero también ellos por su estupidez soportan dolores más allá de lo que les corresponde.

Homero, además, es en la obra todo lo contrario a los Deportados: siempre ha estado en el mismo sitio, en la misma estación. Hace tanto que llegó que ya ni lo recuerda.

Se produce en esta escena una variación en la voz del narrador: la *Odisea* relata los hechos en primera persona y Homero, que la lee a los Deportados, lo hace en tercera como si la recordara de memoria. El narrador es en este caso heterodiegético. Desde la *Odisea* es tradicional, en la literatura europea, que los relatos fantásticos estén en boca de su protagonista, sin duda porque el viajero que ha visitado en solitario tierras lejanas y al que le han sucedido lances extraordinarios resulta el relator más indicado para recordarlos con precisión. Las andanzas increíbles aparecen así certificadas por la persona del narrador, que es quien las ha vivido.

Con el título de la segunda escena, *La diosa de los cipreses*, el autor hace referencia a Calipso, que retenía a Ulises en una gruta lejana y le prometía la inmortalidad a cambio de su amor. El ciprés, curiosamente, es el árbol relacionado con el duelo y la muerte, y Calipso, la portadora de la inmortalidad de Ulises.

A partir de este momento se produce un cambio de rumbo en la obra: la Deportada cinco aparece en escena convertida en Calipso y el Deportado ocho, en Ulises. Se produce, pues, una representación dentro de la propia representación en la que se recrea lo que acontece a estos personajes. En este caso, Calipso suplica a Ulises para que no la abandone, pero él añora su tierra y desea retomar su viaje de regreso. Ulises desaparece ante el llanto de Calipso.

Si por algo se caracteriza el rescate de Odiseo de la isla de Calipso en la *Odisea* es por la intervención divina, particularmente por la de Atenea. En *Ítaca* también está presente. Esta le advierte a Ulises que tiene que construir una barca y que llegará, tras veinte días de padecer infortunios, “a una tierra en la que los hombres viven felices y en paz. Eternamente” (Grande 2006: 112). Tras diecisiete días navegando, Poseidón aleja de la costa a Ulises y durante tres días está al borde de la muerte, hasta que encuentra la desembocadura de un río. Llega a tierra firme agotado y ensangrentado. Así lo encuentra Nausica, representada por la Deportada siete. Homero deja de leer porque se duerme, pero la representación continúa: Nausica acaricia y besa a Ulises para reanimarlo; le ofrece agua y lo tranquiliza. Nausica se presenta como la «princesa de un paraíso bendecido con la luz de la eterna felicidad» (Grande 2006: 114). Encontramos aquí relación con las palabras que Atenea le dice a Odiseo antes de partir de la isla de Calipso. Si bien parecía que esa tierra a la que se refería la diosa y a la que iba a llegar Ulises era Ítaca, no es así. Aunque en la obra no se menciona, la patria de Nausica es Esqueria.

Ulises pide a Nausica que le ayude a regresar y le habla de Ítaca, su patria. El Deportado dos, convertido en Telémaco, cree reconocer a su padre pero se encuentra de cara con los Militares. Los Deportados se despiertan aterrorizados por los silbatos y se esconden mientras los Nazis maltratan al joven. Asistimos aquí a una vuelta a la realidad, a una interrupción de esa representación que se produce dentro de la propia representación. El momento de evasión que genera Homero con

su lectura de la *Odisea* se rompe para recordarles a los Deportados que aún no ha terminado la guerra y que siguen corriendo peligro.

A continuación aparecen el resto de deportados para ayudar a un Deportado dos (Telémaco) apaleado. La representación no se ha reanudado: los Militares siguen en escena y rodean a los gitanos simulando el sonido del gas letal, método de exterminio que ya conocerían y que los atormenta y aterroriza. Este hecho podemos relacionarlo con el título de la escena, *La dulce nana*, pues en las cámaras de gas se utilizaba el monóxido de carbono para asfixiar a los condenados, gas que produce la conocida ‘muerte dulce’.

Los Deportados se sientan en sus maletas y Homero se dirige directamente a Ulises para que siga contando lo que le sucedió. En este punto son dos las cuestiones reseñables: por un lado, volvemos, por tanto, al narrador homodiegético, en primera persona y que forma parte de la historia, propio de la épica y, en particular, de las obras de Homero; y por otro, aparece lo acontecido en la isla de los cíclopes como posterior a la estancia de Ulises en la patria de Nausica. En la *Odisea*, Odiseo cuenta a Alcínoo, padre de Nausícaa, la historia de la isla de Polifemo como una de las aventuras que vive tras terminar la Guerra de Troya y antes de llegar a su palacio. En la versión de Félix Grande ni siquiera se menciona al rey. Homero funciona aquí como aquel rey en la *Odisea* y le pregunta directamente al protagonista acerca de sus aventuras. Se prescinde también de lo acaecido al héroe y a sus hombres en la tierra de los Lotófagos.

En *Ítaca*, Ulises cuenta que sus tripulantes y él llegaron a una ciudad fortificada de hombres violentos y que cuando consiguieron escapar, llegaron a la isla de los brutales Cíclopes.

El Deportado nueve aparece en escena como Polifemo, el hijo de Poseidón, quien no considera a Ulises ni a sus hombres merecedores de una tierra. El aedo, intentando ayudar a Ulises, canta una nana y Polifemo se duerme hipnotizado. Aquí el aedo agiliza la acción con respecto a la *Odisea*, en la que el protagonista espera a que se duerma. La modificación se produce por cuestiones de tiempo: Grande escribe una obra que va a representar y debe ser más dinámica que el relato épico.

Polifemo toma a Ulises como rehén. Los Deportados intentan ayudarlo. Ulises le da una flor para que la huela; Polifemo, más calmado,

le pregunta su nombre: Nadie (οὔτις). Polifemo vuelve a oler la mata de romero y cae al suelo. En la *Odisea* lo hará después de varias copas de vino (vv. 370-376). Al despertar y ver que Ulises tiene su pistola, Polifemo lo maldice. Después pide auxilio, pero grita que Nadie lo está matando y no acuden a rescatarlo. Se sustituye en *Ítaca* la clava o leño de la *Odisea* con la que Odiseo deja ciego a Polifemo (vv. 380-384), por la pistola que ya no lo ciega, sino que lo mata. Elementos propios del marco en el que sucede la historia se cuelan en la representación de la *Odisea* que hacen los Deportados.

La quinta escena, *El sueño de Telémaco*, comienza con el hijo de Ulises soñando que vence a los militares con la pistola de Polifemo. En realidad no es lo que desea Telémaco, sino lo que desea el Deportado que lo representa.

Narra Homero, por lo que volvemos al narrador heterodiegético. Tras librarse de Polifemo, Ulises tiene la suerte de que le regalen un odre en el que ‘el magnánimo dios’, Eolo Hipódata, había introducido los huracanes y las tempestades. Sin embargo, aprovechando el sueño de Ulises y pensando que contenía oro y plata, los tripulantes deciden abrirlo para no irse con las manos vacías, lo que les costó la vuelta a alta mar. Ulises llega a plantearse arrojarse al agua para morir. Al igual que en el canto X de la *Odisea*, encontramos al protagonista abatido. En *Ítaca* no se menciona que la tempestad devuelve al héroe a Eolia.

Telémaco duerme en el suelo de Ítaca y Atenea lo despierta y le dice cómo ha de defenderse, cómo tiene que disparar. Este motivo lo podemos relacionar con las juventudes hitlerianas, encargadas de entrenar a los nuevos jóvenes durante el régimen. Ya en el canto I de la *Odisea*, Atenea aconseja a Telémaco que si las noticias que recibe de su padre son positivas, ha de esperar un año más a que vuelva; si son negativas, debe entregar a su madre a un hombre y él mismo matar a los pretendientes. Aunque este canto no aparece representado en *Ítaca*, el pensamiento de Atenea es el mismo y quiere que Telémaco dé muerte a los pretendientes.

Penélope ve en Telémaco odio y rabia y rechaza a los que matan indiscriminadamente. Por sus palabras estamos ante una Penélope más cercana a la Segunda Guerra Mundial que a la Guerra de Troya:

Penélope.- ¿Hasta cuándo cada generación de niños habrá de contemplar, como un aprendizaje abominable, esta lección de locura y de devastación? ¿Hasta cuándo el placer de matar será la asignatura que se enseñe a los inocentes? ¿Hasta cuándo las riendas de la sagrada vida permanecerán en las manos de la codicia y la venganza y el desprecio? ¿Hasta cuándo los hombres usarán a sus dioses como espadas para despedazar el mundo? (Grande 2006: 120).

Penélope pretende sembrar la paz y decide elegir a alguno de los pretendientes para que termine la ruina en Ítaca. Por sus palabras, se muestra a los pretendientes con un comportamiento cercano al de los militares. Telémaco, sin embargo, quiere que su madre espere, pues confía en que encontrará a Ulises. Se marcha con Atenea en busca de su padre y Penélope se queda desconsolada. Los militares aparecen en escena y se ensañan con ella. Hay puntos de contacto con la realidad: a Penélope se la castiga por incumplir sus promesas pero el castigo no proviene de un marco clásico, sino de uno contemporáneo: la Segunda Guerra Mundial.

Interviene entonces la madre de Ulises, que ha perdido ya toda fe en los dioses y habla de la desgracia que han generado los pretendientes en Ítaca. La madre aparece como otra atormentada durante la guerra. En la década de los 40, los atormentados encontraban su mejor apoyo en la fe. Sin embargo, todo el que se oponía al régimen, ya fuera cristiano o judío era perseguido. Durante el Tercer Reich, se presionó a diversas iglesias para que aceptaran y aprobaran las doctrinas del nazismo (Hernández Martínez 2008: 13). En las palabras de la madre de Ulises podemos ver representada la postura de aquel que pierde la esperanza tras sufrir continuas calamidades:

Madre de Ulises.- ¿Dios? ¿Qué dios, Penélope? Dios está sordo y no se acuerda de nosotros. Nos ha dejado solos (Grande 2006: 122)

El coro reproduce las palabras de Sófocles en *Antígona* (vv. 332-383), para referirse al empeño de Telémaco en ir en busca de su padre y al vil comportamiento de los pretendientes:

Muchos son los misterios. Nada más misterioso que el hombre. Cruza el mar bajo hinchadas velas desafiando el viento del invierno. Y

la más venerada de las diosas, la tierra, la infatigable, la va él fatigando año tras años con el arado y los caballos [...]. Solo de la muerte no tiene escapatoria. [...] Conocedor de todo, a nada llega. Así como doblega a los animales doblega a sus semejantes (Grande 2006: 123).

Sófocles pone al hombre en el centro de todo, cree en la importancia del hombre y en su grandeza y a este ideal humano obedecen los personajes de sus obras. Su obra constituye el más claro exponente del sufrimiento humano, tanto físico como moral, y, sin embargo, no hay un teatro que admire tanto al hombre y ame más la vida que el de Sófocles (AA.VV. 1978). El hecho conecta a la perfección con esta escena de Ítaca, pues el hombre aparece aquí como centro del mundo, capaz de luchar contra todo, de imponerse a sus semejantes y al resto de especies y, sin embargo, la muerte siempre termina vencéndolo.

La escena seis se titula *La venganza de Circe*. La Deportada doce como Circe, que baila con sus *boys* en el *American Circus*. Es una escena totalmente novedosa y contemporánea. Hermes también está, representado por el Deportado once, que corre a decirle a Homero que Circe, maga del Gran Circo Americano, lo ha abandonado y anda haciendo el amor con unos muchachitos. Añade que ha tenido que suspender la función de esa noche y prescindir de sus grandes estrellas: Supermán, Rambo, Tarzán y Fred.

Hermes es el encargado en la *Odisea* de darle un brebaje a Ulises para que este no se convierta en cerdo como el resto de sus compañeros (vv. 285-289). También le aconseja que se acueste con Circe para que pueda liberar a sus hombres. Aquí aparece como organizador del espectáculo nocturno del Circo Americano y también como cómplice de Ulises al que le advierte que los tripulantes han sido hipnotizados mediante el canto y los olorosos aceites de la hija de Helios.

Las grandes estrellas del circo son muy simbólicas. Supermán fue utilizado en 1930 para hacer una campaña contra el crimen en una nación influenciada por Al Capone. En la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, se utilizó como estrategia para vender bonos de guerra (Rodríguez Moreno 2010: 67-72)

Rambo, aparece en *Ítaca* como un luchador contra el comunismo. Sin embargo, la única relación de este personaje con la Segunda Guerra Mundial la podemos encontrar en la película *Soviet: La respuesta*, cuyo protagonista ha sido calificado por la crítica como *el Rambo comunista*.

Tarzán, “la prueba irrefutable de la superioridad del hombre blanco”, aparece en escenas para acentuar el carácter antisemita y la obsesión durante el Tercer Reich de una única raza: la aria.

A Fred, al que tratan de intelectual en la obra y de símbolo cultural, lo podemos relacionar con Frederick Griffith, el famoso médico británico que descubrió lo que él llamó *principio de la transformación*, lo que hoy en día se conoce como ADN. No es personaje de cómics como el resto de personajes que se mencionan pero sus estudios fueron muy relevantes. Curiosamente murió mientras trabajaba en su laboratorio en 1941 durante un bombardeo alemán en la Segunda Guerra Mundial (Carrada Bravo 2016).

De nuevo aparece Circe en escena pero vestida de Marilyn Monroe. Ante el erotismo que presenta el personaje de Circe en la *Odisea*, en la época en la que se enmarca la obra el mayor icono y símbolo del erotismo es Monroe. Además, está estrechamente relacionada con la Segunda Guerra Mundial, pues cuando Estados Unidos entró a formar parte, ella trabajó en una fábrica de municiones de Burbank, California (Cabrices 2022). Circe le propone a Ulises que se acueste con ella y este acepta siempre y cuando no haga más daño a nadie y libere a sus compañeros, tal y como sucede también en la *Odisea*. El héroe clásico consigue, después de esto, la liberación, sin embargo en *Ítaca*, esta se niega y es gracias a Hermes, que la entretiene echándole fotos, que consiguen huir. Será después cuando esta maldiga al héroe y lo envió al Hades, algo que contrasta con la *Odisea*, donde el propio protagonista se lo pide.

Circe.- (Arrebatada de ira y despecho.) ¡Quieran los dioses, infiel Ulises, miserable mortal, que antes de que tus bellos ojos alcancen a contemplar Ítaca, bajes al Hades, al reino de la muerte donde pagarás tu osadía y tu desobediencia! ¡Y así será! ¡Lo juro en nombre de la alegría de mi venganza! [...] (Grande 2006: 130).

De repente, se escucha la voz de Hitler cuyas palabras están ligadas a la próxima escena de la obra, pues se desarrollará en el Hades:

Voz de Hitler.- ¡Solución final! ¡Judíos, gitanos, comunistas y maricones, solución final! ¡Maricones, comunistas, judíos y gitanos! ¡Solución final! ¡Solución final! (Grande 2006: 131).

La séptima escena de la obra, que corresponde a la *katábasis* del canto XI, está dedicada al viaje de Ulises al infierno. Aparecen Ulises y su madre. Los militares encierran a los Deportados tras una alambrada de campo de concentración. Se recrea así el Hades que, como los campos de concentración, es una cárcel de la que no se puede salir.

La madre de Ulises le pregunta a su hijo el porqué de su presencia en el Hades. Es ella la que le cuenta lo que está sucediendo en Ítaca con los extranjeros que deshonran su casa y, mirando la palma de su mano, le advierte las muchas calamidades que padecerá antes de llegar a su patria al haber engañado a Polifemo, degollado las vacas sagradas, abandonado a Calipso y burlado a Circe. La madre de Ulises (Anticlea, aunque en *Ítaca* no se menciona su nombre) comparte con su hijo su mayor un temor: los cantos de las sirenas, pues ningún mortal ha conseguido sobrevivir.

En esta escena del descenso al Hades, en comparación con el canto XI de la *Odisea* que también narra el viaje del protagonista al infierno, se prescinde de la visita que hacen las distintas almas a Odiseo: Elpenor, el Pelida Aquiles, Patroclo, Áyax y Tiresias. En el canto X Circe pide a Odiseo que se dirija al Hades precisamente para pedir oráculo al alma del adivino ciego Tiresias. Como en *Ítaca* la visita al infierno es un castigo que impone Circe, ni siquiera se menciona a este personaje. Solo encontramos como elemento común en la escena séptima de *Ítaca* y en el canto XI de *Odisea* la presencia del alma de Anticlea, la madre de Ulises.

La escena octava corresponde a la aventura de las sirenas. Los Deportados continúan tras la alambrada y les atormenta el sonido de las sirenas de policía. Se juega con el significado de estas palabras homónimas. Si al héroe griego lo que más le podía preocupar era el canto de las sirenas, de aquellas ninfas marinas, al Ulises más contemporáneo y a los Deportados, cuyas aventuras transcurren en la Segunda Guerra Mundial, deben preocuparle más el sonido de aquellas sirenas de guerra. Si pensamos en el famoso Stuka, el más temido avión de ataque a tierra durante el Tercer Reich, este, a la vez que lanzaba sus ataques en picado, producía un sonido similar al de una sirena de policía (AA. VV. 1997: 10401).

El ruido rompe con la tranquilidad. El aedo/cantaor entona un canto esperanzador. Hay quienes, aunque estén hambrientos, aunque sufran, cantan y bailan: los gitanos.

La segunda parte de la obra comienza con una escena titulada *En el país del sol, de los ríos y de los caballos*. Sobre el suelo del escenario, una gasa de color lapislázuli. Empieza a amanecer y Ulises duerme sobre una alfombra punjabí. El Coro pide que llegue la Aurora para alegrarlos y quitarle las penas. Sale la Aurora a escena y baila hasta que sale el sol. Ulises despierta y descubre a Atenea perfumando el escenario con incienso de romero. Coloca una silla y una caja de Coca Cola, un jarrón, una toalla y una palangana sobre la alfombra de Ulises.

La presencia de la Coca-Cola es muy significativa y puede estar relacionada con el corte del suministro que sufrió el país germano durante el Tercer Reich. Los alemanes eran grandes seguidores del refresco, nacido en 1886 en EE.UU. Durante la Segunda Guerra Mundial se favoreció la expansión de la compañía, aunque con un curioso propósito: nacionalizar la empresa y apropiarse de la fórmula que posibilitaba su fabricación. Fue en diciembre de 1941 cuando los Estados Unidos entraron en la guerra y se cortaron las relaciones entre Coca-Cola germana y la empresa madre (Villatoro 2012).

Ulises le pregunta a Atenea dónde se encuentran. Ella le dice que se hallan en una tierra que regala toda clase de frutos, donde abunda el aceite, el trigo y los caballos: Ítaca. Ulises no reconoce a Atenea y, cuando se identifica, la culpa de haberlo abandonado cuando la necesitaba. Esta, por su parte, afirma que siempre ha permanecido junto a él.

Después, en escena, suena el tema principal de *Ítaca* y la luz muestra las maletas de los Deportados decoradas con imágenes sagradas del Punjab/Ítaca. Lloro Ulises por todo el tiempo que ha deseado llegar a casa de sus padres, por el temor a no volver a su tierra. Esta escena se corresponde, por tanto, con el canto XIII en el que Odiseo llega por fin a su ansiada patria.

Atenea viste a Ulises con un pañuelo y un chaleco de seda, que nada tienen que ver con los harapos con los que el protagonista oculta su identidad en la *Odisea*. La diosa se va en busca de Telémaco y aconseja a Ulises que eche de su palacio a ese ejército de intrusos que lo asedian y que mantienen como rehén a su mujer. Para ello ha de hablar con Eumeo, fiel amigo que cuida su casa, sin revelar su nombre.

Eumeo comenta lo fatigado que se encuentra al tener que criar tantos cerdos para que se los coman ‘otros cerdos’. Le habla al forastero de su dueño, Ulises, que camina por no se sabe dónde, si es que aún vive. Ulises se presenta como hijo de un noble procedente de la vieja Creta al que sus hermanos dejaron sin herencia por haber nacido de una madre distinta. Esta historia está bastante relacionada con la que cuenta Odiseo en el relato épico. Sin embargo, Ulises añade que se casó con una mujer de familia muy rica y ganaba mucho dinero traficando con armas hasta que un día los bárbaros del Norte ocuparon sus tierras y los dejaron sin nada.

Sigue el Ulises camuflado hablando de su supuesta vida: los vientos desplazaron su embarcación hasta una tierra en la que el rey lo acogió y le dio noticias de Ulises. Eumeo no lo cree y piensa que le cuenta lo que él ansía escuchar.

Después Eumeo comienza a hablarle de sus orígenes sirios. Su padre era rey de Siria y tenía como sirvienta a una hermosa y buena mujer fenicia. Los fenicios le prometieron devolverla a su casa a cambio de llevarles al hijo del rey, al que podrían vender bien pero, durante los días de navegación Zeus envió a Artemis Flechadora, que mató a la mujer. Eumeo, por tanto, se quedó solo en la nave y al llegar a Ítaca, lo compró Laertes, padre de Ulises. Esta parte corresponde al canto XIV de la *Odisea*. Los hechos que en él se narran son muy similares a los de esta escena en *Ítaca*.

A la mañana siguiente llega Atenea seguida de Telémaco, el cual lava los pies a Ulises, que aún no ha revelado su identidad. Telémaco le cuenta los abusos que están sufriendo en su casa. Al ver la cicatriz de Ulises, lo reconoce. En la *Odisea*, sin embargo, esta anagnórisis no se produce: es el propio Odiseo el que se identifica ante Telémaco. El motivo de la cicatriz aparece después ya en el palacio de Ulises: Euriclea, que había criado a Ulises desde que nació, al lavarlo, le ve la cicatriz que le había hecho un jabalí años atrás.

Se acercan hasta Penélope, que está encendiendo varias lamparillas de culto hindú, e iniciando una plegaria a tiempo de salmodia en la que habla de sus desgracias y de la ausencia de Ulises.

Telémaco y Ulises planean cómo dar muerte a los pretendientes. Nadie debe conocer la verdadera identidad de Ulises.

Los militares cruzan sus textos con los de Telémaco y Ulises. El sargento considera la posibilidad de no matar a Telémaco por poseer linaje de reyes. Este motivo es propio de la Segunda Guerra Mundial porque conseguía lograr más adeptos al régimen. Los militares, por su parte, creen que no hay ninguna razón para retrasar su muerte. Deciden invitarlo a cenar para matarlo en el momento en que el vino embriague su mente. El motivo del vino es utilizado en la *Odisea* desde el punto de vista opuesto: Odiseo y Telémaco son quienes planean en el canto XIX que los pretendientes se llenen el cuerpo de vino para que se hieran unos a otros.

Penélope se encuentra con Telémaco, quien niega las noticias sobre su padre. Se acerca como si hubiera reconocido a Ulises y le acaricia la cara. Reproduce las palabras de despedida de su marido; siente que se acerca el día de elegir a un hombre como esposo. Le cuenta a Ulises cómo pasaba los días tejiendo el sudario de su padre, al igual que la Penélope de la *Odisea*.

Penélope le pide que se identifique y Ulises, oculto tras las ropas, le dice que conoce a su marido, ya que lo llevó a su casa y lo agasajó con la hospitalidad merecida. Penélope, que no termina de creer sus palabras, le pregunta por el manto que llevaba puesto: un manto de lana purpúrea y en su interior un perro bordado en cuyas patas yacía un cervatillo. Tras la descripción, Penélope recupera la alegría y la esperanza y habla acerca del sueño que tiene la noche anterior: un águila negra bajaba del cielo y caía sobre unas palomas quebrándoles el cuello. Ulises le aclara que no es un sueño, sino un presagio: las palomas tronchadas son los invasores y el águila negra es su esposo que pronto llegará para darles la muerte. El motivo del águila o halcón que lleva entre sus garras a una paloma aparece en el canto XV de la *Odisea* (vv. 160-198). También aparece en el canto XIX en el sueño de Penélope, que guarda estrecha relación con esta escena de *Ítaca* y cuyo significado es el mismo: el regreso de Ulises y la muerte de los pretendientes.

Los Militares se han convertido en los Pretendientes que se acercan de modo violento a Telémaco y a Ulises. Telémaco presenta a Ulises como un nuevo pretendiente y el Militar dos y el Militar tres tienen que aceptarlo. El Militar cuatro nos recuerda a Teoclímeno en la *Odisea*: aquel personaje augura un mal futuro a los pretendientes y al que toman por loco.

Militar cuatro.- (A sus compañeros) ¿Qué vais a hacer, desdichados? ¿Y qué mal padecéis? ¿Qué rata invisible os está royendo la cabeza? Os veo rodeados de tinieblas [...] ¿Cómo es posible que no veáis estos muros cubriéndose de sangre, y cómo una jauría de sombras apaga el sol y desfigura vuestra cara? ¿Cómo es posible que vuestra altanería os convenza de que sois el destino, y no veáis cómo el destino se aproxima para despedazaros? (Grande 2006: 153).

Entonces les habló Teoclímeno, semejante a un dios: “¡Ah, desdichados!, ¿qué mal es éste que padecéis? En noche están envueltas vuestras cabezas y rostros y de vuestras rodillas abajo. Se enciende el gemido y vuestras mejillas están llenas de lágrimas. Con sangre están rociados los muros y los hermosos intercolumnios y de fantasmas lleno el vestíbulo y lleno está el patio de los que marchan a Erebo bajo la oscuridad. El sol ha desaparecido del cielo y se ha extendido funesta niebla” (Homero: vv: 350-367).

Penélope decide poner a los pretendientes a prueba y ser ella misma la recompensa del ganador. Recuerda las noches de fiesta en las que Ulises embelesaba a sus amigos haciendo sonar la música de su violín, así que concluye que será vencedor quien maneje el arco con mayor maestría. De nuevo se utiliza aquí el juego con palabras homónimas. Quizá la presencia de ese arco del violín tenga que ver con la importancia que en la obra se le da a la música en cada escena. El violín, como tal, no aparece hasta el siglo XVII. Podemos vincularlo con la antigüedad clásica porque nace de la lira egipcia y la lira griega (AA.VV. 1997: 3345).

Penélope interviene ante los Pretendientes y les informa sobre la prueba que deben pasar para tomarla como esposa. Sin embargo, ni el Militar tres, ni el Sargento, ni el Militar dos, ni el Militar cuatro lo consiguen. Ulises, por fin, hace sonar el violín.

En escena, con el violín, empieza a sonar una percusión potentísima. Cae de golpe la cuerda del cielo teñida de rojo y desaparecen los militares. Se representa de esta forma su muerte que aparece relatada en el canto XXII de la *Odisea*. Homero comienza a relatar cómo fueron muriendo. No se hace referencia a que mueran a manos de Ulises y Telémaco, como sucede en la *Odisea*, sino que todos desfallecen de terror, se les van doblando las rodillas y sus manos quedan inutilizadas.

Ninguno de ellos, como en la obra clásica, se libra de la muerte: los dioses desde el origen de los tiempos, tienen dispuesto el castigo.

Llama la atención que no aparezca en *Ítaca* uno de los cantos más esperados por el lector de la *Odisea* y de cualquier recreación de la obra de Homero: el momento en que Penélope reconoce a Ulises. Aquí no se produce ese reencuentro, sino que se da por hecho que Penélope descubre que el forastero es su esposo porque es el único que consigue hacer sonar el violín.

Comienzan a sonar guitarras y en la oscuridad aparece de nuevo *La Aurora de rosados dedos* que baila al son del coro. El ritmo torna a tango.

Termina la representación: se oye el pitido del tren. Los Deportados salen con sus maletas; los militares, acorralan a Homero y el sargento arranca varias páginas del libro de la *Odisea*. Este motivo señala que tras su lectura los Deportados se muestran distintos, han logrado llegar a su *Ítaca* particular. Sin embargo su fortuna no cambia: una locomotora los recoge para llevarlos a su último destino.

5. EL CORO

La pervivencia del drama griego en nuestra época no acontece a través de sus elementos formales. La música y la danza, componentes sustanciales de la tragedia antigua, se hallan normalmente excluidas de los modernos dramas de tema antiguo. Escritos en prosa severa deben renunciar igualmente a un sinfín de recursos propios de un género versipotente. De coro apenas quedan vestigios. [...] Cuando Eliot vuelve a utilizar con ambición el coro, cualquiera que sea el acierto de la iniciativa, al lector moderno le hace la impresión de un problema de rostro hirsutamente técnico, se le antoja un elemento antiguo de la obra (Lasso de la Vega 1964: 426).

Es evidente que la estructura de la obra contemporánea que hemos mencionado en este trabajo se aleja de la estructura trágica teorizada por Aristóteles y presentada en escena por los dramaturgos del siglo V a. C. El teatro moderno nace del incremento de las funciones del actor y de la disminución de las atribuciones del coro (hasta llegar a su desaparición) entre las que estaban las funciones imprecativas, como plegarias, invocaciones o cantos de victoria; las funciones narrativas

al servicio de la acción, pudiendo preparar la acción exponiendo la situación en que va a ocurrir o prediciéndola; y las intervenciones de carácter ritual como procesiones u ofrendas (Oliva, Torres Monreal 2008: 37).

Una de las diferencias más claras que nos encontramos al realizar un estudio de las tragedias contemporáneas que retoman los temas de la tragedia clásica es la ausencia del coro, elemento fundamental en la estructura del drama clásico y, por lo tanto, en el desarrollo de los acontecimientos. Así lo expresa Aristóteles en su *Poética* (1452b, vv. 14-18) al estructurar la tragedia según su extensión: prólogo, episodio, éxodo y coral, que a su vez se divide en párodos y estásimo. Más adelante indica la necesidad de que el coro sea considerado como uno de los actores.

La inclusión del hipotexto de Sófocles en *Ítaca* es de gran relevancia y pone de manifiesto el papel que le quiere dar el autor al coro. Después de que Antígona dé sepultura a su hermano Polinices, el tirano Creonte busca al autor del crimen para que sea castigado. A partir de ahí el coro se siente invitado a meditar sobre los misterios del corazón y enumera los progresos de ingenio humano en el nivel de civilización a que se había llegado en los días de Sófocles (vv. 343-351):

Se ha hecho dueño de las fuerzas de la naturaleza, ha domeñado a las mismas fieras [...] Todo esto es cierto, pero esa misma sorprendente habilidad, si bien unas veces le lleva al bien, otras le desliza hacia el mal [...] ¿El ideal? Armonizar las leyes de la patria con la justicia de los dioses.

En Sófocles el coro se convierte en un verdadero personaje y así es como también lo muestra Félix Grande en su obra: como un actor que interviene en la representación y que puede dialogar con el resto de los personajes. El coro de Grande sí está cerca de la labor que ya reclamaba Aristóteles en su *Poética*.

Son muchas las dificultades que se les presentan a los directores a la hora de llevar a escena una recreación de una obra clásica, pero entre todas, quizá la que más se podría destacar es la puesta en escena del coro. Sin embargo, pese a esas dificultades, muchos directores luchan por encontrar el modo de reintroducir la parte de música y danza y el

elemento coral en sus tragedias. El problema surge no solo del profundo conocimiento sobre su papel que el autor ha de tener, sino de la dificultad de hacer encajar un coro trágico en una pieza que se ambienta en época legendaria, ya que la inverosimilitud juega en contra de los creadores. Por otro lado, intentar introducir un coro con ambientación actual es, si cabe, más peligroso, ya que se puede caer en la anacronía exagerada o, desde el otro extremo, restar al coro su sentido, su sustancia más profunda, como lo vemos en la tragedia griega. (De Paco 2003: 48)

Si algo caracteriza al coro de Grande en *Ítaca* es su fondo flamenco. La afición del autor por la música tradicional andaluza se demuestra en esta obra. Su coro manifiesta lo que los gitanos deportados —protagonistas de su obra— piensan, sienten o van a hacer. Y es que el flamenco es el estilo apropiado para mostrar el dolor y a la vez la resistencia de aquellos expulsados de su patria y perseguidos hasta la muerte. La música flamenca, tal y como señala Félix Grande, resulta de la unión de la antiquísima tradición musical española con la pena de aquellos gitanos atemorizados por la continua marginación e incluso por el riesgo de exterminio (Grande 2006: 170). El coro de *Ítaca*, más que cantar llora y se dedica a colocar los episodios de la *Odisea* y reflexiona sobre lo que va ocurriendo.

Será a partir del siglo XVIII cuando empiecen a sonar en Andalucía los primeros cantes flamencos. A principios del siglo XX, artistas del prestigio de Manuel de Falla o Federico García Lorca asumen la defensa y la proclamación de este arte impar que es, a la vez, una extraordinaria música y un testimonio de la comunidad gitana. También lo hace en cierto modo Félix Grande en su obra y, por supuesto, Juan de Pura, el compositor, que cambia el aulós y la cítara por la percusión y la guitarra española.

El texto y la música en esta obra van de la mano, aunque el propio compositor afirma que no crea una música descriptiva que acompaña los acontecimientos, sino que la presenta como un ser superior que le anticipa al héroe su próximo destino (Grande 2006: 203). Lo percibimos, por ejemplo, en el redoble de tambor previo a la venganza de Circe, en la balada de tonos nostálgicos al comienzo de la escena de las sirenas o en el coro que canta en presencia de La Aurora de rosados dedos tras la muerte de los pretendientes y presagia la calma. Así, la música se convierte en la única arma para vencer las sombras, para vencer la ignorancia de quienes pretenden dirigir la vida de los demás.

6. TRATAMIENTO DE LOS PERSONAJES

Como la *Odisea* de Homero, la *Ítaca* de Félix Grande está plagada de héroes y antihéroes.

El héroe es aquel personaje que ha ejercido cierta influencia sobre los hombres y los acontecimientos, que ha guerreado valientemente, que ha consumado hazañas con gran temeridad, que se ha elevado por encima de sus semejantes —los mortales— y ha podido aproximarse a los dioses, mereciendo así, tras su muerte, la veneración y un culto particulares, tal y como vemos en los ejemplos de Aquiles, Áyax o Ulises. La poesía épica, y en particular la *Iliada*, fue la primera en crear esta idea de héroe.

Estos héroes, empezando por su nacimiento, son diferentes a los simples mortales. La mayoría de las veces son hijos de un dios o de una diosa, quienes les ayudan y protegen en el transcurso de su existencia.

A lo largo de los siglos, la noción de héroe se ha ido transformando. Ya en la antigüedad hubo gusto porque cada territorio tuviera su propio héroe como símbolo regional o nacional. Así, surgieron los héroes atenienses, tebanos, argivos o beocios, y toda una serie de héroes epónimos.

Ulises es el gran héroe clásico por excelencia. Ya en la *Iliada* destaca en el campo de batalla y sobresale por su intelecto y sus habilidades para ingeniar argucias con las que salir de situaciones difíciles. Él mismo será el que desarrollará el plan que dará la victoria a los aqueos: la construcción del Caballo de Troya.

En la *Odisea*, Ulises es el protagonista absoluto. Se nos relata en ella el *nostos* del héroe a Ítaca y las peripecias que sufre durante los años que tarda en poder volver a casa. Como héroe que es, tiene una diosa que siempre vela por él, Atenea, aquella que nació armada de la abertura de la sien de su padre Zeus.

En *Ítaca* el tratamiento de Ulises es muy similar. Este Ulises también ansía el regreso a su patria, a su Ítaca; pero la Ítaca de este Ulises —que en realidad es un deportado más— no es un lugar físico, sino más bien una meta, aquello que se posa ante sus ojos para vencer los más grandes obstáculos. Este *nostos* es el camino de regreso hacia el ser humano, el intento de renacer. Para ello vence las tentaciones de Circe, esquiva a Hermes convertido en maestro de ceremonias de un

circo americano, vence a los pretendientes simplemente con el arco de su violín, sin sangre, sin muerte, sólo con música. Ulises en *Ítaca* es el héroe de aquella representación que hacen los Deportados. Sin embargo, el héroe de esa estación fría y gris enmarcada en la Segunda Guerra Mundial no es otro que el propio Homero, el jefe de la estación, que se presta a dar cobijo a los sueños de los gitanos.

Y al igual que en los relatos épicos, la presencia de un héroe lleva consigo la de antihéroes que dificulten sus andanzas. En la *Odisea* podemos englobar en este grupo a todos los pretendientes y, en concreto, a Antínoo, jefe de los pretendientes de Penélope, un ser orgulloso y brutal que multiplicó las fechorías en el palacio de Ulises: intentó matar a Telémaco, dilapidó los bienes de Penélope y se enfrentó al porquerizo Eumeo por introducir un mendigo en la sala donde comía junto con sus compañeros.

En *Ítaca* sin embargo, los antihéroes son los militares, aquellos que durante la Segunda Guerra Mundial consiguieron exterminar a más de medio millón de gitanos y los cazaban a los gitanos como ratas para someterlos a tratamientos científicos, los que velaban para que no pudieran reproducirse, los que los sometían a trabajos forzados en los campos de concentración, los que los llevaban a las cámaras de gas. Ellos eran los vigilantes de los campos de exterminio que, irónicamente, llamaban *Hades* (Grande 1979).

En la historia de Félix Grande hacen su primera aparición en la escena tercera, en el momento en que Telémaco cree reconocer a su padre; los militares lo maltratan. Esta parte es muy significativa pues esa era su función durante el Tercer Reich, romper las aspiraciones de todo el que no fuera de agrado del régimen.

Será en la segunda parte de la obra cuando piensen con más crueldad, como lo hacían los pretendientes de Penélope en la *Odisea*. Estando ellos, la obra no necesita un Poseidón que agite las aguas a Ulises:

Militar uno.- No hay ninguna razón para retrasar su muerte.

Militar dos.- Invitémosle a cenar esta noche. Hagámosle creer que queremos agasajarlo y, cuando el vino embriague su mente, acabemos

con su vida y repartamos el botín de esta tierra entre todos. Me complace pensar que mataré a un Telémaco borracho.

Militar tres.- Sí. Pero seré yo quien lo mate (Grande 2006: 149).

Tanto en *Odisea* como en *Ítaca* tenemos que hablar de los dioses, que son la manifestación de las fuerzas de la naturaleza. Pero si hay una que destaca esa es Atenea, aquella diosa armada que no sólo es una diosa de las batallas, sino también una enemiga de los espíritus salvajes. Antes del comienzo de la batalla, los héroes sienten su presencia inspiradora. Ya en el canto XXII de la *Odisea* la vemos actuar ante los pretendientes bajo la apariencia de Mentor para invitar a Odiseo a empezar el ataque. Cuando el combate termina, levanta su escudo y los pretendientes quedan aterrorizados.

La diosa, en cada uno de los relatos en los que aparece, actúa con su mera presencia, sin intervenir en persona. Ella es la que convence a Zeus para que Odiseo continúe su viaje de regreso a Ítaca. Gracias a ella conseguirá alcanzar su patria (Otto 1973: 33-48).

Su gran facilidad para adoptar la forma de otros consigue poner a prueba a los mortales. Así la veremos también en *Ítaca* y, como sucede en la obra de Homero, acompaña en todo momento a Ulises en sus decisiones y a su hijo Telémaco en la búsqueda de su padre.

7. CONCLUSIÓN

En este trabajo comparativo hemos podido realizar la comprobación de la transformación del mito de Ulises en una obra de literatura contemporánea que decide recrearlo. De esta manera, hemos percibido los matices que se le han ido incorporando, aportándole un carácter dinámico, y aquellos significados que han permanecido en el tratamiento del tema.

Hemos apreciado cómo Félix Grande se ha enfrentado a la tradición desde un contexto social y personal muy característico y cómo ha alojado la historia en el teatro contemporáneo mezclando tradición e innovación.

Grande encuentra en la *Odisea* el referente para reflejar su descontento con la Segunda Guerra Mundial y realiza una fuerte crítica bajo

la vestidura de la tradición, y es que la historia de la literatura nos ha demostrado que en tiempos de crisis la tragedia es el género que prima, al permitir realizar denuncias políticas y sociales que no se pueden o no se quieren manifestar de manera tan explícita.

Ítaca, como es común en las obras contemporáneas que recrean temas clásicos, presenta una transformación: la desacralización. Lo percibimos, no solo en la reducción de las apariciones de los dioses, sino también en la disminución de menciones divinas que en ellas se realizan. Si la *Odisea* comienza con la reunión de los dioses del Olimpo para determinar el destino de su protagonista, el autor de *Ítaca* decide omitir esta parte; las plegarias o los banquetes dedicados a los dioses que encontramos en la obra clásica son prácticamente inexistentes.

En el viaje de Ulises de regreso a Ítaca solo aparece la divinidad imprescindible, Palas Atenea, aunque también renovada en forma de camarero de chiringuito, de amante del propio protagonista o de maestra de tiro de Telémaco, como vemos en la obra de Grande. Eso quiere decir que el destino de los personajes ya no depende de los dioses, sino de otras fuerzas y condicionamientos mundanos, fuera de la esfera de la divinidad.

El concepto de héroe también varía con el paso de los años, se ha desmitificado, y se ha alejado de aquel personaje que estaba dotado de características distintas a las meramente humanas. Ahora se transmiten problemas universales y se enfrentan a una realidad de la que no siempre salen victoriosos y son conscientes de que solo su voluntad determina su destino, y no Poseidón ni ningún otro dios.

Concretamente, en esta versión de la *Odisea* que propone Félix Grande, toman por fin la palabra quienes no lo pueden hacer en la realidad política y social, con el objetivo de dar a conocer la búsqueda de esa memoria que pertenece a todas las víctimas inocentes. A través del héroe se simboliza el culmen del esfuerzo humano en su combate por enfrentarse a la muerte. Esta es la odisea de unos héroes anónimos que luchan contra el destino.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Ediciones y traducciones utilizadas

ARISTÓTELES (1973), *Poética*, edición trilingüe por Valentín García Yebra, Gredos, Madrid, <<https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/aristoteles-poetica-trilingue.pdf>> [2/02/2024].

HOMERO (2006), *Odisea*, trad. española de José Luis Calvo, Cátedra, Madrid.

SÓFOCLES (2000), *Tragedias: Áyax, Antígona, Edipo rey, Electra, Edipo en Colono*, trad. española de Jorge Bergua Caverio, Gredos, Madrid.

2. Obras españolas

GRANDE, F. (1970), *Memoria del flamenco*, Espasa Calpe, Madrid.

GRANDE, F. (2006), *Ítaca. Una propuesta escénica basada en la "Odisea" de Homero*, Teatro Español, Madrid.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, J. (2008), *Operación Valkiria*, Círculo de Lectores, Madrid.

3. Estudios literarios

DE PACO SERRANO, D. (2003), *La tragedia de Agamenón en el teatro español del siglo XX*, Universidad de Murcia, Murcia.

GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos*, <<https://sanmiguelwritersconference.org/wp-content/uploads/2017/02/1008-Palimpsestos.pdf>> [7/02/2024].

OLIVA, C. & TORRES MONREAL, F. (2008), *Historia básica del arte escénico*, Cátedra, Madrid.

OTTO, W. F. (1973), *Los dioses de Grecia. La imagen de lo divino a la luz del espíritu griego*, Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.

4. Ensayos y artículos periodísticos

CABRICES, S. (2022), "Marilyn Monroe: su vida, sus películas y su influencia en la cultura popular", <<https://www.vogue.mx/estilo-de-vida/articulo/marilyn-monroe-biografia-muerte-y-sus-mejores-frases>> [18/1/2024].

CARRADA-BRAVO, T. (2016), “Investigación de la transformación de *Streptococcus pneumoniae* en el laboratorio, y el nacimiento de la genética bacteriana y la biología molecular”, *Scielo, Revista chilena de infectología* vol. 33, nº.1, 61-65<https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-10182016000100010> [10/02/2024].

LASSO DE LA VEGA, J. S. (1964), “Teatro griego y teatro contemporáneo”, *Estudios sobre el teatro de la antigüedad clásica* vol. 12, 426.

MORA, M. (2004), “Félix Grande, Premio Nacional de las Letras”, <https://elpais.com/diario/2004/12/01/cultura/1101855602_850215.html> [2/02/2024].

VILLATORO, M. P. (2012), “Fanta, el refresco creado en la Alemania nazi”, <<http://www.abc.es/20121012/archivo/abci-fanta-bebida-epoca-nazi-201210111707.html>> [19/12/2023].

5. Otros

AA.VV. (1978), *Temas de latín y griego*, Gredos, Madrid.

AA.VV. (1997), *Gran enciclopedia Larousse*, Planeta, Barcelona.

RODRÍGUEZ MORENO, J. J. (2010), *Los cómics de la Segunda Guerra Mundial*, Universidad de Cádiz, Cádiz.

KATABΑΣΙΣ: *ODISEA INFERNAL* UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA GRIEGO I

MARÍA GÓMEZ JAIME

mgomjai@uma.es

LORENA MARTÍN CABELLO

loremartincabello@gmail.com

CRISTINA PLAZA LEÓN

cristinaplazaleon@uma.es

JOSÉ MANUEL ROSTRO FERNÁNDEZ

joserof21@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo aborda una propuesta didáctica de ludificación dirigida al alumnado de Griego I (1º Bachillerato). Este proyecto surgió dentro del contexto académico universitario, no obstante, fue también probado con alumnado de Bachillerato de un centro educativo de Secundaria malagueño. La propuesta, que consiste en un juego de mesa que parte del relato homérico sobre el descenso de Odiseo a los infiernos, nos permite abordar diversos bloques de saberes básicos y competencias exigidas en este curso, que introduce el griego como asignatura por primera vez a unos estudiantes cada vez más alejados de la cultura clásica. Así pues, pretendemos complementar la teoría impartida y los ejercicios llevados a cabo tradicionalmente en el aula de Griego I desde un enfoque cooperativo-colaborativo, experimental y lúdico, con el objetivo, a su vez, de aumentar el interés por nuestra materia sin olvidarnos de los pertinentes contenidos curriculares.

Palabras clave

Gamificación, serious games, motivación, competencias específicas, cultura clásica, literatura, historia.

Abstract

The present article deals with a didactic gamification proposal aimed at students of Greek I (1st-year high school). This project arose within a university academic

context, however, it was also tested with students from a secondary school in Malaga. The proposal, consisting of a board game inspired in the Homeric descent to the underworld, allows us to address various areas of basic knowledge and skills required in this course, which introduces Greek as a subject for the first time to today's students, increasingly distant from classical culture. Thus, we intend to complement the theory taught and the traditional exercises carried out in the Greek classroom through a cooperative, collaborative, experimental, and game-based approach, as well as to increase interest in our subject without forgetting the relevant curricular content.

Keywords

Gamification, serious games, motivation, specific competences, classical culture, literature, history.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unas décadas, las asignaturas de lenguas clásicas impartidas en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato han sido descuidadas en pos de otras materias que satisfacen el enfoque utilitarista y mercantil que se ha adueñado de la *doxa* o discurso social de nuestro país. “No corren buenos tiempos para las humanidades. En realidad, no son buenos tiempos para nada que tenga el cariz de gratuidad, para nada ‘aparentemente’ inútil, para lo no cotizable en el mercado” (Muñoz-Repiso *et al.* 1998: 209). Ciertamente, en un mundo cada vez más orientado hacia las habilidades prácticas y las competencias tecnológicas, los jóvenes encuentran dificultades para encontrar la aplicabilidad de las clásicas.

No sólo la *doxa* y la política educativa corren en contra: en un entorno digitalizado, cambiante y adicto a la inmediatez el empleo de métodos de enseñanza tradicionales aplicados a las lenguas de corpus resultan poco atractivos para el alumnado contemporáneo. Esta cuestión no supone un problema únicamente para las asignaturas de Latín y Griego: como sugiere Ibagón (2018: 127), la mayoría de las prácticas educativas difiere completamente de los nuevos códigos y medios de comunicación que la actual generación de jóvenes posee. Por su parte, el método prusiano o método tradicional de enseñanza de lenguas clásicas, como bien sabemos, se enfoca en la traducción de textos medianamente complejos a los que los estudiantes se enfrentan sin gozar del nivel de cultura clásica suficiente para ser capaz de contextualizarlos y disfrutarlos como merecen. Ello conlleva, además, el uso excesivo del diccionario.

De este modo, lejos de acercarse gradualmente a las civilizaciones griega o romana, los alumnos y alumnas se enfrentan a la gramática, la traducción formal y el análisis sintáctico de forma árida, desembocando en una actitud desmotivada, desencantada y poco implicada. Así pues, se viene haciendo imprescindible una revisión de la perspectiva pedagógica que asuma la esencialidad del factor motivacional de los adolescentes si queremos revitalizar el estudio del latín y el griego en los institutos.

Por consiguiente, optamos por investigar nuevas metodologías para elaborar un ejemplo de estrategia metodológica innovadora, como lo es la ludificación, que acerque al alumno al legado del mundo clásico de una manera atractiva y reconocible y que permita que la información provenga de fuentes distintas al docente y se transmita a través de canales, soportes y formatos distintos al del texto en papel. Nos adherimos así a las líneas generales de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer (2011), que defiende que en la actualidad la información debe presentarse no solo con la voz y el texto, como hasta hace unas décadas, sino con el apoyo visual de imágenes o vídeos.

2. ¿POR QUÉ LA LUDIFICACIÓN?

La ludificación o gamificación empleada en el aula responde a una estrategia metodológica educativa que utiliza elementos y dinámicas de los juegos/videojuegos en contextos no lúdicos, como el del aprendizaje, con el fin de potenciar la motivación y el compromiso del alumnado. Este enfoque consiste en incorporar componentes característicos de los juegos, tales como la acumulación de puntos, niveles, recompensas, retroalimentación inmediata y la competencia amistosa, para crear un ambiente más atractivo, donde desempeña un papel importante la participación activa. De acuerdo con Kapp (*apud* Vélez 2016: 30), “la gamificación utiliza mecánicas basadas en juegos, estéticas y pensamiento de juego para comprometer a las personas, motivar a la acción, promover el aprendizaje, y resolver problemas”.

Asimismo, desde una perspectiva pedagógica, la gamificación se sustenta en teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje experiencial. Según estas teorías, los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están activamente involucrados en el proceso y cuando las tareas son significativas y relevantes para ellos.

Como sosteníamos, la gamificación promueve un papel activo por parte del alumno por el cual los estudiantes no son simples receptores de información, sino participantes activos que deben resolver problemas, tomar decisiones y colaborar con otros para avanzar en su proceso educativo (García-Casaus *et al.*, 2021: 45).

Uno de los principios clave de la gamificación es la creación de un entorno de refuerzo positivo. Según B. F. Skinner (*apud* Castro-Barrero, 2012: 34), célebre psicólogo seguidor del conductismo estadounidense, “el refuerzo positivo es todo aquel evento que al ser representado después de una conducta determinada produce, consistentemente, un aumento en la probabilidad de la ocurrencia futura de esa conducta”. En el ámbito escolar, a través de la obtención de recompensas, los estudiantes experimentan una sensación de logro y progreso, lo que fortalece su autoeficacia y motivación intrínseca.

Entre los beneficios que la gamificación puede aportar en el aula se cuentan:

- Aprendizaje individualizado y personalizado. Durante la preparación del juego por parte del docente, este puede ajustar el contenido, la dificultad, la temática, y todo aquello que vea conveniente para adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Favorece la colaboración. El trabajar por un objetivo común lleva a los discentes a comunicarse e interactuar entre sí, con el fin de obtener recompensas o logros que los acerquen a la meta. Por tanto, “el éxito y el aprendizaje recae en manos de todos los participantes” (Pérez Gallardo & Gértrudix Barrio, 2021: 12).
- Retroalimentación constante. Como dice Koster (*apud* Gallego *et al.* 2014: 14), “la retroalimentación inmediata refuerza mediante endorfinas y dopaminas las neuronas y enlaces que intervinieron en la predicción acertada, lo que nos produce la sensación que comúnmente conocemos como diversión”. En nuestra propuesta, los jugadores van asimilando la dinámica del juego y los contenidos y competencias por ensayo y error, es decir, a partir de sus respuestas, por lo que obtienen una información rápida acerca de lo que deben hacer para cumplir sus objetivos satisfactoriamente.

- Desarrollar competencias y habilidades. El aprendizaje mediante el juego permite que los alumnos y alumnas fomenten destrezas como la resolución de problemas, la empatía, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la estrategia, entre otras muchas (Romero y Turpo Gebera 2012: 2).

Una de las alternativas que ofrece la ludificación son los *serious games*. Estos se definen como una herramienta educativa que, basada en el juego, pretende alcanzar numerosos objetivos más allá del mero entretenimiento. Así, aspira a potenciar competencias y habilidades curriculares que generen aprendizajes significativos (Garrido Sánchez 2020: 9). Busca, además, vincular el contenido de la asignatura con la realidad de los alumnos, actuando como una metodología de aprendizaje experiencial, donde los estudiantes aprenden haciendo y reflexionando sobre sus acciones dentro del entorno del juego. En palabras atribuidas a Albert Einstein, “el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”.

Nuestra propuesta didáctica, que consiste en un juego de mesa aplicable a la asignatura de Griego I y de temática homérica (a partir de la *Odisea* de Homero) se enmarca completamente dentro de esta tipología.

3. NUESTRA PROPUESTA

Nuestro juego de mesa persigue poner de relieve el valor didáctico de la ludificación y ha de comprenderse como una herramienta auxiliar y complementaria que sirve como nexo entre los contenidos académicos de una asignatura, en este caso Griego de 1º Bachillerato, y el contexto del estudiante, ya sea mediante la propia interacción con los compañeros, el tablero, las fichas o su propio marco cultural y vital (Martínez Frías 2012: 13). Esto responde a la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo defendida especialmente por Vygotsky. “La cultura es el producto de la vida y actividad social del ser humano y, por eso, el planteamiento del desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del desarrollo”¹. Por ello, para nuestro pensador el aprendizaje no es un proceso individual, sino

¹ Vygotsky (1983: 145-6) *apud* Shuare (ed. y trad.) (1987: 5-7).

que se da en interacción con otros individuos y en un contexto social determinado.

Asimismo, a pesar de que el juego está enfocado para ser trabajado en grupos y, por tanto, en un entorno cooperativo, esta dinámica también aboga por fomentar una cierta competitividad sana entre los integrantes de cada equipo. Valoramos positivamente este aspecto por potenciar la motivación e impulsar a las personas a mejorar sus cualidades propias, reconociendo sus destrezas y defectos (León Sosa *et al.* 2023). Cantador (2016), por su parte, considera que la competitividad llevada a cabo por equipos es más positiva y refuerza las habilidades de aprendizaje. Shindler (*apud* Barradas 2021) también se pronuncia a favor cuando afirma que la presión a la que se ven sometidos los estudiantes durante una actividad que requiera competitividad, aumenta la capacidad de respuesta de los discentes, los mantiene motivados e incrementa la diversión.

Por otra parte, cuando en el Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga se nos propuso la idea de crear un juego, decidimos que este debía ser físico, manipulable, y, a su vez, debía exigir cierto movimiento e interacción entre los chicos y chicas, puesto que consideramos que el cambio en la rutina del aula es necesario para romper la monotonía y el desinterés². Así pues, en un escenario calmo, en que los estudiantes se pronuncian y actúan sentados, donde abundan pantallas digitales y móviles, creímos que podría ser interesante impulsar la colaboración *inter pares* para lograr una “recompensa grupal”, fomentar el compañerismo, simular la experiencia proporcionada por el juego, levantarlos del sitio para que discutan, lleguen a acuerdos, se expresen mediante el lenguaje no verbal con ejercicios de mímica...

3.1. Objetivos y contenidos

A continuación enumeramos los objetivos generales de nuestro juego, que atañen al “saber”, “saber hacer” y “saber estar” tan demandados por la ley educativa actual³ y, en particular, por los objetivos de la

² Apoyándonos en la teoría de Robert E. Slavin (1999), que sostiene que el aprendizaje colaborativo-cooperativo y el factor competitivo contribuyen al logro y ello desencadena en una mejora de la condición social del alumno en el aula y del factor motivacional.

³ Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, p. 3.

materia Griego I plasmados en la Orden 30 de Mayo de 2023, por la cual se rige nuestro ejercicio docente en Bachillerato en Andalucía:

- Aprender sobre personajes mitológicos e históricos importantes como Medusa, Aquiles, Pericles, Menipo de Gadara, Solón...
- Enseñar aspectos formales y gramaticales de la lengua griega, así como los étimos formantes de palabras actuales.
- Aprender a usar técnicas de traducción.
- Presentar desafíos para la superación de pruebas y resolución de problemas.
- Fomentar el pensamiento crítico y lógico-matemático.
- Trabajar en grupo y gestionar la toma de decisiones.
- Dar rienda suelta a la creatividad para las preguntas de mitología, empleando gestos.
- Fomentar la convivencia.

Asimismo, se abordan diversos saberes básicos de cada uno de los bloques de contenidos contemplados en dicha Orden 30 de Mayo de 2023⁴, que se organizan en las categorías de las cartas de juego.

En lo referido a las unidades lingüísticas de la lengua griega, el foco principal de las actividades es la flexión y el manejo de los paradigmas, por lo que se trabajan especialmente saberes como el A.3. *El artículo griego*, el A.4 y A.6, relativos al sistema causal y la conjugación verbal, respectivamente, el saber A.7, referente a las nociones de sintaxis, estructura oracional y concordancia en la oración simple, el A.8, que versa sobre la coordinación y subordinación, y, finalmente, el saber básico A.9. *La formación del infinitivo y participio, formas nominales del verbo*.

Dichos contenidos se complementan necesariamente con otros del bloque B, que se centra en la práctica de la traducción, el análisis morfosintáctico o los recursos estilísticos. Enseguida ofrecemos una tabla ilustrativa de todo el conjunto de contenidos tratados:

⁴ Orden de 30 de mayo de 2023, Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad: 219.

A. Unidades lingüísticas de la lengua griega.	
GRIE.1.A.3. El artículo. Clases de palabras: flexivas y no flexivas.	GRIE.1.A.4. La flexión nominal: sistema casual y declinaciones.
GRIE.1.A.6. La flexión verbal: esquema base del verbo y características.	GRIE.1.A.7. Sintaxis oracional. Funciones y sintaxis básica de los casos. Las preposiciones.
GRIE.1.A.8. Coordinación y subordinación.	GRIE.1.A.9. Formas nominales del verbo: infinitivo y participio.
B. La traducción: técnicas, procesos y herramientas.	
GRIE.1.B.1. El análisis morfosintáctico.	GRIE.1.B.5. Recursos estilísticos frecuentes.
GRIE.1.B.6. Estrategias básicas de retroversión de textos breves	GRIE.1.B.7. Estudio de los conocimientos gramaticales adquiridos para un uso práctico.
GRIE.1.B.8. Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.	
C. Plurilingüismo	
GRIE.1.C.4. Léxico: procedimientos básicos de composición y derivación en la formación de palabras griegas; lexemas, sufijos y prefijos de origen griego en el léxico de uso común, etc.	GRIE.1.C.5. Interés por conocer el significado etimológico de las palabras y la importancia del uso adecuado del vocabulario como instrumento básico en la comunicación.
	GRIE.1.C.8. Expresiones y léxico específico básico para el metalenguaje.
D. Educación literaria	
GRIE.1.D.2. Principales géneros y autores de la literatura griega. El mito en la literatura griega: los ciclos míticos.	GRIE.1.D.3. Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios griegos.
E. La antigua Grecia	
GRIE.1.E.3. Historia y organización política y social de Grecia como parte esencial de la historia y la cultura de la sociedad actual: Atenas contra Esparta.	GRIE.1.E.6. La aportación de Grecia a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.
	GRIE.1.E.10. La importancia del discurso público para la vida política y social.
F. Legado y patrimonio	
GRIE.1.F.3. La Mitología Clásica y su pervivencia en manifestaciones literarias y artísticas.	GRIE.1.F.4. Obras públicas y urbanismo: construcción, conservación, preservación y restauración.

Como se puede inferir, los desafíos de la categoría de léxico, por su parte, conectan con los saberes básicos C.4. *Lexemas, prefijos y sufijos griegos*, C.5, referente a la etimología, y C.8, que implica el acercamiento del estudiantado al metalenguaje.

El compendio de personajes, criaturas y episodios seleccionado para las pruebas de las cartas de mitología parten de las obras literarias vistas en clase, tales como las propias *Ilíada* y *Odisea*, *Teogonía* de Hesíodo, la *Biblioteca mitológica* de Pseudo-Apolodoro o incluso la *Metamorfosis* ovidiana. Se trabajan, por ello, saberes que aluden al imaginario mítico, como el D.2 y F.3.

Por último, las cuestiones de ámbito cultural, histórico o literario se reúnen, principalmente, en nuestras cartas de “Cultura Clásica” y abarcan contenidos de los bloques D. *Educación literaria*, E. *La Antigua Grecia* y F. *Legado y patrimonio*. Sin embargo, los estudiantes estarán en contacto con este tipo de elementos constantemente a lo largo de la partida, poniendo a prueba sus conocimientos sobre el glosario de la asignatura en la sección “Léxico”, o interactuando con los propios elementos del juego, como las ubicaciones, los personajes o las dracmas.

De la mano del bloque de saberes básicos trabajamos tres de las cinco competencias específicas planteadas por el currículo:

- Competencia específica 1. Referente a la traducción y comprensión de textos griegos de dificultad creciente. En nuestro juego el alumno identifica, sobre todo, los elementos básicos de la lengua griega y sus unidades lingüísticas.
- Competencia específica 2. El alumno sabe distinguir los étimos y formantes griegos presentes en el léxico cotidiano, identificando los posibles cambios semánticos y haciendo posible su comparación con otros vocablos para extraer el significado etimológico.
- Competencia específica 4. El alumno analiza las características esenciales de la civilización griega en todas sus esferas: política, social, religiosa y personal para adquirir conocimientos que le permitan comparar desde un prisma crítico el pasado con la actualidad, siendo conscientes de las aportaciones del mundo heleno en nuestra ciudadanía democrática.

Ahora bien, más allá de contribuir al desarrollo competencial específico con la variedad de desafíos seleccionados para el recorrido del juego, pretendemos fomentar una serie de competencias clave, recogidas en el Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL), potenciando la interacción comunicativa entre los miembros de cada equipo y el resto de compañeros, para el intercambio de conocimiento y la transmisión de opiniones, desde la cooperación y el respeto.
- Competencia Plurilingüe (CP), principalmente, en las pruebas de “Léxico” y “Gramática”, donde se habrá de dar uso eficaz de lo aprendido sobre la lengua griega, además del español, a nivel morfológico, semántico y sintáctico.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), pues se favorecerá en todo momento la autoeficacia y motivación en el proceso de aprendizaje, de manera que los discentes gestionen los nuevos desafíos y cambios, y participen satisfactoriamente del trabajo en grupo, con estrategias cooperativas y una distribución equitativa de las responsabilidades cuando sea necesario.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM). Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en las cuestiones propuestas en las cartas de “Gramática”.

3.2. Metodología y secuenciación didáctica del juego

Nuestra propuesta de ludificación responde a una estrategia metodológica, no a una metodología en sí, cuyo fin principal es potenciar la motivación intrínseca del alumnado y afianzar los conocimientos de forma significativa. En otras palabras, la ludificación es una herramienta compatible con la metodología propia del docente y puede arrojar luz sobre el nivel de adquisición de contenidos y competencias en la misma medida que lo hace un ejercicio, un examen... Atendiendo a todo ello, este juego no es sustitutivo de las lecciones de gramática, de las horas necesarias de traducción o de otros proyectos. Se trata de un material de apoyo, un complemento que puede contribuir en el refuerzo de los

conocimientos adquiridos al presentar la información en otro formato, en boca de un compañero y no del docente.

En cuanto a la temporalización de nuestro juego como actividad, creemos que la implementación en la planificación didáctica debería ser puntual, que los momentos de partidas se produzcan cuando el grupo clase se muestre demasiado cansado, cuando queramos repasar algún conocimiento de gramática, de literatura impartido... De todas formas, tras haber implementado el juego con un grupo de alumnos reales de Griego I, hemos comprobado que en el tiempo que suele durar una clase (50 minutos) se puede jugar una partida.

3.2.1. Presentación del juego

En cuanto a la temática del juego, como se verá, se inspira en la catábasis del héroe itacense que se describe en Hom. *Od.* XI. En él hemos querido plasmar algunas de las aventuras de Odiseo, a la vez que incorporar personajes célebres de la cultura clásica, como Menipo de Gadara, protagonista del *Diálogo de los muertos* de Luciano de Samósata.

En este periplo, nuestro alumnado se adentra en el Hades tras haber muerto con el objetivo de alcanzar los Campos Elíseos, y habrá de responder o superar preguntas y retos de toda índole. Durante la travesía, los acompañará, ayudándolos o perjudicándolos, el Destino o la Fortuna, representados en casillas especiales.

Esta historia de *background* o *lore* persigue un fin concreto: que los alumnos y alumnas se sumerjan y, por ende, se involucren en el proceso de juego/aprendizaje y en elementos propios de la literatura épica helena. Como bien sabemos, la mitología supone uno de los principales atractivos de nuestra asignatura; muchos de nuestros alumnos presentan una inclinación especial hacia videojuegos o películas de fantasía, productos *mass media*, en los que los animales, las narrativas y las tramas de la mitología griega son una constante. *WoW*, *Immortal's Fenyx Rising*, *Asterigos: Curse of Stars*, *God of War*, *Achilles: Legends Untold*, *Assassin's Creed: Odyssey* u *Olympus* son algunos de los juegos que emplean elementos de la épica-fantasía como monstruos, animales fantásticos, héroes, dioses⁵...y que ocupan el tiempo e interés de una parte importante de nuestro alumnado.

⁵ Sobre este tema cf. Macías Villalobos (2024).

3.2.2. Mecánica del juego

Como hemos mencionado, este juego está destinado a la asignatura Griego I de Bachillerato. Consta de un tablero rectangular articulado en 27 casillas que evoca el Hades y que ha sido diseñado digitalmente por la compañera Cristina Plaza (quien se ha valido de Inkarnate⁶ y la aplicación Clip Studio), de fichas de *animae* que nuestros alumnos y alumnas mueven por el tablero al avanzar/retroceder, dracmas que serán esenciales si quieren seguir viajando (inspirándonos en ese pago que se hacía a Caronte por transportar las almas en su barca), 120 cartas de cuatro tipos (mitología, léxico, cultura clásica y gramática) asociadas a los cuatro colores de las casillas del tablero y un dado con números únicamente del 1 al 3, asegurándonos así de que los jugadores repasen todos los bloques de contenidos que proponemos. Se alzará como equipo ganador aquel que llegue a la última casilla, los Campos Elíseos, y resuelva correctamente la prueba final, donde se combinan los cuatro tipos de cartas. Como ocurre en cualquier juego de mesa, el azar siempre está presente, por ello mismo, diseñamos cuatro “casillas especiales” que harán que los equipos retrocedan, avancen, pierdan o ganen dracmas: el personaje de Menipo de Gadara hace a los equipos retroceder 3 casillas porque ve a los estudiantes “llorar al entrar al Hades” (tal y como Menipo vio a Sócrates llorar en el citado *Diálogo de los muertos*), las Moiras los hacen avanzar 4 casillas; la casilla de Fortuna les concede dos dracmas; Circe, por el contrario, les obliga a pagar 3 dracmas y la Suerte actúa como comodín al permitir que obtengan ayuda del docente en la siguiente pregunta.

Profundizando en el contenido de las cartas de juego⁷, las cartas de cultura clásica contienen preguntas sobre personajes históricos, literarios, filósofos... que no sólo son objeto de estudio de Griego I, sino también de asignaturas como Filosofía de este mismo curso. Algunas de estas preguntas son “¿quién escribió la *Iliada* y la *Odisea*?, ¿quién era

⁶ Inkarnate (<https://inkarnate.com/>) es una herramienta *online* de acceso gratuito que ofrece recursos para el diseño de mapas de escenario fantástico, como pinceles y elementos decorativos de diversa índole. Con una interfaz intuitiva y acceso a una galería con mapas compuestos por otros usuarios, supone una excelente oportunidad para innovar en nuestras clases a través de la gamificación o contribuir a la inmersión en acontecimientos históricos o argumentos mítico-literarios como el recorrido de Odiseo o la Guerra de Troya.

⁷ En el Anexo se encuentran fotos del conjunto de materiales de juego.

conocido por su método de enseñanza basado en preguntas y diálogo?, ¿quién fue maestro de Alejandro Magno?” o “¿qué líder espartano defendió las Termópilas en el 480 a.C.?”. Cada pregunta ofrece cuatro opciones entre las que el equipo encargado de responder debe elegir una.

Las cartas de léxico se plantean como las cuestiones de la conocida prueba final del concurso Pasapalabra, el Rosco: se lee primeramente el nombre de la letra inicial griega de la palabra a la que nos referimos y se proporciona a continuación una breve definición de la misma; para orientar aún más al jugador, normalmente las definiciones aluden a usos de la palabra griega en el español.

Por su parte, las cartas de mitología se basan en el conocido juego ¡Gestos!, donde los jugadores se valen de la mímica y la expresión corporal para imitar a un personaje. Esta carta la ve solamente un miembro del equipo encargado de actuar, el resto trata de adivinar de qué personaje se trata. Las cartas de este bloque contienen héroes, dioses, animales fantásticos y monstruos, así como episodios míticos como el juicio de Paris, el robo del fuego por Prometeo, el rapto de Perséfone o el caballo de Troya.

Por último, las cartas de gramática contienen frases muy sencillas con palabras paradigmáticas de las tres declinaciones y tiempos verbales en presente; de ellas borramos las terminaciones de algunos sustantivos y verbos, conservando otros elementos clave como el artículo, para que el alumno infiera por lógica qué terminación falta.

El papel docente también es importante a la hora de regir y controlar el juego: primeramente para fomentar el ambiente respetuoso obligatorio en el aula, en segundo lugar para explicar o ayudar en ciertas cuestiones o dudas que puedan surgir, amén de para introducir al alumnado, al hilo del juego, en cuestiones clave como la *Odisea* y la importancia de la catábasis en la literatura, los personajes como Circe, las Moiras, la Fortuna, anécdotas históricas a raíz de las cartas de cultura clásica, explicaciones de etimologías que surgirán a partir de las cartas de léxico y que permitirán al profesor o profesora resaltar una de las tantas utilidades que conlleva el conocimiento del griego clásico... Otra de las funciones del docente es la de premiar o “castigar” las respuestas correctas e incorrectas: cada tres respuestas correctas seguidas el equipo recibirá 1 dracma extra; cada tres respuestas incorrectas consecutivas,

el equipo será exiliado en la casilla del Laberinto, donde permanecerá un turno sin jugar, o, si quiere librarse, pagará 2 dracmas para no perder el turno. Finalmente, persiguiendo siempre que la participación sea igualitaria, el docente procurará que responda la pregunta alguien diferente siempre, siguiendo la metodología del TJE (Torneo de Juegos por Equipos), por la que el desempeño individual se traduce en resultados grupales. Este tipo de metodologías cooperativas, lúdicas y competitivas garantizan que el alumno o alumna se responsabilice “no sólo de su aprendizaje, sino también del de sus compañeros” (Macías Villalobos 2009: 214).

3.2.3. *Nuestra experiencia*

Durante el periodo de prácticas que estipula el MAES de la UMA tuvimos la oportunidad de probar nuestra propuesta con el alumnado de Griego I del IES Emilio Prados. A continuación, hacemos relación de aquellos datos que resultan más interesantes y fructíferos de cara a implementar futuras mejoras.

Como se ha mencionado con anterioridad, el juego estaba estructurado en varias fases que abordaban contenidos específicos de la asignatura. Cada equipo debía superar retos de gramática, valerse de la mímica para representar elementos de la mitología clásica, resolver acertijos culturales y poner en práctica el vocabulario aprendido. Al servirse de un enfoque lúdico y competitivo, el formato permitió que todos los alumnos participasen activamente, independientemente de su nivel, potenciando sus habilidades y destrezas y contrarrestando sus debilidades.

Asimismo, pudimos observar un alto nivel de motivación en el alumnado. La mayoría de los estudiantes mostró una destacable implicación, superando el grado de participación regular propio de las clases magistrales. La gamificación permitió a los estudiantes experimentar el proceso de aprendizaje de manera significativa, puesto que en todo momento emplearon y pusieron en valor los conocimientos adquiridos en el contexto académico, cultural y/o social. Por su parte, el ambiente fue distendido y ameno, propiciando una participación más espontánea y activa.

En lo referido al desempeño por equipos, observamos que la primera consecuencia de la competición inofensiva fue la cooperación

entre estudiantes: el hecho de que cada grupo estuviera involucrado en un objetivo común, más allá de las participaciones individuales, generó un cierto compromiso colectivo que favoreció la colaboración entre todos los miembros.

3.3. Evaluación

Como afirmamos, esta propuesta didáctica no es sustitutiva de la lección, de las actividades o proyectos encargados por el profesor, por ello mismo, su evaluación será individual y atenderá a la implicación y mejora de cada uno de los estudiantes. Sugerimos que el equipo ganador, el cual será un grupo heterogéneo formado por el docente, perciba una recompensa poco significativa, como un 0,5 extra en la evaluación trimestral (que se realiza sobre 10) o, si se juega más asiduamente, en algún que otro examen. Asimismo, si se prefiere hacer un seguimiento más exhaustivo, que pueda luego ser reflejado en una evaluación trimestral o final, proponemos el empleo de esta rúbrica, cuyos criterios de evaluación se sustentan en aquellos del Anexo II de la Orden del 30 de mayo de 2023 y las competencias clave requeridas en este curso.

Criterios de evaluación	1	2	3	4
Identifica unidades lingüísticas, rasgos morfosintácticos de la lengua griega, estableciendo similitudes y diferencias con su lengua nativa.				
Realiza la lectura de frases sencillas en griego identificando las unidades lingüísticas básicas: los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos elementales del griego.				
Deduce el significado etimológico de un término de uso común y aplica, de manera guiada, estrategias de reconocimiento de étimos y formantes griegos.				
Identifica y define un conjunto de palabras griegas que designan conceptos fundamentales para el estudio y comprensión de la civilización helena y cuyo aprendizaje combina conocimientos léxicos y culturales, tales como ἀρχή, δῆμος, μῦθος, λόγος, entre otras.				

Reconoce personajes e hitos históricos y su repercusión en las civilizaciones posteriores, en el ámbito social, político o cultural.				
Se muestra participativo/a e involucrado/a en la actividad.				
Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.				
TOTAL: /28				

4. CONCLUSIONES

Al hilo de los apartados expuestos a lo largo de este trabajo, cabe destacar, a modo de conclusión, varios puntos clave. En primer lugar, optamos por la gamificación convencidos de que dicha metodología posee la potencialidad de mejorar y trabajar competencias clave a veces descuidadas en el aula. El hecho de plantear un reto a los discentes para potenciar su motivación intrínseca, afianzar su compromiso con el aprendizaje, mejorar la convivencia, mostrarles la eficacia del trabajo en equipo y abogar por el respeto nos parecían pilares fundamentales para dibujar, no sólo el camino de nuestra actividad docente, sino también el camino de nuestros alumnos y alumnas como individuos conocedores y valedores de las convicciones más humanistas. En segundo lugar, consideramos que esta metodología educativa resulta beneficiosa precisamente por oponerse, en parte, a la metodología de aula tradicional que se sigue empleando en muchos contextos educativos para la explicación, exposición o refuerzo de los contenidos de la materia de Griego I.

Nuestro objetivo persigue, a su vez, una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este se convierta en algo ameno a la par que significativo. Además, consideramos oportuna la ludificación desde un primer momento por las características del alumnado actual: Beunza González (2020: 20) denomina a esta generación como “generación interactiva”, aquella que se caracteriza por la inmediatez de los procesos rápidos, accesibles, llamativos, fantasiosos y sencillos. Este tipo de aprendizaje contrasta, sin embargo, con la mencionada

enseñanza tradicional impartida por una gran parte de los docentes, pues como demuestra el estudio realizado recientemente por Romero López *et al.* (2022: 666) “los docentes no utilizan los nuevos modelos de aprendizaje, ya que no permiten que los estudiantes construyan su propio conocimiento, no elaboran proyectos para solventar problemas reales, tampoco aprenden jugando...”. Además, consideramos esencial las actividades ludificadas porque el alumnado se muestra más inclinado a colaborar y trabajar en futuras actividades y contenidos de la materia, ya que percibe el trabajo y las clases desde un prisma más positivo y/o atractivo. Ello, como bien sabemos, es clave desde el enfoque “comercial” de una asignatura tan maltratada por la política educativa —responsable en gran medida de la denominada “crisis de las Humanidades” (Nussbaum 2013)— como Griego I, es decir, la labor del docente de lenguas clásicas no sólo se limita a enseñar su asignatura, sino, desafortunadamente, también a atraer estudiantes para cumplir con el cupo o ratio mínima de alumnos/as.

Por otro lado, el rol docente en la actualidad debería transformarse y “dejar de ser transmisor de conocimiento para convertirse en promotor de aprendizaje, orientando y construyendo didácticas encaminadas a motivar el aprendizaje de los estudiantes” (Durán Chinchilla *et al.* 2021: 5). De esta forma, el docente tiene la misión de priorizar metodologías, soportes, técnicas e instrumentos que impulsen el aprendizaje autónomo y responsable, como postulan las teorías constructivistas (Luelmo del Castillo 2020). Así pues, el potencial didáctico del juego radica en la presentación de los saberes y la *performance* de las competencias por parte del alumnado “de manera distinta a lo acostumbrado”.

Por todo ello, Κατάβασις se presenta como un catalizador de conocimiento y/o aprendizaje divertido y disfrutable, un escenario en que el alumnado asume un rol activo, poniendo en juego la lógica, la cooperación y el estudio. El docente puede valerse de Κατάβασις como un instrumento de evaluación (no de calificación) inusual para gran parte del alumnado (habitado al examen calificativo). Con él, promovemos el uso del *feedback* activo *inter discentes* y *feedback* discente-docente en el que el error forma parte del proceso y de la asimilación de los contenidos trabajados en la materia de Griego I.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Estudios

BARRADAS, R., & LENCASTRE, J. A. (2021), “Gamification and game-based learning: Strategies to promote positive competitiveness in the teaching and learning processes”, *Gaming in Action* 51-75, <https://www.academia.edu/90983567/Gamification_and_game_based_learning_strategies_to_promote_positive_competitiveness_in_the_teaching_and_learning_processes> [06/01/2025].

BEUNZA GONZÁLEZ, A. (2020), *El gameplay como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia* (Trabajo Fin de Máster), <<https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/1d311305-92f0-4623-8849-7410adcc7839/content>> [06/01/2025].

CANTADOR, I. (2016), “La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo”, *Gamificación en aulas universitarias* 67, 1-27, <<http://arantxa.ii.uam.es/~cantador%20/doc/2015/gamificacion15.pdf>> [06/01/2025].

CASTRO-BARRERO, F. (2012), *Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo* (Tesis de Máster), <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/704>> [06/01/2025].

DURÁN CHINCHILLA, C. M.; GARCÍA QUINTERO, C. L. & ROSADO GÓMEZ, A. A. (2021), “El rol docente y estudiante en la era digital”, *Revista Boletín Redipe* 10 (2), 287-294, <https://www.researchgate.net/publication/349401020_El_rol_docente_y_estudiante_en_la_era_digital> [06/01/2025].

GALLEGO-DURÁN, F. J.; VILLAGRÁ-ARNEDO, C. J.; SATORRE CUERDA, R.; COMPAÑ, P.; MOLINA-CARMONA, R. & LLORENS LARGO, F. (2014), “Panorámica: serious games, gamification y mucho más”, *Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática* 7 (2), 13-23, <<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/37972>> [06/01/2025].

GARCÍA-CASAUS, F.; CARA-MUÑOZ, J. F.; MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, J. A. & CARA-MUÑOZ, M. M. (2021), “La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Logía, educación física y deporte* 1 (2), 43-52, <<https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>> [06/01/2025].

GARRIDO SÁNCHEZ, A. B. (2020), *Aplicación de los juegos de mesa en el aula. Propuesta de Programa de Intervención* (Trabajo de Fin de Grado), <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65509/TFG.%20ANA%20BEL%C3%89N%20GARRIDO%20S%C3%81NCHEZ.pdf>> [06/01/2025].

IBAGÓN-MARTÍN, N. J. (2018), “Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa”, *Revista Educación y Ciudad* 35, 125-136, <https://www.researchgate.net/publication/329787012_Videojuegos_y_ensenanza-aprendizaje_de_la_historia_Analisis_desde_la_produccion_investigativa> [06/01/2025].

LEÓN SOSA, S. E.; HERNÁNDEZ BÁEZ, I. Y.; RUIZ JAIMES, M. Á. & NIETO YÁÑEZ, A. D. (2023), “El método de enseñanza aprendizaje a través de la competitividad educativa en la educación superior”, *ANFEI Digital*, 15, <<http://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/892>> [06/01/2025].

LUELMO DEL CASTILLO, M. J. (2020), “Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor”, *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35 (2), <<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>> [06/01/2025].

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2009), “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas”, *RELat* 9, 209-234, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4571665.pdf>> [06/01/2025].

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2024), “Mundos ficcionales, construcción de la identidad e influencia clásica en los juegos de rol masivos online. El caso de *World of Warcraft*”, en L. Unceta Gómez y C. Salcedo González (eds.), *Clasicismo e identidades contemporáneas: Recepciones clásicas en la cultura de masas*, Libros de la Catarata, Madrid, 265-284.

MARTÍNEZ FRÍAS, R. E. (2012), “Los Juegos de Mesa y los motivos de su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula (El otro Fuego de Prometeo)”, *Didac* 59, 50-58 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832265>> [06/01/2025].

MAYER, R. E. (2011), “Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction”, *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 77-108, <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00003-X>> [06/01/2025].

NUSSBAUM, M. C. (2013), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores.

PÉREZ GALLARDO, E. & GÉRTRUDIX BARRIO, F. (2021), “Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020”, *Contextos educativos: revista de educación* 28, 203-227, <<https://doi.org/10.18172/con.4741>> [06/01/2025].

ROMERO LÓPEZ, G. Y.; GUAÑA MOYA, E. J.; PINOS ROMERO K. E.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. V. & ARTEAGA ALCIVAR, Y. A. (2022), “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”, *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional* 7 (3), 653-668, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399882>> [06/01/2025].

ROMERO, M. & TURBO GEBERA, O. (2012), “Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI”, *Revista de Educación a Distancia (RED)* 34, <<https://revistas.um.es/red/article/view/233511#:~:text=El%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20para>> [06/01/2025].

SHUARE, M. (1987), *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología, Tomo III, Progreso, Moscú.

SLAVIN, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*, Editorial Aique Online, Buenos Aires, <https://www.iescincovillas.com/wp-content/uploads/2017/09/APRENDIZAJE_COOPERATIVO._TEOR%C3%8DA_INVESTIG._Y_PR%C3%81CTICA._SLAVIN._1995-1.pdf> [06/01/2025].

Enlaces web

INKARNATE (s.f.), *Inkarnate*, <<https://www.inkarnate.com>> [06/01/2025].

Legislación

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *B.O.J.A.* Andalucía, 15 de mayo de 2023, 8469; 1-29.


Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad. *B.O.J.A.* Andalucía, 2 de junio de 2023, 9728; 214-229.

ANEXO. IMÁGENES DEL JUEGO



Imágenes 1-4. Cartas boca abajo

AFRODITA



PREGUNTA:
CON LA *Π*
Nombre griego para
designar el concepto de
ciudad-estado.

Respuesta: Πόλις

PREGUNTA: Inventó el
método historiográfico
para concebir su obra
*Historia de la Guerra del
Peloponeso*.

Hesíodo Polibio
Heródoto Tucídides★

PREGUNTA:
Ὁ ὕπν__ τοῦ θανάτ__
ἀδελφ__ ἐστ__.

Respuesta: Ὁ ὕπνος τοῦ
θανάτου ἀδελφός ἐστιν.

PREGUNTA:
CON LA *Α*
Comienzo del universo o
el primer elemento de
todas las cosas.

Respuesta: Αρχή

Imágenes 5-9. Cartas descubiertas. Aquí se muestran las preguntas a las que debe responder el equipo.

REGLAS DEL JUEGO

CARTAS ESPECIALES FAVORABLES

FORTUNA



La Fortuna está de tu lado. Si caes en la casilla de la Fortuna recuperas 2 dracmas.

1

MOIRAS



Si has caído en la casilla de las Moiras, tu destino está marcado. Avanza 4 casillas.

2

SUERTE



Estás de suerte. Si caes en esta casilla, se te permite una pista sobre cuál va a ser la temática de la siguiente actividad.

3

CARTAS ESPECIALES DESFAVORABLES

CIRCE



¡¡¡Oh, oh!!! Me temo que, si no quieres ser transformado en cerdo por la bruja Circe, debes pagar 3 dracmas.

4

MENIPO



Menipo el cínico te ve llorando y se ríe de ti. Ante esta vergüenza, retrocede 3 casillas. ¿A dónde llegarás?

5

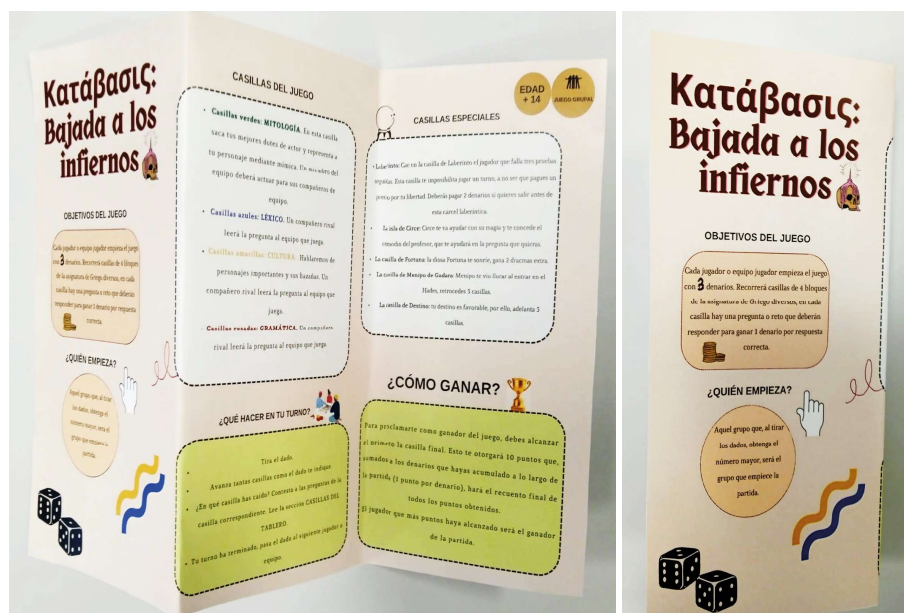
Imagen 10. Instrucciones de las casillas especiales.



Imagen 11. Recorrido en el tablero. Los equipos parten de la esquina inferior izquierda y avanzan en espiral



Imágenes 12-14. Personajes en las casillas especiales, con los que los estudiantes interactúan en su recorrido



Imágenes 15 y 16. Guía básica de partida para los jugadores

Imagen 17. Fichas de *animae* y fichas de dracmas

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL ESTUDIO DEL COLOR EN GRIEGO: UN ENFOQUE PRÁCTICO Y VISUAL

ANA FERNÁNDEZ-LUNA ALVARADO

ana.fernandez@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

En el presente trabajo pretendemos acercar un pasaje de las *Historias* de Heródoto a los estudiantes de la asignatura Griego II de 2º de Bachillerato y trabajar con ellos un léxico escogido sobre los colores para, posteriormente, plasmarlo en unas postales de estilo *Pantone*. Los ejercicios propuestos están planteados para llevarse a cabo en cinco sesiones, en las que los estudiantes deberán hacer una lectura en griego antiguo junto a su traducción, varios ejercicios léxico-etimológicos sobre vocabulario básico y sobre las tonalidades mencionadas en el texto, la creación de su propio recurso de postales del color y una evaluación final donde se plasmen los saberes aprendidos. Además, esta propuesta didáctica contempla la diversidad disfuncional en el aula, especialmente centrada en las personas daltónicas, y la transferencia que ofrece el texto escogido de dicho autor..

Palabras clave

Heródoto, Ecbatana, color, daltonismo, propuesta didáctica.

Abstract

The object of study in this work is to approach a passage of Herodotus' *Histories* along with 2nd year Bachillerato students, in order for them to learn a chosen lexicon about colours and capture it in Pantone style postcards. The proposed exercises are planned to be carried out in five sessions using the following sequencing: First, pupils must read an ancient Greek text, along with its translation, so they can next get through several etymological exercises about basic vocabulary and the tonalities mentioned in the text. Finally, they would create their own resource of colour postcards and go through a final evaluation process where they will reflect their newly acquired knowledge. Furthermore, this proposal contemplates functional diversity in the classroom, especially focused on colour-blind pupils, and the transference potential of the chosen Herodotean text.

Keywords

Herodotus, Ecbatana, colour, colour blindness, didactic proposals.

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta didáctica pretende cubrir el vacío de conocimiento respecto al léxico relacionado con el color que presentan los estudiantes de griego, vocabulario que en todas las lenguas se reconoce como un conocimiento básico (Obregón 1978: 202). El objetivo principal es ofrecer de una manera diferente, creativa y tangible el estudio de un léxico básico, pero habitualmente olvidado en la docencia de griego. Con este fin, se plantea la creación de un recurso que los estudiantes puedan atesorar y consultar en el momento que precisen. De esta manera, la propuesta prevé la realización con los estudiantes de un recurso elaborado con los colores presentes en un texto escogido de Heródoto.

Estas actividades han sido diseñadas para la asignatura de Griego II que se imparte en 2º de Bachillerato. Con anterioridad a su realización, es necesario que los estudiantes hayan adquirido ciertos conocimientos previos, como morfología y sintaxis básicas del griego. Por ello, la propuesta didáctica se enfoca al primer cuatrimestre del curso, donde retoman su aprendizaje del griego. La propuesta parte de un enfoque innovador para acercarlos a vocabulario nuevo, lo que les permite ver y entender las palabras desde una perspectiva diferente a la habitual. Este recurso será fundamental para su desarrollo a lo largo del curso, ya que lo utilizarán de forma continua en su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que esta propuesta didáctica es de carácter teórico, lo que significa que se presenta como una reflexión sobre cómo abordar este tipo de enseñanza, pero no ha sido implementada de manera práctica en el aula. La propuesta está dividida en cinco sesiones. La primera estará centrada en el trabajo del contenido lingüístico de un texto escogido de *Historias* de Heródoto, que deberán leer para después llevar a cabo varios ejercicios relacionados con el vocabulario del pasaje. Una vez trabajado en profundidad el texto escogido, las sesiones se orientarán a la adquisición del vocabulario pertinente. Con este fin, nos detendremos para plasmar el vocabulario en el recurso propuesto, que se centrará en la elección y creación de tarjetas estilo *Pantone*¹.

¹ Empresa creadora de *Pantone Matching System*, un sistema de identificación, comparación y comunicación del color para las artes gráficas; Cf. <https://www.pantone.com/eu/es/>

La idea es que los estudiantes terminen asimilando un determinado léxico, a partir de un trabajo estructurado y coherente, consistente en la lectura del texto griego, las posteriores actividades relacionadas con el mismo, la creación final del recurso comentado, que podrán conservar y utilizar cuando les sea necesario, y, por último, la realización de una ficha final donde se evalúen estos nuevos conocimientos. El recurso planteado busca ser llamativo y entretenido para los estudiantes, a la vez que educativo y novedoso.

2. MARCO LEGAL

La línea de trabajo se enmarca legalmente en las competencias específicas fijadas por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, en el cual se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, y por el Decreto N.º 251/2022, de 22 de diciembre, que establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En sí, las actividades propuestas en este trabajo están diseñadas para llevarse a cabo en la asignatura de Griego II de 2º de Bachillerato. Las competencias que serán tratadas a lo largo de las cinco sesiones son:

1. Traducir y comprender textos griegos de dificultad creciente y justificar la traducción, identificando y analizando los aspectos básicos de la lengua griega y sus unidades lingüísticas y reflexionando sobre ellas mediante la comparación con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para realizar una lectura comprensiva, directa y eficaz y una interpretación razonada de su contenido.
2. Distinguir los étimos y formantes griegos presentes en el léxico de uso cotidiano, identificando los cambios semánticos que hayan tenido lugar y estableciendo una comparación con las lenguas de enseñanza y otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para deducir el significado etimológico del léxico conocido y los significados de léxico nuevo o especializado.

En relación con estas competencias, se encuentran los criterios de evaluación siguientes:

1.4. Realizar la lectura directa de textos griegos sencillos identificando las unidades lingüísticas básicas de la lengua griega, comparándolas con las de las lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos elementales del griego.

2.1. Deducir el significado etimológico de un término de uso común e inferir el significado de términos de nueva aparición o procedentes de léxico especializado, aplicando, de manera guiada, estrategias de reconocimiento de étimos y formantes griegos atendiendo a los cambios fonéticos, morfológicos o semánticos que hayan tenido lugar.

2.2. Explicar, de manera guiada, la relación del griego con las lenguas modernas, analizando los elementos lingüísticos comunes de origen griego y utilizando estrategias y conocimientos de las lenguas y lenguajes que conforman el repertorio propio.

3. OBJETIVOS

Las actividades propuestas siguen un patrón similar al que se emplea normalmente en la asignatura Griego II. El objetivo es conseguir que los estudiantes aprendan de forma dinámica y amena. A través de las actividades propuestas, se pretende que los estudiantes adquieran unos conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes necesarias para cumplir los siguientes objetivos específicos de la etapa:

1. Saber básico: *texto comprensión y traducción*. Se trabajará el apartado de unidades lingüísticas de la lengua griega: Alfabeto, pronunciación y acentuación de la lengua griega clásica. Dentro de este mismo saber básico, se abordará el apartado de técnicas, procesos y herramientas a través de los objetivos denominados Herramientas de traducción: glosarios, diccionarios, atlas o correctores ortográficos en soporte analógico o digital, etc.; y también se tendrán en cuenta estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas, para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.

2. Saber básico: *plurilingüismo*, con el objetivo pertinente de léxico: procedimientos básicos de composición y derivación en la formación de palabras griegas; lexemas, sufijos y prefijos de origen

griego en el léxico de uso común y en el específico de las ciencias y la técnica; significado y definición de palabras de uso común en las lenguas de enseñanza a partir de sus étimos griegos; influencia del griego en la evolución de las lenguas de enseñanza y del resto de lenguas que conforman el repertorio lingüístico individual del alumnado; técnicas básicas para la elaboración de familias léxicas y de un vocabulario básico griego de frecuencia.

3. Saber básico: *educación literaria*. Se trabajará el apartado de principales géneros y autores de la literatura griega: origen, tipología, cronología, características, temas, motivos, tradición, características y principales autores.

4. SECUENCIACIÓN

Esta propuesta didáctica constará de cinco sesiones y la secuenciación propuesta para esta actividad es la siguiente:

1ª sesión

En esta primera sesión se comenzará con la exposición a los estudiantes de una introducción al autor que se va a trabajar y su obra. Para la realización de esta explicación se ha tomado como fuente base la traducción de Manuel Balasch (2023: 9-59), pues presenta una introducción muy completa del autor y su obra. También se hará un breve comentario sobre Deyoces (Briant 2002: 25-26, 84; Degen 2017: 39, 45-47; García Sánchez 2009: 87-88), rey de Media y fundador de la ciudad de Ecbatana, de cuya fortaleza habla el texto propuesto.

Se dará, además, una noción general del vocabulario referido al color en griego antiguo, con la idea de ir familiarizando a los estudiantes con este léxico.

2ª sesión

Se hará entrega de una ficha a cada uno de los estudiantes, donde aparecerá el texto en griego con una serie de palabras subrayadas, que corresponden al léxico relacionado con el color que van a trabajar en las próximas sesiones.

Después, se hará entrega de la traducción a los estudiantes. En esta ficha encontrarán huecos en la posición donde debería estar el léxico subrayado en griego.

En el tiempo restante, practicarán el vocabulario con los ejercicios planteados en *Educaplay* (<https://es.educaplay.com/>).

3ª sesión

Esta sesión será utilizada para completar las fichas de ejercicios léxico-etimológicos. Los estudiantes comenzarán a rellenar los ejercicios con la menor ayuda posible del docente. El léxico estará compuesto por el vocabulario básico y las palabras referentes al color. Los estudiantes deberán escribir las palabras españolas que hayan mantenido la raíz griega y su significado en español. Después de preparar un listado con el significado de todas las palabras, deberán hacer un ejercicio de etimologías con estos términos incluyendo, al menos, tres ejemplos de cada palabra.

4ª sesión

En esta sesión se usará un máximo de veinte minutos para corregir la actividad de léxico realizada en la sesión anterior. Tras la corrección, se introducirá la propuesta de recurso planteada, es decir, se explicará a los estudiantes qué deben hacer y cómo van a crear las tarjetas estilo *Pantone*.

5ª sesión

Esta sesión se dividirá en dos bloques:

Los primeros cuarenta minutos de la sesión podrán ser usados por los estudiantes para terminar de crear su recurso de tarjetas de color.

En el tiempo restante, se les repartirá una ficha donde deben unir la palabra griega del recuadro izquierdo con su significado al español del recuadro derecho. Además, la ficha presentará un ejercicio de etimologías como el realizado en la segunda sesión. Esta ficha será también recogida como elemento evaluable al finalizar la sesión.

5. SELECCIÓN DEL TEXTO

La elección de este autor para trabajar en la asignatura de Griego II viene dada por varios factores. El primero se debe a la variedad de temas que Heródoto trata en su obra, siendo una opción que ofrece gran versatilidad para adecuar en cada momento un extracto para la explicación. Otro de los factores que influyen en la elección de su obra es que resulta ser uno de los pocos textos antiguos que recoge, en un texto considerablemente breve, un listado bastante completo de palabras asociadas al color. Se trata de un pasaje muy llamativo y visual, susceptible de ser trabajado en una actividad que atraiga la curiosidad de los estudiantes. El último factor por el que se ha escogido a este autor es la sencillez de su estilo en diversas partes de su obra, que suele llevar aparejada profundidad de contenido. En el fragmento escogido, *Historias* I 98, encontramos que muchas de las palabras que aparecen se

repiten varias veces y las oraciones son bastante sencillas. Por todo ello, resulta ser un recurso perfecto para introducir a los estudiantes a textos más largos, a la vez que es muy útil para repasar palabras ya trabajadas mientras se presenta nuevo léxico.

El texto griego, del cual seguimos la edición recogida en el *Thesaurus Linguae Graecae* (Wilson 2015: 61-62), y su traducción, que es nuestra, son:

(98) αὐτίκα δὲ προβαλλομένων ὄντινα στήσονται βασιλέα, ὁ Διόκης ἦν πολλὸς ὑπὸ παντὸς ἀνδρὸς καὶ προβαλλόμενος καὶ αἰνεόμενος, ἐς ὃ τοῦτον καταινέουσι βασιλέα σφίσι εἶναι. ὁ δ' ἐκέλευε αὐτοὺς οἰκία τε ἐωυτῷ ἄξια τῆς βασιληΐης οἰκοδομῆσαι καὶ κρατῦναι αὐτὸν δορυφόροισι. ποιεῦσι δὴ ταῦτα οἱ Μῆδοι· οἰκοδομέουσί τε γὰρ αὐτῷ οἰκία μεγάλα τε καὶ ἰσχυρά, ἵνα αὐτὸς ἔφρασε τῆς χώρας, καὶ δορυφόρους αὐτῷ ἐπιτρέπουσι ἐκ πάντων Μήδων καταλέξασθαι. ὁ δὲ, ὥς ἔσχε τὴν ἀρχήν, τοὺς Μήδους ἠνάγκασε ἐν πόλισμα ποιήσασθαι καὶ τοῦτο περιστέλλοντας τῶν ἄλλων ἦσσαν ἐπιμέλεσθαι. πειθομένων δὲ καὶ ταῦτα τῶν Μήδων οἰκοδομεῖ τείχεα μεγάλα τε καὶ καρτερά, ταῦτα τὰ νῦν Ἀγβάτανα κέκληται, ἕτερον ἐτέρῳ κύκλῳ ἐνεστεῶτα. μεμηχάνηται δὲ οὕτω τοῦτο τὸ τεῖχος ὥστε ὁ ἕτερος τοῦ ἐτέρου κύκλος τοῖσι προμαχεῶσι μούνοις ἐστὶ ὑψηλότερος. τὸ μὲν κού τι καὶ τὸ χωρίον συμμαχεῖ κολωνὸς ἐὼν ὥστε τοιοῦτο εἶναι, τὸ δὲ καὶ μᾶλλον τι ἐπετηδεύθη. κύκλων <δ> ἐόντων τῶν συναπάντων ἐπτά, ἐν δὴ τῷ τελευταίῳ τὰ βασιλῆα ἐνεσσι καὶ οἱ θησαυροί. τὸ δ' αὐτῶν μέγιστόν ἐστι τεῖχος κατὰ τὸν Ἀθηνέων κύκλον μάλιστα κη τὸ μέγαθος. τοῦ μὲν δὴ πρώτου κύκλου οἱ προμαχεῶνές εἰσι λευκοί, τοῦ δὲ δευτέρου μέλανες, τρίτου δὲ κύκλου φοινίκεοι, τετάρτου δὲ κυάνεοι, πέμπτου δὲ σανδαράκινοι. τῶν πέντε ὧν τῶν κύκλων οἱ προμαχεῶνες ἠνθισμένοι εἰσὶ φαρμάκοις· δύο δὲ οἱ τελευταῖοι εἰσι ὁ μὲν καταργυρωμένους, ὁ δὲ κατακεχρυσωμένους ἔχων τοὺς προμαχεῶνας.

(98) Enseguida se iniciaron las consultas acerca de quién debía ser proclamado rey. Deyoces era con mucho el más elogiado y propuesto, más que cualquier otro hombre. Y todo el mundo estuvo de acuerdo en que debía ser él. Y él les impuso construirle una residencia digna de la realeza y que velaran por su seguridad con lanceros, y los medos, naturalmente, hacen esto. La construyen grande y sólida, en la zona que él mismo les indicó, y le permiten elegir lanceros de entre todos los medos. Y cuando tuvo el poder, obligó a los medos a hacerse una sola

ciudad, a la cual dedicarían mucha atención, preocupándose menos de lo demás. Una vez que los medos se dejan persuadir también en esto, manda construir murallas grandes y sólidas, estas que ahora se llaman Ecbatana, dispuestas un círculo dentro de otro círculo. Y estas murallas están diseñadas así, de tal manera que cada círculo sea más alto que el círculo inmediato inferior solo en los baluartes. Por un lado, también el lugar, que es una colina, ayuda a que sea así, pero, por otro, más bien fue diseñado. Y siendo los círculos siete en total, dentro del último están el palacio real y las cámaras del tesoro. De ellas, la muralla mayor es aproximadamente del tamaño del perímetro de Atenas. Los baluartes del primer círculo son blancos; los del segundo, negros; los del tercer círculo, púrpuras; los del cuarto, azules, y los del quinto, naranjas. Así, los baluartes de cinco círculos están pintados con colores. Pero los dos últimos son el que tiene los baluartes recubiertos de plata y el que tiene los baluartes recubiertos de oro.

6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

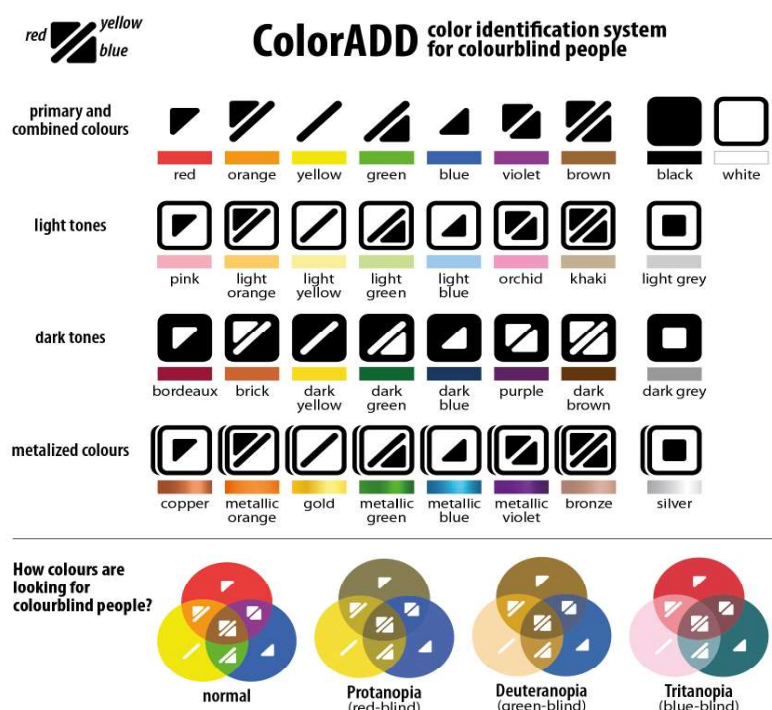
Al trabajar con colores en clase, uno de los aspectos a tener en cuenta es que algunos estudiantes puedan presentar dificultades visuales, como el daltonismo. Esta es una condición que afecta al 8% de la población masculina y al 1% femenina (Menéndez 2014: 2). Aunque las personas con daltonismo no se consideran estudiantes con necesidades educativas especiales en la secundaria y postobligatoria, el uso de colores para diferenciar contenidos y señalar grados de importancia sigue siendo común en estas etapas, lo que pone a los estudiantes daltónicos en desventaja respecto a sus compañeros.

El daltonismo se presenta en varios grados, y nos centraremos en los tres principales tipos dentro del daltonismo dicromático:

- **Protanopia/Deuteranopia:** Son las formas más frecuentes y se caracterizan por la incapacidad de distinguir entre los colores rojo y verde. Ambas afecciones son similares, aunque existen pequeñas diferencias (Alcalde-Alvites 2015: 32, 40, 45).
- **Tritanopia:** Dificultad para distinguir entre azul y verde, morado y rojo, y amarillo y rosa. Además, estos colores suelen verse menos brillantes².

² Cf. National Eye Institute (2023).

Una solución para estas personas es la que ha creado el equipo de *ColorADD*³. Gracias a un sencillo código de formas, han establecido un listado completo de tonalidades para ayudar a cualquier persona con problemas a la hora de distinguir los colores. Funciona del siguiente modo:



Este sistema ha ganado popularidad en los últimos años y se utiliza en diferentes materiales, juegos y manuales. Por lo tanto, introducirlo en el aula podría ser una excelente opción para integrar a los estudiantes daltónicos, ayudándoles a participar plenamente en las actividades y contenidos que requieren el uso de colores.

³ *ColorADD* es un lenguaje único, universal, inclusivo y no discriminatorio que permite a los daltónicos identificar colores, con un amplio espectro infinito de uso en empresas/entidades siempre que el color sea un factor de identificación. Cf. <https://www.coloradd.net/es>

7. ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES

La propuesta aquí desarrollada pretende que los estudiantes aprendan los términos que suelen considerarse vocabulario básico para Bachillerato y aquellas palabras griegas que están relacionadas con el color. Los términos escogidos para hacer un repaso del vocabulario básico son: βασιλεύς, -έως ό; πᾶς, πᾶσα, πᾶν; ἀνὴρ, ἀνδρὸς ό; οἰκίον, -ου τό; μέγας, -άλη, -α; ἀρχή, -ῆς ή; κύκλος, -ου ό; ἐπτά; πρῶτος, -η, -ον y φάρμακον, -ου τό. Estos términos son de uso habitual en el corpus literario griego conservado, por lo que su aprendizaje puede resultar útil en el futuro. En cuanto al léxico específico del color, encontramos siete términos en este pasaje: λευκός, -ή, -όν; μέλας, μέλαινα, μέλαν; φοινίκεος, φοινίκεον; κυάνεος, κυανέα, κυάνεον; σανδαράκινος, σανδαράκίνη, σανδαράκινον; καταργυρόω, -ῶ y καταχρυσόω, -ῶ.

La actividad que deben realizar con estas palabras es similar a las que habrán ido realizando a lo largo del primer de Bachillerato. Consiste en tomar el término griego, decir cuál es su significado en español e indicar, en la medida de lo posible, todos los derivados de la palabra griega que conserven la forma en castellano. Podemos ver desarrollada esta idea en la siguiente tabla⁴:

VOCABULARIO SOBRE EL COLOR		
PALABRA GRIEGA	SIGNIFICADO	CULTISMOS
Λευκός, -ή, -όν	Blanco	Leucocito: glóbulo blanco. Leucoma: mancha blanca en la córnea del ojo. Leucemia: cáncer de sangre caracterizado por una proliferación maligna de leucocitos.
Μέλας, -αινα, -αν	Negro	Melanina: pigmento de color que se encuentra en ciertas células. Melatonina: hormona que regula los ritmos biológicos. Melancolía: ánimo decaído.

⁴ Por brevedad, me limito a citar y definir los ejemplos. En caso de utilizar estos u otros semejantes en clase para trabajar etimologías, se tratarían con todo detalle.

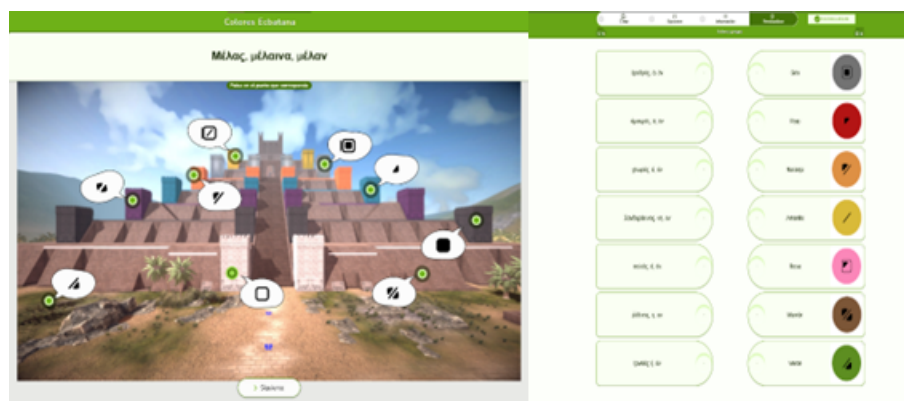
Φοινίκεος, -α, -ον	Púrpura	Fénix: ave mitológica que emerge de las cenizas. Fenicio: mercaderes que exportaban tejidos rojizos.
Κυάνεος, -α, -ον	Azul	Cian: color primario. Cianuro: producto químico venenoso. Cianógeno: gas que emite un color azul.
Σανδαράκινος, -η, -ον	Naranja	Sandáraca: mineral de color rojo. (Frisk 1973; Yarza 1995; Chantraine 1977)
Ἀργύρεος, -α, -ον	Plateado	Argentina: país de América. Argénteo: adjetivo aplicado a lo que es de plata o semejante a la plata. Litargirio: óxido de plomo.
Χρυσοῦς, -ῆ, -οῦν ⁶	Dorado	Crisálida: capullo donde una larva sufre su metamorfosis. Crisantemo: flor de oro. Crisóstomo: boca de oro.

Trabajar con este tipo de léxico suele ser inusual, por lo que encontramos varias complicaciones con estas palabras. En especial, hay dificultades con κυάνεος y σανδαράκινος. Respecto al término κυάνεος, aunque se pueda observar en la tabla que lo presentaremos ante los estudiantes como el color azul, en el recurso planteado se ha escogido la tonalidad de azul lapislázuli, pues suele asociarse a este color (Halleux 1969: 51; Calderón 2022: 289-290). Por último, la palabra σανδαράκινος presenta varias dificultades. En el ejercicio, pedimos que los estudiantes lo conozcan como naranja, pero realmente es un término que se sitúa entre el amarillo y el rojo (Asheri 1988; Chantraine 1977), por lo que podremos encontrarlo traducido de diferentes maneras. Este color es relativamente inusual en los textos griegos, apenas está atestiguado y, aunque en el texto de Heródoto parece hacer referencia al material con el que está pintado el baluarte (Warburton 2018: 9), sí que podemos encontrarlo en otros autores como Eliano (Ael., *NA*. 17, 23), que describe los colores que presenta un ave, o Filóstrato

⁶ De los términos plateado y dorado hemos elegido mantener solo el adjetivo referente al color.

(Philostr., *VA.* 3, 14), que habla sobre la tierra que hay al fondo de un pozo. Continuando con las dificultades de este término, podemos ver que en castellano no ha dado cultismos. Solo conservamos la palabra *sandáraca*, sinónimo de *rejalgar*, que se refiere a un mineral de color rojo, que se raya con la uña y es una combinación venenosa de arsénico y azufre, y que se usa, entre otras cosas, como pigmento. La palabra española para el color naranja proviene, según la RAE⁶, del sánscrito *nāraṅga* a través del árabe.

Además de este léxico, para la posterior creación del recurso planteado se entregará a los estudiantes una serie de palabras como vocabulario extra para completar el léxico del color. Estas palabras son: ξανθός -ή, -όν (amarillo), ἄμαυρός, -ά, -όν (marrón), ρόδιος, -η, -ον (rosa), ἐρυθρός, -ά, -όν (rojo), χλωρός, -ά, -όν (verde) y πολιός, -ά, -όν (gris).



Estas actividades pueden complementarse con juegos educativos atractivos para los estudiantes. Los aquí presentados son dos ejemplos de las actividades que se podrían plantear desde la web *Educaplay*⁷. El primer juego educativo presenta, de uno en uno, un término griego aleatorio y los estudiantes deben hacer clic en el color correspondiente. En el segundo ejemplo encontramos una tabla donde deberán unir las palabras de la izquierda con su respectiva traducción.

Una vez realizado el trabajo correspondiente a este apartado, los estudiantes podrán comenzar el recurso planteado en la propuesta

⁶ Cf. Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española. (s. f.). *Naranja*. <https://dle.rae.es/naranja?m=form>.

⁷ Cf. <https://es.educaplay.com/>.

didáctica, que consistirá en crear una serie de postales al estilo *Pantone*⁸. Finalmente, en la quinta sesión se entregará una ficha a cada estudiante donde deberán contestar dos ejercicios. El primero consistirá en una tabla con dos columnas que deberán unir, donde encontrarán a la izquierda palabras griegas referentes al color y a la derecha sus significados desordenados. El segundo ejercicio será una actividad de etimologías como la realizada en la tercera sesión. Con esta ficha se pretende observar si los estudiantes han conseguido alcanzar los objetivos indicados en la propuesta didáctica.

8. PROPUESTA DE RECURSO

El recurso planteado será trabajado en las dos últimas sesiones dedicadas a estos conocimientos. Desde un principio, se pretende que el recurso sea integrador, por lo que todos los estudiantes cuentan con las mismas herramientas.

Es después de haber trabajado en el aula el léxico griego relacionado con el color cuando los estudiantes pueden comenzar con el recurso. Este consiste en hacer individualmente una serie de postales al estilo *Pantone*, en las que los estudiantes escribirán el término griego de cada uno de esos colores y practicarán el código propuesto por el equipo de *ColorADD* con el fin de crear un recurso que puedan consultar en cualquier momento.

Para la creación de estas tarjetas, los estudiantes recibirán en la penúltima sesión una serie de fotocopias como las aquí presentadas:



⁸ Cf. <https://www.pantone.com/eu/es/>.

Los estudiantes deberán recortar las postales, rellenar de color negro los símbolos de *ColorADD* y escribir, en los espacios en blanco, la palabra griega para el correspondiente color.

El propósito de estos ejercicios es que los estudiantes terminen la propuesta didáctica habiendo aprendido un determinado léxico bien trabajado. Este recurso combina su condición llamativa, entretenida y novedosa para los estudiantes con la intención educativa. Con este ejercicio no solo se busca que los estudiantes afiancen sus conocimientos sobre el léxico griego relativo al color, sino que también conozcan y asimilen el código de *ColorADD* para las personas daltónicas. Además, se podrá seguir desarrollando el recurso, pidiendo que escriban detrás de cada tarjeta las palabras españolas que mantengan la raíz correspondiente. Así, este recurso podrá ser útil no solo en el desarrollo de la propuesta, sino a lo largo del aprendizaje de la lengua griega.

9. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Tomamos como referencia el marco legislativo del Real Decreto 243/2022 y del Decreto Autonómico n.º 251/2022 para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en la aplicación de esta propuesta. Los criterios de evaluación que se seguirán para la calificación de estas actividades son los anteriormente nombrados.

La primera rúbrica, que será rellenada tras la realización de la segunda y la tercera sesión, se focaliza en los criterios de evaluación 1.4, 2.1 y 2.2. Determina la capacidad que debe adquirir el estudiante a la hora de leer, directamente, textos griegos sencillos y su capacidad de relacionar el griego con nuestra lengua.

La segunda rúbrica se corresponde directamente con el recurso planteado; evalúa el recurso creado por los estudiantes y, además, engloba la ficha entregada al final de las sesiones, que determina el conocimiento alcanzado tras la realización de esta propuesta. La rúbrica está también vinculada con el criterio de evaluación 2.2.

10. CONCLUSIONES

A través de esta propuesta hemos acercado a los estudiantes a la lengua de Heródoto y al léxico relacionado con el color. El

conocimiento sobre este vocabulario da pie a una nueva visión de las palabras cotidianas, ayudando a ampliar la mente de los estudiantes y demostrándoles que percibimos el color de forma subjetiva. Por un lado, la subjetividad es cultural, como demuestra el hecho de que en griego antiguo no haya una palabra para “azul” y sí varias para los distintos tonos de dicho color. Por otro, la subjetividad puede ser sensorial.

En este sentido es relevante la cuestión de la diversidad funcional en el aula. La atención a la diversidad se ha planteado desde un principio enfocada a los daltónicos por su desventaja con los colores y las tonalidades. El objetivo era que todos los ejercicios planteados fueran inclusivos e integradores y que conciencien a los estudiantes sobre la incapacidad de percibir colores, todo ello sin alterar el ritmo de funcionamiento de la clase.

El texto en cuestión permite abordar este tipo de conocimiento, así como dar pie a un acercamiento a diferentes aspectos, prestándose a ser un recurso bastante completo para la enseñanza del griego en las aulas.

En efecto, la incorporación de Heródoto a la enseñanza de la lengua griega en Bachillerato puede atraer la curiosidad de los estudiantes, gracias a la amplitud de temas que trata en su obra. Esto se ve perfectamente ejemplificado con la diversidad que ofrece este breve pasaje: el color como constructo cultural, la arquitectura, los regímenes políticos, estereotipos del bárbaro para los griegos, etc.

Por su ejecución dinámica y proactiva, esta propuesta se convierte en una actividad idónea para la absorción del vocabulario por los estudiantes de forma autónoma. La creación de postales propias donde los estudiantes deben escribir por sí mismos las palabras en griego ahonda en la captación de estos términos, pues los estudiantes, como *nativos digitales*, asocian más fácilmente la palabra con el color correspondiente cuando pueden hacer uso de recursos visuales, que son un medio perfecto desde el punto de vista didáctico.

11. BIBLIOGRAFÍA

ALCALDE-ALVITES, M. A. (2015), “Daltonismo y uso del computador en educación a distancia”, *Hamut'ay* 2(1), 32-48.

ASHERI, D. (1988), *Erodoto, le Storie: Libro I. La Lidia e la Persia*, Arnoldo Mondadori Editore, Milán.

BRIANT, P. (2002), *From Cyrus to Alexander: A History of the Persian Empire*, Eisenbrauns, Indiana.

CALDERÓN DORDA, E. (2022), “El epigrama 14 A.-B. de Posidipo y un jaspe azul de Pegaso”, en S. Perea Yébenes (ed.), *Diosas, mujeres y símbolos femeninos en la glíptica antigua*, Signifer Libros, Salamanca, 285-296.

CHANTRAINE, P. (1974), *Dictionnaire étymologique de la langue Grecque: Histoire des mots. Tome III A-II*, Éditions Klincksieck, Paris.

CHANTRAINE, P. (1977), *Dictionnaire étymologique de la langue Grecque: Histoire des mots. Tome IV-1 P-Y*, Éditions Klincksieck, Paris.

DEGEN, J. (2017), “Wahrnehmung und Darstellung von Palästen in den *Historien* Herodots”, en R. Rollinger (ed.), *Die Sicht auf die Welt zwischen Ost und West*, Harrassowitz, Wiesbaden, 31-80.

DÍAZ, 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 Fenix Rising”, *Thamyris* 12, 59-100.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s. f.). Naranja. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [versión 23.7 en línea].

FRISK, V. H. (1973), *Griechisches etymologisches wörterbuch. Band II: κρ-ω*, Carl Winter, Universitätsverlag, Heidelberg.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. (2009). *El gran rey de Persia: formas de representación de la alteridad persa en el imaginario griego*, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.

HALLEUX, R. (1969), “Lapis-lazuli, azurite ou pâte du verre? À propos de kuwano et kuwanoko dans les tablettes mycéniennes”, *Studi Micenei ed Egeo-Anatolici* 39, 47-66.

LIDELL, G. & SCOTT, R. (1996), *A Greek-English Lexicon*, Clarendon Press, Oxford.

LILLO, J., MOREIRA, H. & MELNIKOVA, A. (2019), “Daltonismos, vidas de distinto color”, *Mente y cerebro* 95, 80-87.

MENÉNDEZ, Á. (2014), “Ser daltónico para ver más. Hipótesis para explicar las ventajas evolutivas de ser daltónico”, *Digital CSIC*, 1-6. <<https://digital.csic.es/handle/10261/96086>> [10/11/2024].

NATIONAL EYE INSTITUTE (7 de agosto de 2023), *Tipos de daltonismo* [Entrada]. Web NIH.

<<https://www.nei.nih.gov/espanol/aprenda-sobre-la-salud-ocular/enfermedades-y-afecciones-de-los-ojos/daltonismo/tipos-de-daltonismo>> [10/11/2024].

OBREGÓN, H. (1978), “Las denominaciones de colores y el enriquecimiento léxico”, *BFUCh* XXIX, 201-218.

RODRÍGUEZ, M. L. (1967), “Transferencia del aprendizaje y sus relaciones con la programada”, *Revista de Educación-Estudios* LXVI.193, 55-59.

WARBURTON, D. A. (2018), “Thinking colors”, *Colour Turn* VIII, 1-15.

WILSON, N. G. (2015), *Herodoti Historiae*, Oxford University Press, Oxford.

YARZA, S. (1995), *Diccionario griego-español*, Editorial Ramón Sopena, Barcelona.

EL CANON DE LOS POETAS LÍRICOS ARCAICOS EN LA *SUDA*

ISIDRO MOLINA ZORRILLA

molinazorrilla@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo estudia los patrones recurrentes que conforman las antiguas biografías de los poetas griegos en las entradas de la *Suda* dedicadas a los nueve poetas del canon alejandrino de la lírica arcaica y propone un análisis crítico de la recepción de estos patrones en los manuales de Historia de la Literatura griega más usados en España. El objetivo es ofrecer una serie de materiales, entre ellos una traducción al español de las entradas comentadas, que pueda ser de utilidad en el aula de literatura griega.

Palabras clave

Lírica griega arcaica, vidas de poetas, biografía, Suda, literatura griega antigua.

Abstract

This article studies the recurrent patterns that shape the ancient biographies of Greek poets in the entries of the Byzantine encyclopedia *Suda* dedicated to the nine lyric poets of the Alexandrian canon. The paper proposes a critical analysis of the reception of these patterns in the most widely used textbooks on the History of Greek Literature in Spain. The aim is to offer a series of materials, including a Spanish translation of the entries discussed, which may be useful to Greek literature teachers.

Keywords

Archaic Greek lyric, lives of poets, biography, Suda, Ancient Greek literature.

1. INTRODUCCIÓN

La utilidad de las antiguas biografías de los poetas griegos que han llegado a la actualidad es un asunto que aún suscita polémica entre los estudiosos, desde las posturas más escépticas, que tienden a considerar el grueso de los datos transmitidos en esas *Vidas* como mera ficción, hasta otras que consideran que pueden ser aún utilizadas como fuentes históricas si se hace de ellas una lectura crítica. Baluarte de la primera corriente es Mary R. Lefkowitz (1981: x), que opina que los datos vertidos en estas biografías son resultado de una lectura interesada de la obra del poeta y que, por lo tanto, cierta historia de la literatura debería ser reescrita partiendo de la obra en sí y no de las biografías. En la segunda encontramos a Maarit Kivilo (2010: 4), quien tilda de radical la postura de Lefkowitz y propone el estudio de la formación de estas tradiciones para encontrar la manera de restablecer la biografía como una fuente histórica. Sin embargo, sí hay consenso al afirmar que en la formación de muchas de estas *Vidas* gran parte de las noticias ofrecidas parecen responder a un repertorio cerrado de motivos, de patrones recurrentes aplicables a uno u otro poeta. En esta línea, Jaume Pòrtulas (1994: 59-69) estableció un catálogo cerrado de ítems que se pueden rastrear en las biografías de los poetas arcaicos.

En la extensa tradición biográfica antigua se encuentra, en sus últimos estadios, la enciclopedia bizantina *Suda*, compilada hacia el siglo x d.C., que recopila la información tradicionalmente transmitida desde, presumiblemente, las noticias que servían de introducción a las antiguas ediciones alejandrinas. Aquella sucesión de patrones recurrentes que conformaban las antiguas biografías de los poetas es apreciable en las entradas de esta enciclopedia ya en una primera lectura, tanto por su brevedad como por su escaso interés por profundizar en las diferentes noticias, que se suceden una tras otra (si bien sí se puede observar cierta recreación en aquellos pasajes de corte anecdótico).

En este trabajo se analizará la composición de las *Vidas* de poetas griegos en la *Suda* a partir de patrones recurrentes. Como caso de estudio, me centraré en las entradas de esta enciclopedia bizantina dedicadas a los nueve poetas líricos del canon alejandrino, a saber, Alcmán, Estesícoro, Safo, Alceo, Anacreonte, Íbico, Simónides, Píndaro y Baquilides, máximos representantes de la lírica coral y de la monodia, para acotar un tema que también podría rastrearse en las biografías de

otros poetas arcaicos, como los elegíacos y yambógrafos, o clásicos, como los tragediógrafos. Para este corpus de textos he seguido la edición de la *Suda* de Ada Adler (1928-1938) y ofrezco asimismo una traducción al español.

El propósito de este estudio es analizar los datos vertidos en las entradas de la *Suda* para rastrear, con mirada crítica, su recepción en los manuales de Historia de la Literatura griega más usados por el alumnado de clásicas. Se comentarán aquellas noticias de la *Suda* expresamente citadas en los manuales, ya le otorguen veracidad al dato o la cuestionen, tanto a la hora de perfilar los aspectos biográficos del poeta como a la hora de proyectar una imagen genérica de su producción literaria. En definitiva, el objetivo de este trabajo es ofrecer una antología de *Vidas* de poetas, traducida y comentada, que pueda servir como recurso didáctico en el aula de literatura griega.

Sigue el listado de manuales cotejados:

- *Historia de la literatura griega*, de Albin Lesky, publicado originalmente en alemán en 1957 (seguimos la traducción al español publicada por Gredos en 1968 a partir de la segunda edición de la obra de 1963),
- los capítulos “Monodia” de David A. Campbell y “Lírica coral arcaica” y “Lírica coral en el siglo v” de Charles Segal incluidos en *Historia de la literatura clásica (Cambridge University). I: Literatura griega* editada por Patricia E. Easterling y Bernard M. W. Knox y publicada originalmente en inglés en 1985 (seguimos la traducción al español publicada por Gredos en 1990),
- los capítulos “Lírica arcaica coral” y “Monodia” de Francisco Rodríguez Adrados y “Lírica coral” de Emilio Suárez de la Torre incluidos en *Historia de la literatura griega* editada por Juan Antonio López Férrez en 1988,
- y, por último, *Letteratura greca* de Luigi Enrico Rossi publicada en 1994.

Además de estos manuales también se ha consultado el *Précis de Littérature grecque* de Jaqueline de Romilly, pero no se harán alusiones explícitas a este trabajo ya que la propia autora remite a Lesky para aquellas cuestiones que carezcan de consenso entre los estudiosos (De Romilly 1980: 9-10).

2. ALCMÁN

α.1289: Ἀλκμάν· Λάκων ἀπὸ Μεσσοῦ· κατὰ δὲ τὸν Κράτητα πατρίοντα Λυδὸς ἐκ Σάρδεων· λυρικὸς, υἱὸς Δάμαντος ἢ Τιτάρου. ἦν δὲ ἐπὶ τῆς κζ' Ὀλυμπιάδος, βασιλεύοντος Λυδῶν Ἀρδουοῦ, τοῦ Ἀλυάττου πατρός· καὶ ὢν ἐρωτικὸς πάνυ εὐρετῆς γέγονε τῶν ἐρωτικῶν μελῶν. ἀπὸ οἰκετῶν δέ· ἔγραψε βιβλία ἕξ, μέλη καὶ Κολυμβώσας. πρῶτος δὲ εἰσήγαγε τὸ μὴ ἐξαμέτροις μελωδεῖν. κέχρηται δὲ Δωρίδι διαλέκτῳ, καθάπερ Λακεδαιμόνιοι. ἔστι δὲ καὶ ἕτερος Ἀλκμάν, εἷς τῶν λυρικῶν, ὃν ἤνεγκεν ἡ Μεσσήνη. καὶ τὸ πληθυντικὸν Ἀλκμᾶνες.

α.1289: Alcman: laconio de Mésoa, pero según la postura errónea de Crates, lidio de Sardes. Poeta lírico, hijo de Damante o de Títaro. Vivió durante la vigesimoséptima olimpiada, bajo el reinado en Lidia de Ardis, padre de Aliates. Y, puesto que era muy apasionado, inventó la poesía erótica. Procedía de una familia de esclavos. Escribió seis libros de lírica y el poema *Las buceadoras*. Fue el primero que abandonó la costumbre de cantar en hexámetros. Usaba el dialecto dorio, al igual que los lacedemonios. Existe también otro Alcman, poeta lírico, procedente de Mesenia. El plural es “Alcmanes”.

Alcman es el primer poeta de lírica coral del que nos han llegado testimonios directos. Como con la mayoría de los líricos arcaicos, conocemos el grueso de su producción gracias a los sucesivos descubrimientos papiráceos. Aunque consta que fue estudiado por Aristóteles y querido por los alejandrinos, que editaron su texto junto con comentarios críticos y eruditos con una profusión inaudita entre los poetas arcaicos, y que gramáticos, metristas y lexicógrafos romanos citaron su obra, sin embargo, Alcman no llegó a la época bizantina. Los datos que refleja su entrada en la enciclopedia *Suda* ya eran, pues, conocidos por transmisión indirecta.

La entrada comienza con una de las cuestiones abiertas que aún arrastra la figura del poeta: su procedencia, tema que suscitaba una animada polémica en la antigüedad. La *Suda* opta por el origen laconio de Alcman, tachando de errónea la teoría de Crates de Malos que sugiere una procedencia lidia. La hipótesis laconia fue sustentada por otras autoridades antiguas, entre ellas, Aristóteles, como parece atestiguar el *P. Oxy.* 2389, un comentario a Alcman donde el comentarista impugna la postura aristotélica que interpretaría el fragmento *PMG* 16 autobiográficamente. Lesky (1968: 174-177)¹ y Rossi (1994: 135-140) proponen

¹ Para agilizar la lectura, los manuales cotejados se referenciarán únicamente en la primera ocasión que aparezcan mencionados en cada una de las nueve secciones

un posible origen jonio, mientras que Adrados (1988a: 175-179) señala las evidencias de un origen espartano, desde el nombre del poeta hasta el dialecto empleado en sus composiciones, dorio (como también recuerda la *Suda*), sin obviar el contenido, con frecuentes alusiones a la vida espartana, a lo que añade Segal (1990a: 192-210) la localización de su tumba cerca del sepulcro de Helena, según testimonia Pausanias². Tanto Adrados como Segal atribuyen la génesis de la teoría lidia al prejuicio de que Esparta, polis guerrera por excelencia, diera a luz a un poeta como Alcmán (por ejemplo, el testimonio de Eliano³ que recoge Segal), por lo que ambos dedican varias líneas a exponer las características de la Esparta del siglo VII a.C., que, junto con Corinto, constituía uno de los mayores centros culturales de la Grecia continental, por el que llegaron a pasar poetas como Terpandro. Los estudiosos modernos siguen sin llegar a un acuerdo con la cuestión, pero ambos autores se hacen eco de una teoría reciente que llevaría a Alcmán a nacer en Sardes de padres laconios o emigrados durante su niñez⁴.

Los autores de los manuales cotejados también se ocupan de la datación del poeta, difícil de fijar, pues los testimonios oscilan entre principios y finales del siglo VII a.C. La *Suda* sincroniza su acmé en la vigesimoséptima olimpiada (672-669) con el reinado de Ardis en Lidia (679-630), pero despistan los testimonios de Eusebio, que fechan al poeta primero en el tercer año de la trigésima olimpiada (658/659) y después en la cuadragésima segunda (609/608)⁵. Segal y Rossi recuerdan la alusión a Alcmán en la entrada sobre Estesícoro en la enciclopedia bizantina, donde se afirma que el segundo era más joven que el primero. La cuestión sigue abierta, pero Segal apunta un probable periodo de actividad en torno al último cuarto del siglo a partir de las pruebas obtenidas del estudio de los fragmentos del propio Alcmán, citando las conclusiones de Davison (1968: 176-179), entre otros. Para Lesky, la mención de Polimnesto en la obra de Alcmán asegura una datación en la segunda mitad del siglo.

del trabajo dedicadas a los nueve poetas del canon alejandrino. La referencia citará al autor/a del capítulo o monografía, el año de publicación y las páginas totales que dedica al poeta lírico en cuestión.

² Cf. Paus. 3, 15, 3.

³ Cf. Ael. *VH* 12, 50.

⁴ Teoría sustentada, recoge Adrados, por Page (1951a: 167 y ss.) y Balasch (1973: 309 y ss.).

⁵ Cf. Eus. *Chron.* Ol. 30, 3 y Eus. *Chron.* Ol. 42, 2, respectivamente.

Las entradas de la *Suda* se muestran especialmente interesadas por el parentesco de los sujetos de sus biografías, pero ninguno de los autores cotejados se ocupa del origen servil de la familia de Alcmán ni consideran relevante discernir la identidad de su padre, por lo que a continuación me centraré en las cuestiones acerca de la producción literaria del poeta citadas en la entrada.

La enciclopedia atribuye al poeta (λυρικός) seis libros de poesía lírica (μέλη), organizados así por los alejandrinos, y el misterioso poema Κολυμβώσαι. En la actualidad se conoce la obra de Alcmán por citas indirectas y por los descubrimientos papiráceos, entre los que destacan dos fragmentos de considerable extensión de dos de sus partenios. Tanto Segal como Adrados dan crédito a la noticia de la *Suda*, pero Lesky habla solo de cinco libros. Por otra parte, cabe puntualizar que el término λυρικός fue acuñado por los alejandrinos con un sentido bien concreto: se refiere a la poesía que es acompañada por la música de la lira; por tanto, bajo el término λυρικός se entiende tanto a los representantes del canto monódico como a los poetas de la lírica coral, indistintamente (quedan fuera, pues, los poetas que cultivaron el yambo y la elegía). El estudio de los fragmentos conservados no parece admitir duda respecto a que las composiciones de Alcmán estuvieran destinadas a ser cantadas por un coro, pero Adrados perfila esta cuestión y prefiere reconocer a Alcmán como representante de una lírica mixta, pues el canto coral vendría acompañado de un proemio y un epílogo monódicos. En relación con el fragmento del partenio *PMG* 1, Adrados se hace eco de la polémica que va desde West (1969: 148), que consideraría el fragmento una monodia, hasta Page (1951a: 57), que lo vería destinado al canto de un solo coro. También se debate la posible división del partenio para ser cantado por dos coros alternantes, defendida por Rosenmeyer (1966: 321-359), entre otros, cuestión de la que también se hace eco Lesky. Los estudiosos cotejados dedican un espacio, con mayor o menor detenimiento, a analizar el contenido de ambos partenios. Volveré a ello más adelante para la cuestión de Alcmán como πρώτος εὑρετής de la poesía erótica.

Otra de las noticias más frecuentes que ofrece la *Suda* es el dialecto en el que el poeta compone su obra. En el caso de Alcmán se señala el dorio como la lengua de su poesía (καθάπερ Λακεδαιμόνιοι, “al igual que los lacedemonios”: la innecesaria aclaración parece remitir de nuevo a las polémicas sobre su origen); los estudiosos, empero, puntualizan esta afirmación: se especifica el laconio como la base lingüística principal

y reconocen los matices épicos introducidos en las composiciones del poeta. Segal deduce que también es probable que escribiera algunos poemas en jonio que servirían de proemios de obras más largas, práctica vagamente atestiguada. Lesky destaca el fragmento *PMG* 89, que se aleja del laconio y presenta un marcado colorido épico.

Dejamos a un lado el dato de la existencia de otro Alcmán, también poeta lírico, y el apunte morfológico sobre el plural de su nombre para centrarnos, finalmente, en las noticias de la *Suda* que presentan al poeta como un *πρῶτος ἔρπετής*. Perdidos poetas como Arión o Taletas, y al ser Alcmán el primer lírico coral que ha llegado hasta nosotros, no extraña que la tradición antigua haya atribuido al poeta las innovaciones que recoge la *Suda*. En cuanto a la noticia de Alcmán como el primero en abandonar la costumbre de componer poesía en hexámetros no encontramos alusiones en los manuales manejados. Segal presenta la variedad métrica empleada por el poeta, que comprende versos dactílicos, trocaicos, yámbico-trocaicos y eólicos, y señala la predilección de Alcmán por los metros dactílicos a partir de aquellas citas indirectas y fragmentos papiráceos que atestiguan que el poeta también compuso poesía sobre temas épicos, extraídos del lenguaje homérico (se basa, concretamente, en *PMG* 80 y en *P. Oxy.* 2443, fr. 1). Deduce finalmente que Alcmán llegó a reelaborar el mito homérico en metros dactílicos. Rossi, por su parte, afirma que, a falta de testimonio anteriores, la introducción de la estructura triádica de la estrofa se la debemos a Alcmán, pero ello no implica que dejara de cultivar radicalmente el hexámetro, como atestigua el pasaje *PMG* 26.

La última noticia que queda por comentar de las ofrecidas en la *Suda* es la cuestión de Alcmán como inventor de la poesía erótica. Si fue el primero en tratar el tema erótico es algo que no se puede comprobar por desconocimiento de la obra de los poetas anteriores, pero sí es cierto que ya en la Antigüedad Alcmán era famoso por su tratamiento del amor. Mientras que Lesky, Adrados y Rossi solo mencionan los tonos eróticos de las composiciones del poeta, Segal se detiene en ello especialmente en sus acertados análisis de los fragmentos de los partenios conservados de Alcmán, pues es en estas composiciones y en los himeneos donde los temas amorosos cobran mayor importancia. Segal observa el colorido erótico en un ámbito que mezcla el acto ritual con las competiciones de belleza de las componentes del coro, llenas de admiración hacia una de ellas que destaca entre las demás. Sin embargo, ambos fragmentos,

especialmente el segundo partenio, el *PMG* 3, no están exentos de cierto tono lúdico y exageración deliberada, aunque presentando, finalmente, una visión del amor más apacible que apasionada. Segal recoge los testimonios de Ateneo donde se contrasta la fama del poeta al presentarlo como un ἡγεμὼν μελῶν ἐρωτικῶν, “maestro de los cantos de amor”⁶.

3. ESTESÍCORO

σ.1095: Στησίχορος, Εὐφόρβου ἢ Εὐφήμου, ὡς δὲ ἄλλοι Εὐκλείδου ἢ Ὑέτους ἢ Ἡσιόδου· ἐκ πόλεως Ἰμέρας τῆς Σικελίας· καλεῖται γοῦν Ἰμεραῖος· οἱ δὲ ἀπὸ Ματαυρίας τῆς ἐν Ἰταλίᾳ· οἱ δὲ ἀπὸ Παλαντίου τῆς Ἀρκαδίας φυγόντα αὐτὸν ἐλθεῖν φασιν εἰς Κατάνην κάκεῖ τελευτῆσαι καὶ ταφῆναι πρὸ τῆς πύλης, ἥτις ἐξ αὐτοῦ Στησιχόρειος προσηγόρευται. τοῖς δὲ χρόνοις ἦν νεώτερος Ἀλκμᾶνος τοῦ λυρικοῦ, ἐπὶ τῆς λζ' Ὀλυμπιάδος γεγονώς. ἐτελεύτησε δὲ ἐπὶ τῆς νς'. εἶχε δὲ ἀδελφὸν γεωμετρίας ἔμπειρον Μαμερτῖνον, καὶ ἕτερον Ἡλιάνακτα νομοθέτην. γέγονε δὲ λυρικός. καὶ ἐστὶν αὐτοῦ τὰ ποιήματα Δωρίδι διαλέκτῳ ἐν βιβλίοις κς'. φασὶ δὲ αὐτὸν γράψαντα ψόγον Ἑλένης τυφλωθῆναι, πάλιν δὲ γράψαντα Ἑλένης ἐγκώμιον ἐξ ὄνειρου, τὴν παλινωδίαν, ἀναβλέψαι. ἐκλήθη δὲ Στησίχορος, ὅτι πρῶτος κιθαρωδία χορὸν ἔστησεν· ἐπεὶ τοι πρότερον Τισίας ἐκαλεῖτο.

σ.1095: Estesícoro: hijo de Euforbo o Eufemo, pero según otros de Euclides, de Híetes o de Hesíodo. Procedente de la ciudad de Hímera, en Sicilia. Se le conoce de hecho como el himerio. Según otros, procede de Matauro, en Italia. Algunos dicen que, huyendo de Palantio, en Arcadia, llegó hasta Catania y allí murió y fue sepultado ante la puerta que se conoce como “Puerta de Estesícoro” por él. Por edad, era más joven que el poeta lírico Alcmán, pues nació durante la trigésima séptima olimpiada. Murió durante la quincuagésima sexta. Tenía un hermano experto en geometría, Mamertino, y otro hermano, Helianacte, que era legislador. Llegó a ser poeta lírico. Sus poemas están escritos en dialecto dorio y recogidos en veintiséis libros. Dicen que fue cegado por escribir un poema en el que injuriaba a Helena, y que recuperó la vista de nuevo al escribir un encomio de Helena después de un sueño, la *Palinodia*. Era conocido como Estesícoro porque fue el primero en acompañar el canto del coro con la cítara, pues, en realidad, antes su nombre era Tisias.

⁶ Cf. Ath. Epit. 2, 2.

Pòrtulas (1994: 67 y ss.) utilizaba la entrada de la *Suda* de Estesícoro como ejemplo en su exposición de ítems comunes en las *Vidas* de los poetas griegos. Y es que tanto esta entrada como el resto de la tradición biográfica del poeta están constituidas por algunos de los tópicos más recurrentes: desde pluralidad de patrias y parentescos célebres hasta una muerte tras la cual se le tributan grandes honores, pasando por una tara física y una presentación del poeta como *πρῶτος ἐνρετής* en relación con su nombre artístico.

Tras proponer hasta cinco nombres para el padre del poeta, que trataré sucintamente más adelante, la *Suda* remite a dos posibles procedencias para Estesícoro: Hímera, colonia de Cálcide y Mesina, en el noroeste de Sicilia, y Matauro, colonia locria en la Italia meridional. La entrada parece conceder mayor credibilidad a la primera hipótesis, que apoya con el epíteto Ἰμεραῖος por el que se afirma que también era conocido el poeta. Los autores cotejados se acogen al dialecto empleado por el poeta (dorio, como señala la *Suda*) y a las características literarias para dilucidar esta cuestión: Lesky (1968: 177-180) apunta que hubo de nacer en la colonia locria, pero que tuvo que instalarse pronto en Hímera, ciudad en la que, según Tucídides⁷, se darían los elementos jónicos y dóricos que se observan en la lengua y en el arte literario de Estesícoro. Segal (1990a: 210-226), en cambio, propone el mismo argumento para otorgar verosimilitud a la hipótesis contraria, pues también en Matauro llegaban a confluir ambos elementos. Adrados (1988a: 179-184) se centra más en los aspectos literarios: Estesícoro continuó a Jenócrito de Locros, a cuya escuela perteneció Janto, quien también escribió una *Orestía*; sus temas épicos enlazan con los de Hesíodo, a quien algunas tradiciones lo señalaban como padre del poeta, que habría violado a una joven locria; y por último inscribe la producción erótica de Estesícoro en la tradición locria. Sin embargo, cita las evidencias de que, si no nació, vivió y actuó en Hímera: el poema contra Fálaris dirigido a los himerios y la estatua del poeta en la ciudad atestiguada por Cicerón⁸. En la misma línea, Rossi (1994: 141-146) no descarta un posible origen locrio. Si bien los autores de los manuales no se ocupan de ello, los nombres dados para el padre de Estesícoro y los hermanos también son puntos que tener en cuenta para dilucidar la patria del poeta: la relación de los tres primeros nombres propuestos para el padre y el hermano Mamertino con los albores del

⁷ Cf. Th. 6, 5.

⁸ Cf. Cic. *Ver.* 2, 2, 87.

pitagorismo y el posible parentesco con Hesíodo parecen apoyar una procedencia locria, mientras que la mención a Euclides, uno de los fundadores de Hímera, secunda la teoría himeria (Kivilo 2010: 65-67).

En cuanto a su datación, los autores cotejados citan en primer lugar la propuesta por la *Suda*, que fecha su nacimiento en 632-629 y su muerte en 556-553, periodo que, como recuerda Segal, lo hace contemporáneo de Safo y Alceo⁹ y posterior en una generación a Alcman, dato también facilitado en esta entrada. Rossi trae también a colación el testimonio de Aristóteles¹⁰ sobre el poema contra Fálaris para datarlo en la primera mitad del siglo VI. La datación que recoge el *Mármol de Paros* parece remitir a algún otro poeta posterior con el mismo nombre.

Lesky, Segal y Rossi se hacen eco de la noticia de la muerte del poeta tras llegar desterrado de Palantio a Catania, donde murió, fue enterrado y homenajeado con el nombramiento de una puerta en su honor. El pasaje no tiene interés más allá del anecdótico, si bien su inclusión en la *Suda* no deja de ser una demostración de la estima que le tenían los antiguos como poeta.

Los demás datos que ofrece la *Suda* están dedicados a los aportes literarios de Estesícoro. En cuanto a su producción, recogida en veintiséis libros según la tradición, solo dos de sus poemas encuentran un lugar en la entrada de la *Suda*, la *Helena* y la *Palinodia*, y aparecen mencionadas por el carácter anecdótico que envuelve su composición más que por su valor propiamente literario. La leyenda, mencionada por los autores de los manuales cotejados, refiere que Estesícoro escribió un primer poema sobre Helena donde recogía los aspectos más desfavorables tratados en el mito. A causa de esto el poeta quedó ciego y, por requerimiento de la propia Helena, se desdijo en un nuevo poema, por lo que recobró la vista. Esta *Palinodia* viene atestiguada en uno de los fragmentos, el PMG 192, más célebres de Estesícoro que recogió Platón en su *Fedro*¹¹, donde se niega, frente a la versión homérica, que Helena hubiese llegado alguna vez a Troya, mas sí un simulacro, motivo posiblemente ya tratado en el *Catálogo de las mujeres* de Hesíodo¹². Segal, en cambio, no habla de una *Palinodia* sino de dos: una en la que Helena nunca

⁹ Cf. "4. Safo", *infra*.

¹⁰ Cf. Arist. *Rh.* 2, 20, 5.

¹¹ Cf. Pl. *Phdr.* 243a.

¹² Segal remite a Sisti (1965: 303-313) para esta cuestión.

se marchó de Esparta y otra en la que estuvo bajo la protección de Proteo (motivo luego utilizado por Eurípides), siguiendo las teorías de, entre otros, Sisti (1965: 303-313) o Davison (1968: 219-222). Sobre la anécdota de la ceguera de Estesícoro y la posterior recuperación de la vista, ya difundida en la Antigüedad, apunta Segal que debió de surgir por una interpretación literal de una afirmación metafórica sobre la luz y la oscuridad.

Por último, la cuestión del nombre del poeta no es tema baladí e invita a precisar el carácter de su poesía. La entrada presenta a Estesícoro como un λυρικός que escribió, en dialecto dorio (tanto Segal como Adrados observan, sin embargo, una inclinación homerizante y Rossi, de hecho, prefiere hablar de lengua épica con rasgos dóricos), veintiséis libros de poesía: al igual que con Alcmán, la ambigüedad del término λυρικός no ayuda a clasificar su producción. Sin embargo, se dice que Tisias era el verdadero nombre de Estesícoro (Στησίχορος), conocido así por ser “el primero en acompañar el canto del coro con la cítara (ὅτι πρῶτος κιθαρωδία χορὸν ἔστησεν)”, algo que no se omite en ninguno de los manuales cotejados. Esta explicación etimológica de su nombre artístico parece razonable para un poeta cuya obra tradicionalmente ha sido considerada dentro de la lírica coral, pero el estudio de los fragmentos hallados en los descubrimientos papiáceos alimenta la discusión. Lesky lo presenta como poeta lírico coral, pero subraya el predominio del mito como peculiaridad de sus composiciones aproximándolas a una epopeya con dependencia de la poesía épica cíclica; la extensión que presupone a los poemas (algunos llegarían a abarcar dos libros, como la *Gerioneida*) lo lleva a situar esta lírica coral a medio camino entre la épica y la tragedia. Segal, en la misma línea, destaca de Estesícoro la remodelación del tema épico en metros líricos, concretamente en metros dactílicos; trae también a colación la extensión de sus composiciones, la cual imposibilitaría la representación por parte de un coro: Segal, siguiendo las posturas de West (1971: 313-314) o Pavese (1972: 239, 266-267), prefiere considerar la obra de Estesícoro como poesía citaródica, término que implicaría la recitación de una composición original de carácter narrativo. Sin embargo, reconoce la noticia sobre el nombre del poeta en la *Suda*, con la fuerte conexión que sugiere el nombre de Estesícoro con la poesía coral, como un obstáculo para esta teoría; finalmente no descarta la posibilidad de que compusiera lírica coral, pero fue por sus

poemas narrativos citaródicos por los que fue celebrado. Defensor de esta corriente es también Rossi, que comparte las mismas conclusiones que Segal y considera a Estesícoro un innovador que narraba al estilo de Homero, pero con metro y música líricos. La postura de Adrados es, en cambio, opuesta a la de estos últimos: para él, a pesar de la extensión y el componente narrativo próximo a la épica, la estructura triádica de las composiciones y el nombre del poeta son indicaciones suficientes para enmarcar a Estesícoro dentro de la lírica coral. Solo los proemios y los epílogos admitirían una ejecución monódica. La cuestión sigue abierta.

Como se acaba de exponer, la noticia sobre el nombre del poeta recogida en la *Suda* da pie al debate sobre el carácter más o menos coral de la poesía de Estesícoro, sin embargo, los autores cotejados desestiman entrar en detalles con la presentación del poeta como un *πρῶτος ἐνρετής* vertida en la explicación etimológica de su nombre artístico: la *Suda* recoge que fue llamado así por ser, citando la traducción aquí propuesta, “el primero en acompañar el canto del coro con la cítara”. Rossi sí habla, en cambio, de innovaciones métricas que parten del ritmo dactílico de la épica, pero considera una atribución falsa que fuera inventor de la estructura triádica de la estrofa, ya atestiguada en Alcmán.

4. SAFO

σ.107: Σαπφώ, Σίμωνος, οἱ δὲ Εὐμήνου, οἱ δὲ Ἑριγύου, οἱ δὲ Ἐκρύτου, οἱ δὲ Σήμου, οἱ δὲ Κάμωνος, οἱ δὲ Ἐτάρχου, οἱ δὲ Σκαμανδρωνύμου· μητρὸς δὲ Κλειδός· Λεσβία ἐξ Ἑρεσσοῦ, λυρική, γεγονυῖα κατὰ τὴν μὲν Ὀλυμπιάδα, ὅτε καὶ Ἀλκαῖος ἦν καὶ Στησίχορος καὶ Πιττακός· ἦσαν δὲ αὐτῇ καὶ ἀδελφοὶ τρεῖς, Λάριχος, Χάραξος, Εὐρύγιος· ἐγαμήθη δὲ ἀνδρὶ Κερκύλῃ πλουσιωτάτῳ, ὁρμωμένῳ ἀπὸ Ἄνδρου, καὶ θυγατέρα ἐποίησατο ἐξ αὐτοῦ, ἣ Κλεῖς ὠνομάσθη· ἐταῖραι δὲ αὐτῆς καὶ φίλαι γεγόνασι τρεῖς, Ἀτθίς, Τελεσίππα, Μεγάρα· πρὸς ἃς καὶ διαβολὴν ἔσχεν αἰσχροῦς φιλίας· μαθήτραι δὲ αὐτῆς Ἀναγόρα Μιλησία, Γογγύλα Κολοφωνία, Εὐνείκα Σαλαμινία· ἔγραψε δὲ μελῶν λυρικῶν βιβλία θ´· καὶ πρώτη πληκτρον εὗρεν· ἔγραψε δὲ καὶ ἐπιγράμματα καὶ ἐλεγεία καὶ ἰάμβους καὶ μονωδίας.

σ.108: Σαπφώ, Λεσβία ἐκ Μιτυλήνης, ψάλτρια. αὕτη δι' ἔρωτα Φάωνος τοῦ Μιτυληναίου ἐκ τοῦ Λευκάτου κατεπόντωσεν ἑαυτήν· τινὲς δὲ καὶ ταύτης εἶναι λυρικὴν ἀνέγραψαν ποίησιν.

σ.107: Safo: hija de Simón, pero otros dicen que de Eumeno, Erigio, Ecrito, Semes, Camón, Etarco o Escamandrónimo. Su madre

era Cleis. Lesbia de Éreso, poeta lírica, vivió durante la olimpiada cuadragésima segunda, contemporánea de Alceo, Estesícoro y Pítaco. Tenía tres hermanos: Lárico, Caraxo y Eurigio. Se casó con Cercilas, un hombre muy rico procedente de Andros, y tuvo una hija con él, llamada Cleis. Tuvo tres amigas y compañeras, Atis, Telesipa y Mégara, con las que se le acusó de tener una amistad vergonzosa. Sus discípulas fueron Anágora de Mileto, Góngula de Colofón y Eunice de Salamina. Escribió nueve libros de poesía lírica. Inventó el plectro. Escribió también epigramas, elegías, yambos y monodias.

σ.108: Safo: Lesbia de Mitilene, tañedora de lira. Esta, por amor a Faón de Mitilene, se lanzó al mar desde la roca de Léucade. Algunos han escrito que de esta también hay poesía lírica.

Al buscar en el léxico *Suda* a Safo llama la atención encontrar dos entradas diferentes que parecen apuntar la existencia de dos *Safos* distintas, ambas naturales de Lesbos: poeta lírica la una, tañedora de la lira la otra, aunque según testimonia la enciclopedia, esta segunda Safo también habría escrito poesía lírica de acuerdo con algunos testimonios. No se debe caer en el error de dar crédito a esta noticia: la doble entrada no es sino la demostración de la existencia de una segunda tradición biográfica para la poeta lesbiana para redirigir algunas de las habladurías que hicieron de Safo una de las protagonistas de la Comedia Media.

La datación y la procedencia de los poetas hasta ahora comentados han sido motivo de discusión para los estudiosos antiguos y modernos; en cambio, la tradición sitúa a Safo con bastante seguridad en Lesbos entre los siglos VII y VI, si bien son varios los testimonios que discrepan a la hora de fechar su *floruit*. La *Suda* apunta su apogeo literario en la cuadragésima segunda olimpiada, en 612-609. De los estudiosos cotejados solo Adrados (1988b: 192-200) se hace eco de esta noticia, una datación, dada a partir de la interpretación de los fragmentos 121 y 137 Voigt, que considera temprana y, de acuerdo con Saake (1972: 37 y ss.), inadmisiblemente una anterior. Su destierro en Sicilia, atestiguado por el *Mármol de Paros*, en algún momento entre 604-603 y 596-595, noticia mencionada en los manuales, parece marcar el término *ante quem* para su acmé, que tanto Adrados como Lesky (1968: 164-173) apuntan, de acuerdo con Eusebio, en torno al año 600. Campbell (1990: 228-234) y Rossi (1994: 158-163) mencionan una fecha para su nacimiento sobre 630, dato vertido en la *Suda*, si bien indirectamente: como se cita a la poeta como contemporánea de Estesícoro, en cuya entrada se apunta

una datación para su nacimiento, no parece insensato presumir el de la lesbia también en la trigésima séptima olimpiada. En cuanto a su procedencia, su filiación con la isla de Lesbos no admite duda. La *Suda* señala que hubo de nacer en la ciudad de Éreso, y es esta la tradición más extendida. Adrados recoge un testimonio discrepante, el papiro de Cameleonte, que emplaza su nacimiento en Mitilene, donde sí parece ser que vivió (algo que parece corroborar la entrada de la “falsa Safo” que la sitúa directamente en esta ciudad lesbia).

La primera de las entradas de Safo se abre con uno de los comienzos formularios más extendidos en la *Suda*: presenta para la poeta diversidad de padres de acuerdo con las diferentes tradiciones. Sin embargo, esta entrada destaca por la cantidad de nombres propuestos: hasta ocho posibles progenitores de la lesbia. Con relación a los otros familiares mencionados, otro de los ítems recurrentes en las entradas de la *Suda*, aquí la singularidad no es menor y es que, como apunta Lefkowitz (1981: 36), de Safo se conocen más amigos, seguidores y parientes que de ningún otro poeta arcaico, consecuencia, quizá, de una inclusión mayor de referencias a su propia vida en su obra que la observada en la de otros autores que también desarrollaron su “yo” poético. Ninguno de los autores de los manuales cotejados se preocupa por la pluralidad de padres de la lesbia, sino que mencionan de pasada a Escamandrónimo y a Cleis como progenitores, si bien sí citan pasajes concretos de su poesía que sugieren que Safo fue madre de otra Cleis (por ejemplo, Lesky, Campbell y Rossi traen a colación el famoso fragmento 132 Voigt). Especial atención se dedica a los hermanos de la poeta: Lárico, Eurigio y Caraxo, sobre todo al tercero: todos los autores cotejados se hacen eco de sus vivencias (una anécdota luego relatada por Heródoto¹³) y de la cortesana que lo injurió, siendo así motivo poético para una Safo cálida y fraternal en el fragmento 5 Voigt, entre otras composiciones, como señalan Lesky y Adrados. Los estudiosos también aluden a Cercilas, rico comerciante de Andros de quien engendró a su hija según la *Suda*. En este caso, la recuperación de esta noticia es especialmente escandalosa por acrítica: solo Campbell recuerda que su peculiar nombre y procedencia apuntan claramente a un juego de palabras de mal gusto con el fin de desprestigiar a la poeta¹⁴, sobre cuya figura se compusieron varias

¹³ Cf. Hdt. 2, 135.

¹⁴ Κέρκυλας ἀπὸ Ἀνδρῶν, Cercilas de Andros, algo que en griego suena a “rabo de hombre” (de κέρκος, -ου, rabo, cola —y por extensión, pene— y Ἀνδρῶν ≈ ἀνδρός, de hombre), cf. González González (2021: 11-12).

comedias. El dato del suicidio por amor a Faón, núcleo de la segunda entrada que recoge aquella otra tradición biográfica que referíamos al comienzo, carece de verosimilitud y se remonta también a la comedia con Menandro y su *Leucadia* y serviría luego de fuente a Ovidio en sus *Heroidas*¹⁵; tanto Lesky como Adrados se hacen eco de esta cuestión y dedican varias líneas a la exégesis de la leyenda que, presumiblemente, tomaría demasiado en serio el “yo” poético de la lesbiana en algún poema en honor al dios Faón.

Mención aparte merecen las dos siguientes noticias ofrecidas en la *Suda*, que conectan irremediablemente con uno de los puntos más debatidos de la poeta lesbiana: el ámbito de ejecución de una poesía monódica de corte tan personal e intimista como es la de Safo. La *Suda* nombra a tres amigas “con las que se le acusó de tener una amistad vergonzosa” y a otras tres discípulas de las que destaca su origen de ultramar. Desde la Antigüedad la figura de Safo siempre se ha concebido en torno a un círculo de muchachas, como sugieren sus propios versos, pero siempre ha sido objeto de debate qué función ejercía esta agrupación y qué tipo de relación se daba entre sus integrantes. Los autores estudiados abordan la cuestión. Resumiré aquí la explicación de Adrados, que recoge las tres principales hipótesis, no excluyentes entre sí ni ninguna completamente concluyente, que los estudiosos han propuesto para dilucidar la naturaleza de estos círculos: la primera, una suerte de relación didáctica entre Safo y estas jóvenes, que habrían de ser sus discípulas; Safo instruiría a las nobles locales y de Jonia en las técnicas poética y musical, de acuerdo a los testimonios de Calias de Mitilene o Máximo de Tiro que cita Adrados. La segunda, el círculo como tíaso o asociación cultual en honor a Afrodita, las Musas y otras divinidades que celebran con ritos y cantos; Campbell no señala esta hipótesis, pero, a partir de un verso del fragmento 150 Voigt, sugiere una asociación de corte literario más que religioso. Y una tercera hipótesis que apunta a una naturaleza puramente erótica. En la poesía de Safo son constantes las alusiones al amor homosexual entre las componentes del círculo, sus rivalidades con otros grupos similares, lamentos y apetencias; todo ello sería parodiado en la comedia y utilizado por la crítica antigua para desacreditar su figura. Cabe apuntar que toda esta cuestión sáfica, nace, por supuesto, de la necesidad de rehabilitar la figura de Safo ante las dificultades de los filólogos del siglo XIX de aceptar que una mujer poeta

¹⁵ Cf. Ov. *Ep. Sapph.* 15.

cante al amor de otras mujeres en sus poemas. El homoerotismo nunca fue objeto de tan encendido debate cuando era un lírico el que cantaba sus amores por un muchacho. Actualmente, la cuestión sáfica ha sido superada y se resuelve entendiendo que presumiblemente el ámbito de ejecución de la poesía de Safo, debido a su origen aristocrático, no estaría muy alejado de la *hetairía* tradicionalmente propuesta para su coetáneo Alceo (González González 2021: 10-18).

En cuanto a las noticias con relación a la producción poética de la lesbia, la *Suda* presenta a Safo como una λυρική que escribió nueve libros μελῶν λυρικῶν, que, como los autores de los manuales se encargan de señalar, responden a una división del grueso de su poesía efectuada por los alejandrinos siguiendo criterios métricos. Campbell da por seguro que el noveno libro estuviese formado por los epitalamios de la poeta, mientras que Lesky, Adrados y Rossi no descartan que estas composiciones se editaran en un libro aparte. La *Suda* también informa de otros géneros poéticos que hubo de cultivar Safo, pero Campbell recuerda que las μονωδίας aludidas no son sino la poesía lírica que compuso, que las elegías y los yambos no han llegado hasta nuestros días y que, con bastante seguridad, los tres epigramas atribuidos a ella en la *Antología Palatina* pertenecen a época helenística. Cabe señalar que, contra lo esperado, esta entrada de la *Suda* no nos informa del dialecto que empleó la poeta para sus composiciones, teniendo en cuenta que es una práctica habitual en las entradas de los literatos registrados en la enciclopedia bizantina. Sobra decir que la tendencia de los autores de monodia era componer en el dialecto propio, y, por tanto, toda la obra de Safo viene escrita en lesbio (aunque Lesky reconoce rasgos épicos en algunos epitalamios, como el de Héctor y Andrómaca, que para Rossi es más homérico que lesbio).

Solo queda por comentar la noticia de la *Suda* que presenta también a Safo como una πρώτη ἐυρετής. A la lesbia desde antiguo se le han atribuido una serie de innovaciones tanto literarias (métricas, principalmente, como el desarrollo de la conocida como estrofa sáfica) como técnicas. Los autores de los manuales cotejados comentan algunas de las primeras, así Campbell duda si la repetición de estancias en sus composiciones es o no una innovación de Safo. Sin embargo, ninguno se hace eco de la noticia de la *Suda* sobre la invención de la lesbia del plectro, utensilio empleado para la percusión de las cuerdas de la lira. Otros testimonios, como el de Meneacmo de Sición, también

la relacionan con la *pectis*, una suerte de lira que, realmente, tiene un origen lidio (Kivilo 2010: 193-194).

5. ALCEO

Al buscar a Alceo en la *Suda* encontramos hasta tres entradas introducidas por el lema Ἀλκαῖος. Sin embargo, ninguna se refiere al poeta de Lesbos. Alceo es el único de los nueve poetas líricos arcaicos del canon alejandrino que no aparece registrado en la *Suda* con entrada propia, lo que no deja de resultar significativo. Los datos que se tienen de su biografía se conocen, principalmente, a partir de sus propias composiciones, que, debido a su profundo compromiso político, no son pocos. Sin embargo, aunque no tenga dedicada una entrada, en la *Suda* sí se encuentran algunas menciones y alusiones a él en otras entradas de la enciclopedia bizantina que los autores de los manuales que aquí se cotejan traen a colación.

La primera mención ya ha aparecido en este trabajo. En la entrada de Safo, a la hora de situar cronológicamente a la poeta de Lesbos, se dice que fue contemporánea de Alceo: γεγονυῖα κατὰ τὴν μβ' Ὀλυμπιάδα, ὅτε καὶ Ἀλκαῖος ἦν καὶ Στησίχορος καὶ Πιττακός (“vivió durante la olimpiada cuadragésima segunda, contemporánea de Alceo, Estesícoro y Pítaco”), lo que situaría su apogeo en 612-609, pero, igual que con Safo, la crítica biográfica prefiere aceptar una datación más tardía para su *floruit*, en torno al año 600. Sobre esta cuestión remito al comentario de Safo¹⁶.

Como se sabe por otros testimonios, Alceo nace en Lesbos en una época de luchas internas por el poder, con el surgimiento y derrocamiento de varios tiranos procedentes de familias aristocráticas. Alceo participó en la conspiración para derrocar a Mírsilo junto a su compañero Pítaco y vio cómo este posteriormente se aliaba y gobernaba con el tirano, lo que provocó encendidas invectivas contra su persona en sus poemas. Lesky (1968: 155-164) trae a colación la entrada dedicada a Pítaco en la *Suda*, donde encontramos lo siguiente: μβ' ὀλυμπιάδι Μέλαγχρον τὸν τύραννον Μιτυλήνης ἀνέϊλε (“en la olimpiada cuadragésima segunda derrocó a Melancro, el tirano de Mitilene”). Se trataría del primer golpe político de Pítaco, noticia que también recuerda Rossi (1994:

¹⁶ Cf. “4. Safo”, *supra*.

151-157), y, de acuerdo con Diógenes, en él participaron los hermanos de un joven Alceo, que, como dice en el fragmento 75 Voigt, aún era joven para luchar (de nuevo, la cronología para su apogeo en esta misma olimpiada, como afirmaba la entrada de Safo, queda desmentida). Lesky, Adrados (1988b: 188-192) y Rossi, en su repaso a la biografía de Alceo, sí lo sitúan ya hombro con hombro junto a Pítaco en la batalla contra los atenienses en Sigeo, otra de las noticias vertidas en la entrada de Pítaco: Φρύνωνα στρατηγὸν Ἀθηναίων πολεμοῦντα ὑπὲρ τοῦ Σιγείου μονομαχῶν ἀπέκτεινε, δικτύῳ περιβαλὼν αὐτόν (“mató al general Frinón de los atenienses durante la batalla de Sigeo en combate singular, tras atraparlo con una red”).

Los autores de los manuales no se hacen eco de ninguna otra noticia de la *Suda* que pudiera referirse a Alceo, y ni siquiera estas dos aquí comentadas, las más citadas, tienen relevancia alguna en cuanto a la producción poética del poeta de Mitilene.

6. ANACREONTE

α.1916: Ἀνακρέων, Τήϊος, λυρικός, Σκυθίνου υἱός, οἱ δὲ Εὐμήλου, οἱ δὲ Παρθενίου, οἱ δὲ Ἀριστοκρίτου ἐδόξασαν. ἔγραψεν ἐλεγεία καὶ ἱάμβους, Ἰάδι πάντα διαλέκτῳ. γέγονε κατὰ Πολυκράτην τὸν Σάμου τύραννον Ὀλυμπιάδι νβ´· οἱ δὲ ἐπὶ Κύρου καὶ Καμβύσου τάπτουσιν αὐτὸν κατὰ τὴν νε´ Ὀλυμπιάδα. ἐκπεσὼν δὲ Τέῳ διὰ τὴν Ἰστιαίου ἐπανάστασιν ὤκησεν Ἄβδηρα ἐν Θράκῃ. βίος δὲ ἦν αὐτῷ πρὸς ἔρωτας παίδων καὶ γυναικῶν καὶ ᾠδᾶς. καὶ συνέγραψε παροινία τε μέλη καὶ ἱάμβους καὶ τὰ καλούμενα Ἀνακρεόντεια.

α.1916: Anacreonte: de Teos, poeta lírico, hijo de Escitino, pero otros consideraron que de Eumelo, otros que de Partenio y otros que de Aristócrito. Escribió elegías y yambos, todo en dialecto jonio. Nació en tiempos de Polícrates, tirano de Samos, en la quincuagésima segunda olimpiada; otros, en cambio, lo sitúan en época de Ciro y Cambises, durante la quincuagésima quinta olimpiada. Tras ser desterrado de Teos durante la sublevación de Histieo, se instaló en Abdera, en Tracia. Pasó su vida dedicado a los amores de muchachos y mujeres y a las canciones. También compuso poesía convival, yambos y las llamadas *Anacreónticas*.

Anacreonte es el único representante de la monodia jonia del que conservamos algunos fragmentos. Su entrada en la *Suda* se limita, prácticamente, a las noticias básicas que se esperan: parentesco, data-

ción, procedencia y producción poética, con algún detalle sobre su carácter que se precisará más adelante. No se le atribuye invención alguna.

La tradición biográfica apenas ha discrepado a la hora de establecer la datación y procedencia de Anacreonte. En efecto, la ciudad jonia de Teos ha sido considerada como la patria del poeta desde antiguo. Y aunque la *Suda* recoge dos posibles fechas que apuntan a su nacimiento, la crítica biográfica moderna no duda en situarlo en la quincuagésima segunda olimpiada, hacia 570, y así se recoge en los manuales cotejados, que también nos datan la muerte, después de la Segunda Guerra Médica. Por otra parte, la noticia Σκοθίου υἱός, junto con los otros tres nombres para el padre del poeta, es obviada por los autores de los manuales.

La noticia sobre su destierro y posterior asentamiento en Abdera¹⁷, que vería el nacimiento de sus primeros versos, según Lesky (1968: 201-204), marca el comienzo de una vida errante que lo situaría entre la protección de diferentes tiranos y el exilio, tras la caída de estos; los autores de los manuales dedican varias líneas a sus viajes y diferentes lugares de residencia. El dato sobre la contemporaneidad de Anacreonte con Polícrates, tirano de Samos de 533 a 522, que apunta la *Suda*, sugiere una relación entre ambos, y, efectivamente, tras su estancia en Abdera, el poeta aparece en la corte de Polícrates. También es conectado con la corte del tirano Hippias, en Atenas.

Al amparo de grandes figuras políticas se desarrolla el grueso de la producción poética de Anacreonte. Pero su poesía, lejos de ser encomiástica, se centra mayoritariamente en temas de amor y vino para ser ejecutada en el marco del banquete. La *Suda* nos describe la vida del poeta dedicado por entero al amor y las canciones, noticia sin duda derivada de una lectura simplista de su poesía. Anacreonte invita a disfrutar con moderación de los placeres del vino y el simposio, requiere las atenciones de jóvenes muchachos (tanto Adrados —1988b: 200-203— como Campbell —1990: 242-247— citan el famoso fragmento *PMG* 360) y mujeres (Rossi —1994: 163-168— recuerda el *PMG* 417), y acepta el rechazo sin demasiada melancolía llorando los signos de su vejez. Es la παροίνια μέλη de la que habla la *Suda*,

¹⁷ En los manuales se aclara esta noticia: en 546, debido a la conquista persa de la ciudad jonia, sus habitantes se ven obligados a embarcar y establecerse en Abdera, colonia griega en Tracia, de la que se adueñan.

poesía principalmente erótica carente de pasión, mas harto delicada, como define Adrados.

Fuera de la monodia, la *Suda* nos habla de yambos y elegías no conservados, que, recuerda Lesky, llegaron a conocer los alejandrinos y editaron, junto con el resto de su poesía, en cinco libros. Campbell recoge un fragmento de tema político, el *PMG* 348, que aparece ideado como un himno en honor a Ártemis de tipo ritual. Adrados cita el fragmento de un partenio, el *PMG* 501, que demuestra que el poeta de Teos también se dedicó a la lírica coral. Por último, los autores de los manuales también dedican unas breves líneas a las llamadas Ἀνακρεόντεια, que atribuye la entrada también al poeta. Una falsa atribución, claro: *Anacreónticas* es el nombre que recibe un corpus de poemas desde el siglo III a.C. hasta época bizantina que imitaron la poesía convival de Anacreonte y que ejerció una notable influencia en la poesía del XVIII.

7. ÍBICO

ι.80: Ἴβυκος, Φυτίου, οἱ δὲ Πολυζήλου τοῦ Μεσσηνίου ἱστοριογράφου, οἱ δὲ Κέρδαντος· γένει Ῥηγίνος. ἐνθένδε εἰς Σάμον ἦλθεν, ὅτε αὐτῆς ἦρχεν ὁ Πολυκράτης¹⁸ τοῦ τυράννου πατὴρ. χρόνος δὲ οὗτος ὁ ἐπὶ Κροίσου, Ὀλυμπιάς νδ´. γέγονε δὲ ἐρωτομανέστατος περὶ μειράκια καὶ πρῶτος εὔρε τὴν καλουμένην σαμβύκην· εἶδος δὲ ἐστὶ κιθάρας τριγώνου. ἔστι δὲ αὐτοῦ τὰ βιβλία ζ´ τῇ Δωρίδι διαλέκτῳ. συλληφθεὶς δὲ ὑπὸ ληστῶν ἐπὶ ἐρημίας ἔφη, κἂν τὰς γεράνους, ἃς ἔτυχεν ὑπερίπτασθαι, ἐκδίκους γενέσθαι. καὶ αὐτὸς μὲν ἀνηρέθη· μετὰ δὲ ταῦτα τῶν ληστῶν εἷς ἐν τῇ πόλει θεασάμενος γεράνους ἔφη· ἴδε, αἱ Ἴβύκου ἔκδικοι. ἀκούσαντος δὲ τινος καὶ ἐπεξελθόντος τῷ εἰρημένῳ, τό τε γεγονός ὡμολογήθη, καὶ δίκας ἔδωκαν οἱ λησταί· ὥς ἐκ τούτου καὶ παροιμίαν γενέσθαι, αἱ Ἴβύκου γέρανοι.

ι.80: Íbico: Hijo de Ficio, según otros del historiógrafo Polizelo de Mesenia o bien de Cerdante. Procedente de una familia de Regio. Desde allí fue a Samos cuando la gobernaba Polícrates, padre del tirano. Esto sucedió en tiempos de Creso, durante la olimpiada quincuagésima cuarta. Estaba obsesionado con el amor por los adolescentes e inventó la llamada *sámbica*, una suerte de cítara triangular. A su nombre hay siete libros escritos en dialecto dorio. Tras ser apresado por unos bandidos en

¹⁸ Esta noticia parece un error en el código que nombra al padre como al hijo. Polícrates era hijo de Eaces, el testimonio de Heródoto (Hdt. 3, 39) parece claro al respecto (Suárez de la Torre 1988: 207).

un lugar desierto declaró que las grullas que casualmente volaban por allí serían sus vengadoras. Seguidamente, lo mataron. Pero tras esto, uno de los bandidos, ya en la ciudad, al ver unas grullas, dijo: “Mira, las vengadoras de Íbico”. Como alguien lo escuchó y siguió la pista de lo dicho, se confesó lo sucedido y los bandidos recibieron su castigo. De aquí proviene la parábola “las grullas de Íbico”.

Íbico es el único de los poetas del canon alejandrino que no es definido en su entrada de la *Suda* como λυρικός. Es más, la información proporcionada sobre su producción poética es exigua: se habla de siete libros a su nombre, posterior edición alejandrina, escritos en dorio que lo definen, si acaso, como literato, pero no expresamente como poeta. Es, por tanto, una entrada poco provechosa para los autores de los manuales modernos que se centran en los escasos fragmentos que se conservan de Íbico para concretar el carácter de su poesía, que referiré más adelante.

Dejando a un lado la noticia, pues no se comenta en ninguno de los manuales cotejados, sobre el padre del poeta, donde, como es usual, la *Suda* ofrece varios nombres, para la procedencia de Íbico todos los testimonios coinciden: oriundo de Regio, en la Magna Grecia, vive allí hasta su traslado a Samos, noticia que atestigua la *Suda*, para regresar finalmente a Regio donde, según un epigrama de la *Antología Palatina* (AP 7, 714) fue enterrado. En cuanto a la cronología, cuestión aún polémica que recogen tanto Lesky (1968: 208-211) como Suárez de la Torre (1988: 206-209), los testimonios discrepan. La única datación que ofrece la *Suda* es la de su llegada a la isla jonia, “cuando la gobernaba Polícrates, padre del tirano”, entre 564 y 561. En Eusebio¹⁹, en cambio, se señala la olimpiada sexagésima primera (años 536-533) como fecha para el apogeo del de Regio, coincidiendo con el inicio de la tiranía de Polícrates (documentada de 533 a 522). Para dilucidar esta cuestión, Suárez de la Torre trae a colación otro testimonio más en relación con el tirano, el de la educación musical de Polícrates, recogido por Himerio²⁰. Entra en juego, por último, el mayor fragmento conservado de la obra de Íbico, la *Oda a Polícrates*. Desestimando la noticia de la *Suda*, Lesky aboga por una datación baja de acuerdo con Eusebio e, interpretando el pasaje de Himerio como referido a la educación no del tirano, sino de su hijo, de mismo nombre, considera el poema encomiástico mencionado

¹⁹ Cf. Eus. *Chron. Ol.* 59, 3.

²⁰ Cf. Him. *Or.* 19, 22-31.

en honor a este joven Polícrates. Suárez de la Torre, que no se decanta por ninguna de las dos cronologías, expone las posibilidades de ambas opciones: si se admite la datación alta de la *Suda*, a la llegada de Íbico, Polícrates, futuro tirano, sería un niño a quien iría dirigido el encomio, algo con lo que casaría el pasaje de Himerio (para Suárez de la Torre, la interpretación de Lesky de este pasaje sería errónea: para él, el joven Polícrates de Himerio es el Polícrates tirano). A favor de la datación baja alega que el encomio, concretamente a la belleza de Polícrates, no implica necesariamente la edad joven del elogiado, por lo que el pasaje de Himerio no resulta imprescindible, y señala que la fecha dada en la *Suda* responde, más bien, a un intento por mantener distanciados en el tiempo a Íbico y a Anacreonte, de los que no se atestigua ningún encuentro a pesar de frecuentar la misma corte²¹. Por su parte, ni Campbell (1990: 240-242) ni Rossi (1994: 146-149) profundizan en esta cuestión, si bien el primero da por hecho en el análisis literario que el Polícrates de la oda no es otro sino el tirano, y el segundo, en cambio, prefiere optar por el hijo de este como sujeto del encomio.

La clasificación de la poesía de Íbico, como se señalaba al comienzo, es la principal cuestión, aún abierta, de la que se ocupan los autores de los manuales manejados. Mientras que Campbell, Suárez de la Torre y Rossi parecen coincidir en sus apreciaciones, que apuntan a Íbico como poeta ecléctico, Lesky considera el grueso de su producción coral y establece dos etapas de producción: una primera en Regio en la que seguiría a Estesícoro cultivando un poesía narrativa lírico-coral en la que introduciría variantes míticas poco comunes, y un segundo periodo, ya en la corte del tirano, donde seguiría componiendo lírica coral, pero ahora marcada por el elemento erótico que legaría a la posteridad la imagen del poeta que transmite la *Suda* entregado a los amores con jóvenes, además de la ya citada *Oda a Polícrates*, de carácter encomiástico, que presentaría una estructura triádica. Campbell reconoce la misma estructura en el mentado poema, lo que apuntaría a la lírica coral, y también conecta con Estesícoro sus poemas de tema mítico y corte narrativo (no se aventura a considerarlos corales, estaría más en consonancia con la denominación de poesía citaródica que daba

²¹ Suárez de la Torre recoge que la datación baja es más aceptada, pero que la alta ha sido defendida especialmente por Barron (1964: 210-229) y por Gentili (1978: 393-401).

Segal de acuerdo con Pavese y West a la producción de Estesícoro²²), pero a los poemas de una fuerte naturaleza personal y erótica (cita el *PMG* 286 y el *PMG* 287) los considera aptos para su ejecución por un solo cantor. Suárez de la Torre, en consonancia con Campbell, defiende el carácter monódico de estos poemas, que, junto con los nuevos descubrimientos papiráceos como el *P. Oxy.* 3538, lo llevan a considerar la monodia de Íbico como παιδικά, cantos elogiosos dentro del marco del simposio. Citando a Pavese (1972: 240 y ss.) califica la poesía de tema mítico como citarodia erótica y solo la *Oda a Polícrates*, por su estructura triádica, y unos hipotéticos epinicios de los que apenas se tienen datos serían susceptibles de ser considerados como poesía coral. Rossi, prefiere clasificar el grueso de su producción como monodia, especialmente los cantos de simposio, si bien señala que cultivó la épica lírica al estilo de Estesícoro y que es discutible que algunos de sus fragmentos sean corales.

Solo quedan dos noticias de la entrada por comentar, significativas para los redactores de la *Suda* y que, sin embargo, apenas encuentran alcance en los manuales manejados. La anécdota, que acabó convirtiéndose en parábola para el caminante, sobre la muerte de Íbico, y que ocupa la segunda mitad de la entrada, es mencionada por Lesky, que remite a Jámblico²³, probable fuente de la *Suda* para esta noticia, y por Rossi, que la interpreta desde el plano histórico-sociológico como una demostración de que los poetas itinerantes podían llegar a acumular suficiente patrimonio como para suscitar la codicia de los ladrones (y desmiente, pues, que Simónides hubiera sido el primero en recibir retribución económica por su arte). Por último, la *Suda* también presenta a Íbico como un πρῶτος εὐρετής. Le atribuye la invención de una cítara de forma triangular, denominada *sámbica*, que según Rossi, único estudioso que recupera esta noticia, le granjeó un puesto de honor en la historia de la música.

8. SIMÓNIDES

σ.439: Σιμωνίδης, Λεωπρεποῦς, Ἰουλήτης τῆς ἐν Κέφ τῇ
νήσῳ πόλεως, λυρικός, μετὰ Σησίχορον τοῖς χρόνοις ὃς ἐπεκλήθη

²² Cf. “3. Estesícoro”, *supra*.

²³ Cf. Iamb. *VP*, 126.

Μελικέρτης διὰ τὸ ἡδύ²⁴. καὶ τὴν μνημονικὴν δὲ τέχνην εὗρεν οὗτος· προσεξεῦρε δὲ καὶ τὰ μακρὰ τῶν στοιχείων καὶ διπλᾶ καὶ τῇ λύρᾳ τὸν τρίτον φθόγγον. γέγονε δ' ἐπὶ τῆς πεντηκοστῆς ἑκτης ὀλυμπιάδος, οἱ δὲ ξβ' γεγράφασι. καὶ παρέτεινε μέχρι τῆς σθ', βιοὺς ἔτη πθ'. καὶ γέγραπται αὐτῷ Δωρίδι διαλέκτῳ ἢ Καμβύσου καὶ Δαρείου βασιλείᾳ καὶ Ξέρξου ναυμαχία καὶ ἡ ἐπ' Ἀρτεμισίῳ ναυμαχία, δι' ἐλεγείας· ἡ δ' ἐν Σαλαμῖνι μελικῶς· θρῆνοι, ἐγκώμια, ἐπιγράμματα, παιᾶνες καὶ τραγωδίαι καὶ ἄλλα. οὗτος ὁ Σιμωνίδης μνημονικός τις ἦν, εἶπερ τις ἄλλος. τούτῳ δ' ἦν ἑοικώς Ἀπολλώνιος ὁ Τυανεύς· ὃς τὴν μὲν φωνὴν σιωπῇ κατεῖχε, πλεῖστα δὲ εἰς μνήμην ἀνελέγετο· τό τε μνημονικὸν ἑκατοντούτης γενόμενος ἔρρωτο ὑπὲρ τὸν Σιμωνίδην. καὶ ὕμνος αὐτῷ τις ἐς τὴν μνημοσύνην ἤδετο· ἐν ᾧ πάντα μὲν ὑπὸ τοῦ χρόνου μαραίνεσθαι φησιν, αὐτόν γε μὴν τὸν χρόνον ἀγήρω τε καὶ ἀθάνατον παρὰ τῆς μνημοσύνης εἶναι.

σ.439: Simónides: hijo de Leoprepes, de la ciudad de Yúlida en la isla de Ceos, poeta lírico, cronológicamente posterior a Estesícoro. Debido a su dulzura era llamado Melicertes. Es este quien inventó el arte de la mnemotecnia. Inventó además las vocales largas y las consonantes dobles del alfabeto y una tercera cuerda para la lira. Nació durante la quincuagésima sexta olimpiada, aunque otros testimonios apuntan que durante la sexagésima segunda. Vivió hasta la septuagésima octava, con ochenta y nueve años de edad. Escribió elegías en dialecto dorio sobre los reinados de Cambises y Darío, la batalla naval de Jerjes y la acontecida en Artemisio. La que tuvo lugar en Salamina la contó en poesía mélica. También escribió trenos, encomios, epigramas, peanes y tragedias, entre otros géneros. Este Simónides era un hombre memorioso donde los haya. Parecido a él era Apolonio de Tiana, que mantuvo su voz en silencio, pero retenía casi todo de memoria; habiendo llegado al siglo de vida había fortalecido su memoria más que Simónides. Cantaba un “himno a la memoria” en el que dice que el tiempo lo aniquila todo, pero que el mismo tiempo es eterno e inmortal gracias a la memoria.

La entrada sobre Simónides en la *Suda* es singular, entre otras cosas, porque de los poetas del canon alejandrino es al que más invenciones se le atribuyen: el arte de la mnemotecnia, reformas ortográficas e incluso mejoras dentro del campo de los instrumentos musicales. Si a esto se le suma la fama que contrajo como el primer poeta que cobró por su arte

²⁴ Μελι- es la raíz de μέλι, μέλιτος, miel.

(algo que no parece ser cierto)²⁵ y las atribuciones que lo sitúan como el creador del epinicio, noticias que la *Suda* desestima, contamos con que Simónides era un auténtico *πρῶτος ἐυρετής*.

La crítica biográfica ha podido situar en el espacio y en el tiempo con exactitud a Simónides a diferencia de otros poetas. Los testimonios parecen coincidir, y los ofrecidos en la *Suda* apenas encuentran discrepancias. Presenta al poeta natural de Yúlida en la isla de Ceos, con una cronología bastante precisada que fecha la vida del poeta de 557/556 hasta 468. Menciona la entrada una datación más baja para su nacimiento, pero no parece darle demasiado crédito cuando posteriormente fija la vida de Simónides en ochenta y nueve años. Los autores de los manuales transmiten sin atisbo de duda la primera cronología. Parece en principio superflua la acotación que sitúa a Simónides con posterioridad a Estesícoro, aunque quizá se entienda porque la *Suda* fecha la muerte de este en la misma olimpiada que aquel. También resulta singular que la entrada proponga un solo nombre para el padre del poeta: está atestiguado su origen noble, hijo de Leoprepes, de la familia de los Helíquidas, como recuerda Suárez de la Torre (1988: 210-214). Más relevante resulta el parentesco de Simónides con otro de los poetas del canon: la propia *Suda* informa de ello en la entrada dedicada a Baquilides²⁶, sobrino del poeta.

La entrada nos presenta a Simónides como un *λυρικός* con una producción poética ecléctica, menciona varias composiciones puntuales y enumera algunos de los géneros que hubo de cultivar. Se destacan en primer lugar unos poemas en verso elegíaco sobre los reinados de los persas Ciro y Cambises que no aparecen mencionados en los manuales. En cambio, sí tienen cabida otras composiciones que trataron varios episodios de las Guerras Médicas. La *Suda* refiere poemas sobre la batalla de Artemisio, los fragmentos *PMG* 532-535, que parece considerar también como elegíacos, y la batalla naval de Salamina, el *PMG* 536, que especifica que escribió Simónides *μελικῶς*, es decir, en poesía lírica en oposición a la elegía. Lesky (1968: 211-218) habla de estas composiciones, pero destaca especialmente el treno por los caídos en las Termópilas, el *PMG* 531, no mencionado en la entrada, y lo define como resultado de un cruce de las características del canto de lamento,

²⁵ Cf. “7. Íbico”, *supra*. De acuerdo con Rossi (1994: 172), posiblemente sí fuera el primero en recibir una mayor retribución.

²⁶ Cf. “10. Baquilides”, *infra*.

treno, con las del laudatorio, encomio. También deduce un carácter lírico coral de los exiguos fragmentos conservados del poema sobre la batalla de Artemisio²⁷. El treno de Simónides, que abre la enumeración de géneros que proporciona la *Suda*, se ganó una fama particular²⁸: Rossi (1994: 168-173) remite a Dionisio de Halicarnaso, quien decía que conmovía no por su grandiosidad, sino por su patetismo²⁹. Rossi y Segal (1990b: 250-254) también citan a Dionisio de Halicarnaso³⁰ para hablar del poema sobre Dánae a la deriva con su hijo, del que ambos destacan la fuerza del *páthos* de la narración. Relacionado en temática con el treno lírico-coral encontramos el epigrama funerario de Simónides, también meritorio, lo que, como dice Lesky, hizo que le fueran atribuidos erróneamente muchos de ellos: solo se admitiría como auténtico el epitafio a Megistias (D 83). La entrada también menciona el peán como género cultivado por Simónides. Lesky y Segal reconocen que los datos acerca de los peanes son escasos, aunque Segal valora los breves aportes de los nuevos descubrimientos papiráceos. Destaca la importancia del fragmento *PMG* 519, fr. 32, en el que se narra el nacimiento de Ártemis. Por último, la *Suda* también atribuye tragedias a Simónides. La cuestión la trata Lesky: no niega la posibilidad, pues coincidió en tiempo con Esquilo, pero prefiere pensar que la noticia de la *Suda* haga alusión a los ditirambos, forma poética lírico-coral, con elementos dialogados cuya composición está atestiguada por el propio poeta en un epigrama (D 79).

De la producción de Simónides no mencionada en la *Suda* (la enumeración de géneros que aludíamos arriba termina con un poco concluyente καὶ ἄλλα), los autores de los manuales destacan sus epinicios, que los alejandrinos llegaron a editar. Simónides aparece como pionero en este género lírico-coral que canta a los victoriosos de los juegos. Suárez de la Torre considera que consolida el epinicio tanto en el aspecto formal como en su carácter laudatorio, aunque estas composiciones aún diferirían en tono con los posteriores de Píndaro y Baquílides. Pero Rossi, en cambio, lo denomina el “inventor” del epinicio, y se ampara en que los elementos populares incluidos en

²⁷ Lesky (1968: 215) sí habla de metro elegíaco para otro poema, el compuesto en honor a los caídos en Maratón.

²⁸ “Maestius lacrimis Simonideis”, cf. Cat. 38, 8.

²⁹ Cf. D. H. *Imit.* 205, 6.

³⁰ Cf. D. H. *Comp.* 26.

estos poemas, que también observan los otros estudiosos, eran debidos al tono de inmediatez que derivaba de la improvisación popular que suscitaban las victorias de los juegos. En esta línea, Lesky y Segal, de acuerdo con Page (1951b: 140-142), observan un carácter a veces tendente a la chanza, con un tono menos solemne que el de los grandes representantes del epinicio, apreciable, por ejemplo, en el fragmento D 22. Por último, los autores de los manuales también mencionan un pasaje, el *PMG* 542, de contenido ético, comentado en el *Protágoras* de Platón.

La *Suda* dice de Simónides que era un hombre *μνημονικός*, e introduce una digresión sobre Apolonio de Tiana, matemático y filósofo del siglo primero también reconocido por sus habilidades mnemotécnicas. Se cita así en la entrada un pasaje extraído de la *Vida* del matemático escrita por Filóstrato el Ateniese en el que comparaba las facultades de aquel con las de Simónides³¹. La fama que se granjeó Simónides en la antigüedad por su poderosa memoria, atestiguada en numerosas fuentes de acuerdo con Rossi, concuerda con la noticia que presenta al poeta como el inventor del arte de la mnemotecnica. Suárez de la Torre nos remite a Lefkowitz (1981: 54) para señalar que esta atribución quizá esté basada en aspectos formales de sus epigramas, fáciles de retener. Para la noticia sobre su reforma ortográfica, que le atribuye la invención de los signos *η*, *ω*, *χ* y *ψ*, Lefkowitz se pregunta por la posibilidad de que hablase de estas letras en un poema. De la adición de una tercera cuerda a la lira, también atribuida a Simónides, ninguno de los autores de los manuales se hace eco.

9. ΠΙΝΔΑΡΟ

π.1617: Πίνδαρος, Θηβῶν, Σκοπελίνου υἱός, κατὰ δέ τινας Δαΐφάντου· ὃ καὶ μᾶλλον ἀληθές· ὁ γὰρ Σκοπελίνου ἐστὶν ἀφανέστερος καὶ προσγενὴς Πινδάρου. τινὲς δὲ καὶ Παγωνίδου ἱστόρησαν αὐτόν. μαθητὴς δὲ Μυρτίδος γυναικός, γεγονώς κατὰ τὴν ξε΄ Ὀλυμπιάδα καὶ κατὰ τὴν Ξέρξου στρατείαν ὧν ἑτῶν μ΄. καὶ ἀδελφὸς μὲν ἦν αὐτῷ ὄνομα Ἑρωτίων καὶ υἱὸς Διόφαντος, θυγατέρες δὲ Εὐμητὶς καὶ Πρωτομάχη. καὶ συνέβη αὐτῷ τοῦ βίου τελευτῇ κατ' εὐχάς· αἰτήσαντι γὰρ τὸ κάλλιστον αὐτῷ δοθῆναι τῶν ἐν τῷ βίῳ ἀθρόον αὐτὸν ἀποθανεῖν ἐν θεάτρῳ, ἀνακεκλιμένον εἰς τὰ τοῦ ἑρωμένου Θεοξένου αὐτοῦ γόνατα, ἑτῶν νε΄. ἔγραψε δὲ ἐν βιβλίοις ἰζ' Δωρίδι διαλέκτῳ ταῦτα· Ὀλυμπιονίκας,

³¹ Cf. Philostr. *VA*, 1, 14.

Πυθιονίκας, Προσόδια, Παρθένια, Ἐνθρονισμούς, Βακχικά, Δαφνηφορικά, Παιᾶνας, Ὑπορχήματα, Ὑμνους, Διθυράμβους, Σκολιά, Ἐγκώμια, Θρήνους, δράματα τραγικὰ ἰζ', ἐπιγράμματα ἐπικά καὶ καταλογάδην παραινέσεις τοῖς Ἑλλησι, καὶ ἄλλα πλεῖστα.

π.1617: Píndaro: de Tebas, hijo de Escopelino, pero según algunos de Daifanto, versión más verosímil, pues el hijo de Escopelino es menos conocido y se trata de un pariente de Píndaro. Algunos han escrito que era hijo de Pagonides. Discípulo de una mujer, Mírtide, nació durante la sexagésima quinta olimpiada, y contaba con cuarenta años durante la expedición de Jerjes. Tuvo un hermano de nombre Erotión, un hijo, Diofanto, y dos hijas, Eumetis y Protómaque. El final de su vida le sobrevino de manera acorde a sus súplicas, pues tras pedir que le fuera concedido lo mejor de cuanto hay en la vida, de repente murió en el teatro, recostado en las rodillas de su amado Teóxeno, a los cincuenta y cinco años. Escribió en diecisiete libros en dialecto dorio lo siguiente: odas olímpicas y píticas, odas procesionales, partenios, cantos de coronación, cantos báquicos, cantos a Apolo³², peanes, hiporquemas, himnos, ditirambos, escolios, encomios, trenos, diecisiete piezas de tragedia, epigramas épicos y, en prosa, consejos para los griegos, entre otras muchísimas obras.

Lesky (1968: 218-229), en su capítulo dedicado a Píndaro, apunta que, además de esta entrada de la *Suda*, sobre la figura de Píndaro se conservan hasta cuatro biografías manuscritas, todas pertenecientes a la Antigüedad tardía o a época bizantina. La *Suda*, como se ha ido viendo en este estudio, fija su atención en algunas noticias recurrentes, de las cuales la más llamativa es la dedicada a su producción poética. Y como con Anacreonte, no le atribuye invención alguna.

Se conoce la datación y la procedencia de Píndaro con precisión, pues ni siquiera los antiguos testimonios discrepan. La *Suda* sitúa su nacimiento en Tebas entre 520 y 517. Los autores de los manuales concretan esta información: procedería de la población aneja de Cinoscéfalos y se da usualmente el año 518 para su nacimiento.

La entrada informa de los nombres de varios de los parientes del poeta: se menciona un hermano, un hijo, dos hijas y propone hasta tres nombres para el padre. Los autores de los manuales apenas se hacen

³² Según el DGE, δαφνηφορικός es “referente a Apolo portador de laurel” y τα δαφνηφορικά “cantos en honor de Apolo que acompañaban el ritual de las Dafneforias, ejecutados por doncellas que portaban ramas de laurel”.

eco de este asunto: Lesky cuestiona el posible origen aristocrático de Píndaro a partir de una mención en la *Pítica* 5 a los Egidas como sus padres, estirpe que aparece en el mito tebano. Deduce que ello no implica una filiación con la aristocracia, sino que más bien se trata de una alusión a los antepasados de su patria. La inseguridad de la tradición biográfica al mencionar diversos nombres para el padre de Píndaro no ayuda. Suárez de la Torre (1988: 214-225) considera que las dificultades con las que se enfrentan los críticos biográficos se agudizan en Píndaro y prefiere realizar una retrospectiva de la evolución de la crítica pindárica moderna; para los aspectos biográficos remite a Lefkowitz (1981: 62-64). La preferencia de la *Suda* por Daifanto como padre de Píndaro coincidiría, apunta Lefkowitz, con una de las *Vidas* que dicen que Escopelino era su tío. Sobre los nombres de sus vástagos, Lefkowitz apunta que la costumbre de llamar a los hijos con el nombre del abuelo, vista en Safo, favorece la inclinación por Daifanto³³. Sobre las hijas, sospecha que sus nombres hayan sido inferidos de las composiciones del poeta. Lefkowitz también alude a Mírtide como mentora de Píndaro, que contrasta con unos versos de Corina que la presentan como su rival en las competiciones poéticas, lo que para la estudiosa es una demostración del asentamiento de la enseñanza y la competición poéticas en Beocia.

Con una lectura rápida de la entrada no pasa desapercibida la extensa enumeración de composiciones que le son atribuidas al poeta tebano. La *Suda* habla de diecisiete libros escritos por Píndaro (como siempre, resultado de una posterior edición alejandrina), y a continuación expone hasta diecisiete géneros poéticos, la mayoría circunscritos a la lírica coral, que hubo de cultivar. Sin embargo, esta catalogación de la obra de Píndaro no parece gozar de demasiada aceptación. La crítica biográfica concede verosimilitud a los datos aportados en la *Vita Ambrosiana* para esta cuestión y, tanto Lesky como Suárez de la Torre, se hacen eco de la edición alejandrina, que contemplaría obras únicamente corales: de los diecisiete libros, cuatro ocuparían los epinicios (odas en honor a los victoriosos de los juegos distribuidas por el lugar de la competición en *Olimpicas*, *Píticas*, *Ístmicas* y *Nemeas*), el único corpus de la lírica arcaica que se ha conservado en la actualidad por transmisión

³³ Obsérvese que la entrada de la *Suda* ofrece dos lecturas diferentes para el abuelo y el nieto, Δαϊφάντου y Διόφαντος respectivamente, que en la traducción aquí propuesta se han mantenido.

manuscrita; de partenios habría tres libros, de ditirambos, hiporquemas y odas procesionales (Προσόδια) dos libros cada uno, y finalmente de encomios, peanes, himnos y trenos un libro de cada género. De esta clasificación quedarían fuera las entronizaciones o cantos de coronación (Ενθρονισμοῦς), los cantos báquicos, los escolios, las tragedias, los epigramas y los consejos en prosa que sí menciona la *Suda* (los cantos a Apolo, según Lesky, irían incluidos dentro de los partenios). Además, la entrada se olvida de dos de los libros de epinicios de Píndaro, las odas *Ístmicas* y las *Nemeas*.

Mientras que Segal (1990b: 254-263), Rossi (1994: 173-182) y Suárez de la Torre se centran en el análisis literario de los epinicios, Lesky se detiene también en los otros géneros cultivados por Píndaro, que, de manera muy fragmentada, también son conocidos gracias a los descubrimientos papiáceos. En especial, los peanes se han visto muy enriquecidos por ello, de los que destaca el *Peán a los Abderitas* o el que narra la preocupación de la población tebana por el eclipse de 463. Los himnos se conocen principalmente por citas y referencias y resalta un *Himno a Zeus* en honor a Tebas. Reconoce Lesky también que el conocimiento de las odas procesionales es vago por la escasez de fragmentos, así como de los hiporquemas, de los que supone que el canto iba acompañado por la danza de otro coro. Algo más se sabría de los partenios y los cantos a Apolo, pero no profundiza en ello. Sobre los ditirambos destaca dos dedicados a Atenas y el *Ditirambo a Cerbero*, que presenta un tono más peculiar y algo alejado de la solemnidad del resto de la obra de Píndaro. Las piezas de tragedia mencionadas en la *Suda* las entiende Lesky como ditirambos. De los fragmentos de los trenos destaca los motivos órfico-pitagóricos que se dejan ver, algo que resulta llamativo dentro de la religiosidad tradicional del poeta; de los encomios destaca dos, uno por interés histórico, el dedicado a Alejandro, rey de Macedonia, y otro por el interés personal, el dedicado a Teóxeno de Ténedos, el joven sobre cuyas rodillas habría fallecido el poeta tal y como refiere la *Suda* en la anécdota sobre la muerte del poeta que ocupa la parte central de la entrada. Sobre los escolios, Lesky cita que algunos gramáticos antiguos, como Aristófanes de Bizancio, hubieron de confundirlos con los encomios. No se alude siquiera a las entronizaciones, a los cantos báquicos ni a los epigramas; tampoco a esos consejos escritos en prosa que recuerdan a las sentencias gnómicas que Píndaro deja caer en sus epinicios.

Los autores de los manuales no se hacen eco de ninguna otra noticia más de las vertidas en la entrada. Como se ha dicho, se centran principalmente en el análisis literario de los epinicios. Todos defienden la unidad de la oda pindárica, una de las cuestiones más debatidas entre los estudiosos de la obra de Píndaro.

10. BAQUÍLIDES

β.59: Βακχλίδης, Κεῖος, ἀπὸ Κέω τῆς νήσου, πόλεως δὲ Ἰουλίδος (ἔχει γὰρ πόλεις δ', Ἰουλίδα, Καρθαίαν, Κορεσσίαν, Ποιήεσσαν), Μέδωνος υἱός, τοῦ Βακχλίδου τοῦ ἀθλητοῦ παιδός· συγγενὴς Σιμωνίδου τοῦ λυρικοῦ, καὶ αὐτὸς λυρικός.

β.59: Baquilides: de Ceos, originario de la isla de Ceos, de la ciudad de Yúlide (pues la isla cuenta con cuatro ciudades: Yúlide, Cartea, Coresia y Poesa), hijo de Medón, hijo a su vez de Baquilides el atleta. Pariente de Simónides, el poeta lírico, y también él poeta.

La entrada dedicada a Baquilides en la *Suda* llama la atención a primera vista por su brevedad con relación a las entradas de otros poetas del canon que aquí se han comentado. Y no solo la información aquí proporcionada es escasa, sino que también resulta poco relevante. En los manuales cotejados no se encuentra alusión explícita alguna a esta entrada.

Comienza localizando al poeta: lo hace oriundo de la ciudad de Yúlide en la isla de Ceos, como también se atestigua en otras fuentes. Se permite incluso introducir una digresión geográfica con la que puntualizar las ciudades de importancia en la isla, entre las que se encuentra la patria del poeta, dato de nulo interés para conocer la figura de Baquilides. Se esperaría encontrar algunas pautas con las que situar cronológicamente al poeta, pero la *Suda* las obvia. Sí se señala el parentesco, que otros testimonios precisan en una relación tío-sobrino, con otro de los poetas del canon, Simónides, por lo que se podría deducir un periodo vital entre siglos VI y V, al igual que el otro poeta de Ceos. En los manuales tampoco encontramos un consenso. Lesky (1968: 229-233) sitúa su acmé de acuerdo con Eusebio en 467. Segal (1990b: 261-267) propone 510 como fecha para su nacimiento³⁴, y un periodo de actividad poética entre 485 y 452. Suárez de la Torre (1988: 226-231), por su parte, duda que se

³⁴ Rechaza la teoría de Severyns (1933: 15-30), quien propone una datación más alta en torno a 518-517.

pueda precisar una fecha: reconoce una precedencia cronológica de Simónides, pero no tiene tan claro que también sea aplicable a Píndaro, pues los antiguos forzaron el *floruit* del tebano para hacerlo coincidir con las Guerras Médicas. Apunta que su primera obra, el encomio a Alejandro de Macedonia, debería datar de los años 90 del siglo v, y que su último epinicio está fechado en 452. Rossi (1994: 182-187), por último, data su nacimiento poco después del año 520, lo que lo haría contemporáneo de Píndaro.

Del padre y del abuelo no se menciona nada en los manuales, que, como se ha dicho, destacan su parentesco con Simónides, aunque es una nueva demostración de la costumbre de nombrar a los hijos como al abuelo paterno, en este caso un Baquilides atleta. Y en cuanto a su dedicación profesional, la *Suda* se limita únicamente a decir que fue poeta, al igual que su tío. Para el conocimiento de su obra fue decisivo el descubrimiento de un rollo de papiro, editado por Kenyon en 1897, que contenía catorce epinicios y otros seis poemas de corte cultual, hoy asumidos como ditirambos. En el análisis literario de los epinicios, los autores de los manuales cotejados reconocen una mayor fluidez narrativa del mito que en Píndaro y un color menos metafórico, pero no por ello simplista. Lesky trae a colación la edición de la obra de Baquilides que hubieron de realizar los alejandrinos, que ayuda a hacerse una idea de la variada producción del de Ceos. Contempla más o menos los mismos géneros que Píndaro: recopilada en nueve libros, seis irían dedicados a obras relacionadas con el culto (ditirambos, peanes, himnos, prosodias, partenios e hiporquemas) y otros tres destinados a personas: epinicios, cantos eróticos y encomios.

11. CONCLUSIONES

En este repaso a las entradas de la *Suda* sobre los poetas del canon alejandrino se ha podido observar que la composición de las diferentes biografías está articulada a partir de patrones recurrentes. En todas las entradas hay vacilación con el nombre del padre del poeta y todas ellas señalan la procedencia del sujeto, así como indicaciones para situarlo cronológicamente (salvo Baquilides, en este caso). Y todos los poetas, salvo Íbico, son presentados como líricos. Estas cuatro noticias (datación, procedencia, padre y profesión) sirven como plantilla sobre la que se estructura el resto de la entrada. Salvo en Baquilides, todos

especifican someramente la producción literaria del poeta y el dialecto empleado para su redacción (aunque en este punto Safo constituye una excepción).

Del resto de elementos recurrentes en la construcción de las vidas de los poetas los más frecuentes en la selección que he establecido para este trabajo han sido la muerte violenta o *heroizadora* (en Estesícoro, Safo, Íbico y Píndaro), que dan pie a la introducción de pasajes anecdóticos, y la homosexualidad del poeta (Safo, Anacreonte, Íbico y, sugerido, Píndaro). El que más aparece, empero, es el tópico del *πρῶτος ἐνπετής*, hasta en cinco entradas (Alcmán, Estesícoro, Safo, Íbico y Simónides), con más de una atribución en los casos de Alcmán y Simónides. Sin embargo, al atender a la repercusión de estas noticias en los manuales de Historia de la Literatura griega, se advierte que es una cuestión que no interesa en este tipo de obras, que solo mencionan algunos de los inventos atribuidos a los poetas como curiosidad. Lo relevante, no obstante, es que la alta cantidad de atribuciones en una selección tan reducida de autores demuestra que esta era una tradición que sí interesaba a los griegos.

Lo que aquí se ha expuesto no deja de ser una aproximación a una cuestión que puede ser extendida a un corpus mayor de literatos y no debe limitarse solo a su estudio a partir de los datos vertidos en las biografías, donde ocupa un lugar especial, sino también a otros testimonios de diferente índole. Con todo, para el estudio de la lírica, las biografías de poetas pueden ser un recurso didáctico productivo en el aula de literatura especialmente por dos razones: por un lado, las noticias de la *Suda* ofrecen una información sintetizada a partir de la cual se puede proponer una explicación con información más sustanciosa, por otro, el cuestionamiento de la veracidad de algunos de los datos que ofrecen estas biografías favorece el análisis crítico.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. (1928-1938), *Suidae Lexicon*, Teubner, Leipzig.

ADRADOS, F. R. (1988a), “Lírica arcaica coral”, en J. A. López Férrez (ed.), *Historia de la literatura griega*, Cátedra, Madrid, 168-184.

ADRADOS, F. R. (1988b), “Monodia”, en J. A. López Férrez (ed.), *Historia de la literatura griega*, Cátedra, Madrid, 185-205.

BALASCH, M. (1973), “Todavía sobre la patria de Alcman”, *Emerita* 41.2, 309-322.

BARRON, J. P. (1964), “The Sixth-Century Tyranny at Samos”, *The Classical Quarterly* 14.2, 210-229.

CAMPBELL, D. A. (1990), “Monodia”, en P. E. Easterling y B. M. W. Knox (eds.), *Historia de la literatura clásica (Cambridge University). I: Literatura griega*, (vers. esp. de F. Zaragoza Alberich), Madrid, Gredos, 227-248 (trabajo original publicado en 1985).

DAVISON, J. A. (1968), *From Archilochus to Pindar*, Macmillan, Londres.

DE ROMILLY, J. (1980), *Précis de Littérature grecque*, Presses Universitaires de France, París.

GENTILI, B. (1978), “Poeta-Committente-Pubblico: Stesicoro e Ibico”, en E. Livrea y G. A. Privitera (eds.), *Studi in onore di Anthos Ardizzoni, Vol. I*, Edizioni dell’Ateneo & Bizzarri, Roma, 393-401.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (2021), “Prólogo” en Safo, *El canto lesbio*, Gredos, Barcelona, 9-39.

KIVILO, M. (2010), *Early Greek Poets’ Lives: The Shaping of the Tradition (Mnemosyne Supplements 322)*, Brill, Leiden y Boston.

LEFKOWITZ, M. R. (1981), *The Lives of the Greek Poets*, Johns Hopkins University Press, Londres.

LESKY, A. (1968), *Historia de la literatura griega* (vers. esp. de J. M. Díaz Regañón y B. Romero) Gredos, Madrid (trabajo original publicado en 1963).

PAGE, D. L. (1951a), *Alcman. The Partheneion*, Clarendon Press, Oxford.

PAGE, D. L. (1951b), “Simonidea”, *The Journal of Hellenic Studies* 71, 133-142.

PAVESE, C. O. (1972), *Tradizione e generi poetici della Grecia arcaica*, Edizioni dell’Ateneo, Roma.

PÒRTULAS, J. (1994), “Vida y muerte del poeta”, *Revista de Occidente* 158-159, 59-69.

ROSENMEYER T. G. (1966), "Alcman's Parthenion Reconsidered", *Greek, Roman and Byzantine Studies* 7, 321-359.

ROSSI, L. E. (1994), *Letteratura greca*, Le Monnier, Florencia.

SAAKE, H. (1972) *Sapphostudien*, Paderborn, Múnich.

SEGAL, C. (1990a), "Lírica coral arcaica", en P. E. Easterling y B. M. W. Knox (eds.), *Historia de la literatura clásica (Cambridge University). I: Literatura griega*, (vers. esp. de F. Zaragoza Alberich), Madrid, Gredos, 188-226 (trabajo original publicado en 1985).

SEGAL, C. (1990b), "Lírica coral en el siglo v", en P. E. Easterling y B. M. W. Knox (eds.), *Historia de la literatura clásica (Cambridge University). I: Literatura griega*, (vers. esp. de F. Zaragoza Alberich), Madrid, Gredos, 249-273 (trabajo original publicado en 1985).

SEVERYNS, A. (1933), *Bacchylide. Essai biographique*, Liege University, Lieja y París.

SISTI, F. (1965), "Le due Palinodie di Stesicoro", *Studi Urbiniti* 39, 303-313.

SUÁREZ DE LA TORRE, E. (1988), "Lírica coral", en J. A. López Férez (ed.), *Historia de la literatura griega*, Cátedra, Madrid, 206-242.

WEST, M. L. (1969), "Stesichorus Redivivus", *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 4, 135-149.

WEST, M. L. (1971), "Stesichorus", *The Classical Quaterly* 21.2, 302-314.

ACERCAMIENTO A LA COMEDIA DE PLAUTO MEDIANTE LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA

LORENA MARTÍN CABELLO

loremartincabello@gmail.com

CRISTINA PLAZA LEÓN

cristinaplazaleon@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

La presente propuesta de intervención en el aula de Latín de 2º de Bachillerato pretende acercar a los estudiantes a la comedia de Plauto a través de la dramatización. Tras un amplio repertorio de actividades previas, como la lectura dramatizada, el comentario de texto guiado o la elaboración de un guion mediante el trabajo cooperativo-colaborativo, que confieren al alumnado un conocimiento más exhaustivo y detallado de los textos que están trabajando, se realizará, como colofón, una puesta en escena de los fragmentos vistos en clase. La dramatización permite una inmersión vivencial en los contextos culturales y sociales de la época, facilitando una conexión más profunda con los temas y el humor de Plauto. Gracias a una metodología activa y dinámica, se puede, además, impulsar el interés de los estudiantes por el mundo clásico.

Palabras clave

Dramatización, Plauto, trabajo cooperativo-colaborativo, comentario guiado.

Abstract

This proposal for intervention in the Latin classroom of the 2nd year of Bachillerato aims to bring students closer to the comedy of Plautus through dramatisation. After a wide repertoire of previous activities, such as dramatised reading, guided text commentary or the development of a script through cooperative-collaborative work, which give students a more comprehensive and detailed knowledge of the texts they are working on, a final culmination will be a staging of the fragments seen in class. The dramatisation allows an experiential immersion in the cultural and social contexts of the time, facilitating a deeper connection with the themes and humour of Plautus. Thanks to an active and dynamic methodology, interest in the classical world can be stimulated.

Keywords

Dramatisation, Plautus, cooperative-collaborative work, guided commentary.

1. INTRODUCCIÓN: LA DRAMATIZACIÓN DE TEXTOS COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO

La enseñanza del teatro clásico, en particular de las comedias de Plauto, ofrece una gran oportunidad para explorar la cultura y la sociedad de la antigua Roma, así como para disfrutar de un humor que ha perdurado a lo largo de los siglos. Sin embargo, nos encontramos con un obstáculo a la hora de acercar estos textos a los estudiantes de segundo de Bachillerato: el lenguaje arcaico y el contexto cultural distante. Frente a esta dificultad, la dramatización en el aula se presenta como una estrategia pedagógica contundente que, de mano de las metodologías activas busca aproximar el mundo clásico a los estudiantes del siglo XXI de manera dinámica, entretenida, pero, a su vez, significativa y sustancial. Así, reafirmamos las palabras de Núñez Cubero (2007: 236):

La motivación hacia el aprendizaje desde el drama aumenta, pues éste dota al aprendizaje de un contexto concreto que permite reconstruir los conceptos abstractos, fuera del alcance de la experiencia personal de cada niño desde situaciones particulares.

Esta metodología didáctica permite revitalizar los textos antiguos y hacerlos más accesibles y atractivos para los estudiantes. Al permitir que los alumnos se conviertan en actores, directores y guionistas, este enfoque no solo facilita la comprensión y el disfrute de las obras, sino que también fomenta habilidades como la expresión oral y corporal, el trabajo en equipo o la empatía. Asimismo, los discentes se convierten en garantes de su propio aprendizaje, pues se involucran de manera activa, no solo mediante el análisis de textos literarios, sino en la creación e interpretación de los mismos.

Este artículo, que se centra en *La Aulularia* y *Anfitrión* de Plauto, plantea distintas herramientas que, usándolas de manera adecuada en el aula, pueden favorecer la aproximación del mundo clásico a los jóvenes actuales. Entre esas herramientas encontramos la lectura dramatizada,

que otorga a los alumnos la oportunidad de practicar entonación, fluidez y especialmente, la capacidad de expresarse en público; el comentario de texto, que les permite profundizar en los textos y extraer matices que, de otro modo, se habrían pasado por alto; el *role playing* mediante el cual, gracias a dotar de vida a los personajes, interiorizan y comprenden mejor la trama, la escena, el vocabulario y, en definitiva, la obra plautina. Por tanto, la aplicación de estas estrategias no solo enriquece la enseñanza del latín, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo competencias clave para su formación académica y personal.

En resumen, exploraremos cómo la dramatización puede transformar el aprendizaje de las comedias de Plauto, convirtiendo el estudio de sus obras en una experiencia viva y significativa para los discentes.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: ACERCAMIENTO AL TEATRO COMO GÉNERO LITERARIO EN LA ANTIGÜEDAD.

Para hablar del origen o de los inicios de la comedia latina, debemos remontarnos a sus antecedentes, que Codoñer (1997) aborda en dos planos: la influencia del mundo griego, y la de la tradición preliteraria itálica.

Se atribuye al género un punto de partida rural, con motivo de unas celebraciones griegas en honor a Dioniso que tenían lugar al finalizar la vendimia. Florece por completo en Atenas durante el siglo V a.C., y, en un primer período, la Comedia Antigua se caracteriza por exponer una crítica sociopolítica mordaz y explícita cuyo representante destacado es Aristófanes. No obstante, a raíz de la censura que impone el gobierno ateniense sobre estas burlas con nombre y apellido, en la posterior Comedia Nueva (330-270 a.C.) las cualidades negativas pasan a retratarse desde un enfoque generalizado (Álvarez Bravo y Echeverría 2001: 56). Es en esta línea de pensamiento que Aristóteles define el género en su *Poética* como “una imitación de personajes de naturaleza inferior” (V, 1449a-1449b) pero persiguiendo lo *ridículo* (τὸ γελοῖον), esto es, el defecto inofensivo, pues ha de ser no doloroso (ἀνώδυνον) y no destructivo (οὐ φθαρτικόν) (Cerezo 1995: 40).

En el plano itálico, nos constan diversas manifestaciones preliterarias de naturaleza teatral por las declaraciones de autores como Tito

Livio (VII, 2). Nos habla de los *ludi scaeni*, cercanos a los años 365-364 a.C., danzas sin texto previo ejecutadas por ludiones etruscos y que se acompañaban con música de flauta. La juventud romana incorporó letra a estos a través de versos toscos improvisados, y, posteriormente, pasaron a interpretarse por los actores nativos, cuya designación también es de origen etrusco (*histriones*). Parece que en un primer momento se asemejaban a otra tradición anterior, los *versos fesceninos*, de carácter absurdo y descarado; pero acabaron por representar *saturas*, compuestas de canto, danza y música de flauta. Un tercer antecedente itálico era la *farsa atellana*, otro tipo de improvisaciones satíricas y populares con máscaras para sus personajes fijos, como el *pappus* (el viejo) o *maccus* (el tonto). Más tarde, Livio Andrónico lleva a cabo la primera representación con un argumento previo a mediados del s. III a.C., el primer estreno teatral en Roma.

El influjo del mundo griego llega a través de la *Graecia capta* tras la Primera Guerra Púnica (264-241 a.C.), y las obras de la Comedia Nueva van a ser los modelos literarios directos para la *comedia palliata* (Codoñer 1997). Menandro fue el autor griego destacado de esa época, con mayor profundidad psicológica en su manejo de los nuevos personajes arquetípicos, como el esclavo astuto o el soldado fanfarrón (Álvarez y Bravo Echevarría 2001: 57), y representa, por ello, el principal antecedente de nuestro autor, quien se dedicará a la composición de *palliatas* exclusivamente.

De esta manera, Plauto (255-189 a.C.), con el que la comedia latina conoce su mayor esplendor, presenta en sus creaciones muchos elementos de la obra de Menandro, desde argumentos o escenas concretas hasta estos mismos personajes genéricos. No obstante, demuestra su talento musical y dominio lingüístico creando algo esencialmente original, pues moldea el género a conformidad del gusto itálico y lo adapta según las nuevas condiciones sociales para un público romano en parte no preparado. Si bien adquiere una mayor sobriedad formal y reduce en profundidad psicológica, gana en eficacia teatral, en contraposición a lo que posteriormente observamos en la comedia literaria de Terencio (Von Albrecht 1997).

A pesar de la problemática que existía en la Antigüedad sobre la autoría plautina por circular a su nombre cerca de 130 obras, según cuenta Aulo Gelio (III,1), la tradición sólo nos ha dejado las veintiuna

que Varrón delimitó como auténticas en su selección, a excepción de *Vidularia* (La comedia de la maleta), conservada en un estado muy fragmentario. De estas, son especialmente populares *Amphitruo* (Anfitrión) y *Aulularia* (La comedia de la olla), que abordaremos en nuestra propuesta didáctica; *Asinaria* (La comedia de los burros), *Menaechmi* (Los Menecmos), *Miles Gloriosus* (El soldado fanfarrón), *Poenulus* (El cartaginés) y *Pseudolus* (Pséudolo).

Todas ellas reúnen elementos comunes que definen el estilo de Plauto, como, en primer lugar, su tema griego, dado que estamos siempre ante comedia *palliata*; y la persecución de lo ridículo para fomentar la comicidad. Esto lo logra, no sólo a través de recursos como las interjecciones y los juegos de palabras, sino sirviéndose también del enredo en el propio argumento de cualquiera de estas obras, cuyo esquema básico expone Cubel (2021: 116) de la siguiente manera: “Un personaje (A) entra en conflicto con el antagonista (B) por el deseo de querer arrebatarse el objeto de la disputa (C), ya sea el amor de la muchacha o una riqueza”.

En *Amphitruo*, el papel (A) en esta dinámica podría identificarse con los dioses Júpiter y Mercurio, que se burlan y suplantán las identidades de los verdaderos Anfitrión y Sosia (B), en una pugna por las afecciones de Alcmena (C), la esposa de Anfitrión, y de la que el rey de los dioses parece haberse enamorado. Por otro lado, en *Aulularia*, el argumento puede organizarse según este prisma en dos líneas, según Cubel (2021): el viejo Euclión (A) y Estróbilo (B) disputando por la olla con las riquezas (C); y Megadoro (A) y Licónides (B), por la joven (C).

Finalmente, tanto *Aulularia* como *Anfitrión* son protagonizadas por los personajes arquetípicos característicos de la comedia plautina, y, más concretamente, desempeñando los roles que observamos a continuación:

	<i>Senex</i>	<i>Adolescens</i>	<i>Dux</i>	<i>Deus, Lar</i>	<i>Servus</i>	<i>Ancilla</i>	<i>Matrona</i>
<i>Aulularia</i>	Euclión Megadoro	Licónides	-	Lar familiar	Estróbilo	Estáfila	Eunomia
<i>Amphitruo</i>	-	-	Anfitrión	Júpiter Mercurio	Sosia	Bromia	Alcmena

3. COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Para poner en práctica esta actividad trabajaremos amparándonos en la Orden 30 de mayo¹ por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Concretamente, partimos de lo contemplado en el Anexo II para la programación de Latín de 2º de Bachillerato, en materia de saberes básicos, competencias específicas y sus respectivos criterios de evaluación. Los objetivos de aprendizaje y las competencias clave, por otro lado, se plantean reparando en el Decreto 103/2023 de la presente ley educativa², por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El estudio de la obra de Plauto, sus temas y rasgos estilísticos, así como las características de la propia comedia latina, enlazan principalmente con el bloque de saberes básicos C. “Educación literaria”. No obstante, atendiendo a la concepción de estas creaciones como inherentes a su contexto de composición³, nos servimos del contenido de *Aulularia* y *Anfitrión*, y de la sociedad que en ellas se retrata, para abordar otros saberes de carácter cultural:

¹ Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³ Así se reconoce en la Orden 30 de Mayo de 2023 cuando se sostiene que el proceso creativo debe asumirse inseparable de su debido contexto histórico, social y político (Anexo II, p. 217). En esta línea, el doctor Llovet, catedrático de Literatura Comparada y Teoría de la Literatura en la Universidad de Barcelona, ya nos planteaba que la literatura “consiste en un lugar de síntesis de discursos, un lugar de cruce de opiniones y tradiciones, y una entidad signífica nacida de una multiplicidad y heterogeneidad semiótica en la que concurren lo personal, lo cultural, lo social y lo histórico” (2005: 440).

SABERES BÁSICOS	
C. Educación literaria	
C.3. Principales géneros de la literatura latina: origen, tipología, cronología, temas, motivos, tradiciones, características y principales autores.	C.7. Introducción a la crítica literaria: la crítica textual.
C.4. Técnicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios latinos	C.8. Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
D. La antigua Roma	
D.5. Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización latina desde la perspectiva sociocultural actual.	D.7. La aportación de Roma a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.

Continuando con las competencias específicas y criterios de evaluación, nuestra propuesta contempla los siguientes de los delimitados en el currículo:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Leer, interpretar y comentar textos latinos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político.	3.1. Interpretar y comentar textos y fragmentos literarios de diversa índole de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión.
	3.2. Analizar y explicar los temas, tópicos, géneros y valores éticos o estéticos de obras o fragmentos literarios latinos.
	3.4. Crear textos, individuales o colectivos, con intención literaria y conciencia de estilo, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se haya partido de la civilización y la cultura latinas como fuente de inspiración.
4. Analizar las características de la civilización latina en el ámbito personal, religioso y sociopolítico.	4.3. Elaborar trabajos de investigación de manera autónoma, en grupo o individualmente, en diferentes soportes sobre aspectos del legado de la civilización latina en el ámbito personal, religioso y sociopolítico.

Con el propósito de lograr un asentamiento más profundo y valioso de estas nociones en los estudiantes, confeccionamos el método de actuación atendiendo a los pasos elementales para el aprendizaje significativo, que podemos simplificar en: recepción de la información y posterior aplicación de los conceptos aprendidos en una situación nueva, pero dependiente de su comprensión legítima (Ausubel 1980: 137). Según esto, tratar los fragmentos literarios y el contenido de las obras desde enfoques variados no sólo favorece la homogeneización del proceso educativo, cultivando otras competencias, sino que, además, fortalece el aprendizaje sobre Plauto y, en mayor instancia, la comedia latina, pues este se construye desde una memorización comprensiva, en lugar de la memorización mecánica aislada (Coll, Palacios, Marchesi 2004: 183).

A su vez, se aspira a fomentar en el alumnado el hábito lector y el interés por la literatura y, en especial, por obras clásicas, así como impulsar habilidades de análisis literario y la comprensión lectora, la capacidad investigativa y de reflexión desde los textos o contribuir al desarrollo creativo y artístico a través de la composición literaria y el ejercicio de interpretación. Mediante esta compilación de ejercicios estamos poniendo en práctica numerosas competencias clave recogidas en el currículo académico, como la Competencia en Comunicación lingüística (CCL), Personal, social y de aprender a aprender (PSAA), Ciudadana (CC), Conciencia y expresiones culturales (CCEC) y/o Digital (CD).

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados, es necesario complementar la dramatización con dinámicas que parten de otros métodos, como el comentario guiado o el trabajo cooperativo y la técnica Jigsaw. Cada una de estas técnicas presenta diversos beneficios que expondremos brevemente a continuación, y, en su conjunto, contribuyen a una exploración versátil y más sustancial de la literatura.

En primer lugar, introducimos al autor y sus elementos estilísticos al alumnado desde el ejemplo directo en las escenas de ambas obras, que se abordarán en una tertulia, donde les acercaremos a los argumentos, temas principales, recursos humorísticos básicos, personajes y otras

nociones literarias⁴ competentes para el análisis. En beneficio de lograr una complejidad gradual y lógica, consideramos ideal que el primer contacto con el autor sea sencillo y claro para nuestra audiencia discente. Si bien pueden haber abordado a Plauto en primero de Bachillerato, según la programación curricular de la asignatura de Latín I; nos enfrentamos, probablemente, al primer tratamiento del autor profundo para ellos. Comentar los aspectos principales de los fragmentos en asamblea favorece la comprensión inclusiva y crea en el aula un espacio para la reflexión y expresión desde sus temas (Febré López 2016: 23). Dichos factores contribuyen de manera muy significativa al disfrute de la literatura, cuyo potenciador final será la lectura dramatizada.

En lo que respecta al contenido de estos fragmentos, una selección fresca puede ser nuestra mejor aliada. Las escenas ligeras, divertidas y de cierto atractivo para el alumnado, no sólo hacen digna representación de la comedia plautina, sino que, también, pueden ser un “gancho” inicial con el que captar el interés.

Una vez estos fragmentos se hayan tratado de manera conjunta y con la orientación inicial del docente, nos interesa dar espacio a ejercicios que impulsen la autonomía de los alumnos y alumnas, en los que deban detenerse a analizar más profundamente elementos importantes para la comprensión literaria, como los personajes, e indagar en el retrato cultural que se compone. Para ello, nos decantamos por un comentario de texto guiado que albergue cuestiones de labor individual principalmente, así como algunas de carácter colaborativo, concretadas en la secuenciación didáctica. Con esta técnica se trata de acercar al alumno al texto. Normalmente, se presentan textos completamente descontextualizados que el alumno debe traducir, desembocando en la falta de interés y motivación por parte de este, al no conectar con lo leído. Así, el comentario guiado ofrece al estudiante una batería de preguntas que le va a permitir ahondar en el significado y contenido del texto, y reflexionar favoreciendo, por tanto, un aprendizaje significativo. En palabras de Covadonga Romero Blázquez (1996: 2):

⁴ Las pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de CAST (2011), cuyos principios y recomendaciones tienen por objetivo hacer las experiencias de aprendizaje significativas y accesibles para todos los estudiantes, manifiestan: “Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones” (I, 3.2), “Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación” (I, 3.3), y “Maximizar la transferencia y la generalización” (I, 3.4).

Si la orientación del comentario se lleva con efectividad, consiguiendo que el alumno lo comprenda, no cabe duda de que despertaremos en él un interés por la literatura de la lengua meta. Es decir, el atractivo dado por la comprensión del fragmento, en términos lingüísticos y literarios, puede llegar a ser un elemento motivador, de manera que el lector se aproxime a la totalidad de la obra en su texto original.

De igual forma, Pérez Rioja (1975) *apud* Covadonga Romero Blázquez (1996: 1) apunta que:

Comentar un texto es explicarlo, hacerlo claro y comprensible para aquellos a quienes se destina. Supone la valoración equilibrada de su contenido y de su forma, de su fondo ideológico o psíquico y de sus valores expresivos o estilísticos. De ahí que cada comentario de texto implique un magnífico ejercicio mental de observación, de penetración y análisis.

Las prácticas de análisis iniciarán el asentamiento de los conceptos, no obstante, como veíamos en el apartado anterior, la comprensión profunda se consolida a través de la aplicación de estos en una situación nueva. Por ello, habrán de servirse de sus conocimientos previos sobre obras y autores para componer una nueva escena “pseudo-plautina” propia para *Anfitrión* y otra de *Aulularia*, combinando dos escenas auténticas y en las que simulen el estilo original. Con este ejercicio de escritura creativa, se aproximarían al recurso literario de la *contaminatio*, tan relevante en los procesos de creación de la literatura latina y del propio Plauto⁵, desde la puesta en práctica. Los estudiantes abandonan su papel externo y aislado de lectores para participar de la literatura con una nueva creación. Más allá de leer y oír sobre rasgos plautinos, los personajes y los argumentos, experimentan con ellos, los manipulan activamente en su proceso creativo, destruyendo la barrera que convierte la obra clásica en algo extraño y lejano.

La comedia, en concreto, por la estrecha conexión que guarda el humor con la mente cultural⁶, resulta perfectamente compaginable

⁵ “Esto es, servirse de varios modelos griegos para sacar de ellos una comedia” (Codoñer 1995: 41).

⁶ Von Albrecht, con motivo de la comedia plautina: “El género comedia se transforma de conformidad con las exigencias del público, no expresas, pero suficientemente claras” (1999: 43).

con algunos márgenes más flexibles en el tratamiento de escenas y la composición literaria, como la inclusión de neologismos, elementos del cronolecto juvenil o referencias al panorama actual. Esto, junto al empleo de versiones adaptadas sintáctica y lingüísticamente de los fragmentos y al rol mediador del docente⁷, puede aproximarles a los mensajes y la esencia de la obra original de manera genuina.

Finalmente, tanto la creación de guiones, como su posterior representación dramática, se llevarán a cabo en grupos cooperativos, organizando proyectos y exposiciones de *Aulularia* y *Anfitrión* según el Método Jigsaw. Tal y como lo define Gil Montoya *et al.* (2007: 69):

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

Se concibe el aprendizaje desde el apoyo, en lugar de la competencia, lo que mejora la condición social en el aula y potencia la motivación, gracias al logro de objetivos y una evaluación que recompensa el esfuerzo (Slavin, 1999: 2). A colación de esto, comentaron González *et al.* (2011: 192) (*apud* Azorín Abellán, 2018) que:

La cooperación estimula y exige la igualdad de oportunidades, en donde todos sus componentes tienen un papel de relevancia y en donde cada cual es reconocido como participante valioso, independientemente de su sexo, origen étnico, religión o situación socioeconómica.

Dentro del aprendizaje cooperativo, la técnica Jigsaw tiene como principal objetivo asignar a cada estudiante un papel dentro de su equipo. Es decir, cada uno de los alumnos es un componente esencial para poder llevar a cabo la actividad de manera satisfactoria. Esto les confiere mayor seguridad e implicación en la tarea, pues todos pueden

⁷ Clarificar la estructura sintáctica y facilitar la decodificación de los textos son procedimientos reconocidos en las Pautas DUA (I, 2.2 y 2.3) en vista de “asegurar que todos los estudiantes tienen igual acceso al conocimiento, al menos cuando la capacidad para decodificar no es el objetivo de la enseñanza” (2013: 25).

aportar algo independientemente de sus capacidades o destrezas (Jiménez *et al.* 2007: 5). Asimismo, según Aronson (2002: 10), este método permite al discente ser garante de su propio aprendizaje, pues el profesor deja de ser la única fuente de conocimiento disponible en el aula, y concede al alumnado distintos focos de información, como pueden ser sus propios compañeros.

4.1. La dramatización como estrategia didáctica para el trabajo con el teatro plautino.

Para abordar esta serie de actividades hemos seleccionado la metodología que considerábamos más indicada para hacer a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje. Atendiendo al método tradicional de gramática-traducción, encontramos opiniones como las de G. Pascoli, profesor de lenguas clásicas (*apud* Aguilar Miquel 2015: 146), quien apuntaba que con el método tradicional:

Se lee poco, y de forma poco comprensiva, enterrando la sentencia del escritor bajo la gramática, la métrica, la lingüística. Los más voluntariosos pierden el interés, se aburren, se ofuscan y recurren a los traductores sin obstinarse ya contra las dificultades que, a menudo injustamente, creen más fuertes que su propia paciencia.

Por ello, para poner en marcha esta actividad emplearemos una metodología activa basada en algunos fundamentos del método inductivo-contextual. López de Lerma y Ambròs (2016: 4) señala algunas de las principales ventajas con respecto al aprendizaje de textos literarios que este proceder tiene en los alumnos:

- Los textos que se presenten estarán debidamente contextualizados, permitiendo al alumno entender de qué se habla, quién y por qué.
- Se trabaja con textos concienzudamente adaptados para proporcionar a los discentes un aprendizaje lo más integral posible. Además, fomentando el interés de estos mediante la lectura adaptada, dejamos la puerta abierta para luego pasar a la lectura de obras originales.

- Se pone en marcha la capacidad de observación, análisis, razonamiento, pensamiento crítico y deducción a partir de lo que se lee.
- Los alumnos participan activamente y toman las riendas de su propio aprendizaje.
- La correcta comprensión de los textos fomenta el interés y la motivación del alumnado.
- Tiene como fin el aproximar la literatura clásica a los estudiantes sin necesidad de traducir exhaustivamente cada palabra.

La dramatización transforma el aula en un espacio interactivo donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en protagonistas activos de su propio aprendizaje. Al interpretar personajes y recrear situaciones de las comedias de Plauto, se sumergen en la obra, lo que facilita la comprensión de las tramas, personajes y contextos socioculturales que subyacen en estos textos. Tomás Motos Teruel (2008: 8-9), pedagogo especializado en creatividad, teatro y expresión corporal, y en teatro y educación, y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, apunta que el teatro actúa como herramienta multidisciplinar, pues proporciona conocimientos sobre literatura, arte, música, historia, etc. Igualmente, afirma que la dramatización en el aula permite “poner en práctica un método de enseñanza inductiva, al permitir producir y crear textos y, a partir de los mismos, realizar la correspondiente reflexión gramatical y el comentario literario” (1992: 77).

Por otro lado, fomenta el pensamiento crítico y el análisis contextual. A través de la dramatización, los estudiantes no solo memorizan textos, sino que también son impulsados a interpretar y analizar los tópicos presentes en las obras de Plauto, como la sátira social, la moralidad o la crítica a la avaricia y la hipocresía, presentes en *Aulularia* y *Anfitrión*. Esto estimula el pensamiento crítico y les permite hacer conexiones entre las preocupaciones del mundo romano y las problemáticas actuales.

Cada compañero deberá asumir un rol o personaje que debe interpretar. Al contrario que en la simulación, en esta actividad de *role playing*, el alumno cuenta con una información dirigida. Esta información la deben extraer de las obras trabajadas en clase para determinar el comportamiento de los personajes, su manera de expre-

sarse, etc. Además, el final debe ser cerrado, adecuándose al guion que tuviesen previamente establecido. De acuerdo con Fernández (*apud* García Andrés 2018: 14) estos métodos activos “son más formativos, facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos y generan aprendizajes más profundos y duraderos”.

El componente lúdico y dinámico de la dramatización incrementa significativamente la motivación de los estudiantes. Al involucrarse emocionalmente en la interpretación, el aprendizaje se convierte en una experiencia memorable. Esta implicación afectiva favorece la retención del conocimiento y refuerza el vínculo del estudiante con la materia, generando un contexto de aprendizaje más positivo y menos estresante (Alarte, *apud* Nowakowska & Villanueva Roa 2021).

A propósito de esto, la lectura dramatizada será un paso previo a la representación final, el cual permitirá a los alumnos ganar cierta lucidez y soltura a la hora de expresarse en público. A través de esta técnica de lectura en la que, no solo leen en voz alta un texto, sino que dan vida a los personajes a través de la entonación, la fluidez, la intensidad de la voz y la disposición corporal, se brinda a los estudiantes la posibilidad de despertar su interés para con la lectura; les abre las puertas al mundo clásico, permite que los discentes conecten y se identifiquen con los personajes, y el nivel de comprensión de los textos aumenta (Carlos Butron & Meléndez Ugarte 2019: 26). De igual manera A. R. Sánchez (2020: 10) precisa que: “[...] gracias a la lectura dramatizada, los alumnos podrían conocer obras clásicas y estarán además en posibilidad de entenderlas de manera más lúdica y dinámica”.

En conclusión, esta puesta en práctica se erige como una herramienta pedagógica que propicia un aprendizaje integral y holístico para el estudiante, haciendo eco del principio *docendo discimus*: aprendemos mientras enseñamos.

5. SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

El conjunto de actividades que se irán desarrollando hasta alcanzar el colofón final (la dramatización de una obra plautina), se llevará a cabo a lo largo de 6 sesiones, que se distribuirán de la siguiente manera:

1. Primera sesión: introducción y lectura dramatizada.

Esta primera sesión será, por un lado, introductoria. Se explicará a los alumnos en qué va a consistir la actividad, qué objetivos deben alcanzar y qué métodos de evaluación se emplearán para valorar su trabajo. Acto seguido, los estudiantes realizarán un test de evaluación inicial ([Véase Anexo I](#)), mediante el cual el profesorado podrá conocer el bagaje cultural que estos presentan respecto al teatro, la comedia clásica y la actual y si saben reconocer algunas características propias de este género. Brevemente, se les explicará quién es el autor que van a trabajar, cuáles son las características estilísticas propias del mismo y el argumento de las obras que van a ver: *Aulularia* y *Anfitrión*. Más tarde, se dividirá la clase en grupos y se asignará a cada uno una de las lecturas, con el fin de que, tras una lectura individual e interiorizada, realicen una lectura dramatizada ante toda la clase. Como aseveran Ramírez & Alvarado (2022: 17):

Se puede decir que la lectura dramatizada favorece el goce literario de los estudiantes en la medida que logran identificarse con los personajes de la historia y se piensan desde la postura del otro para asumir nuevas formas de pensar, de hablar y actuar en el ejercicio mismo. De igual manera, permite mejorar la comprensión de lectura desde diferentes ángulos: literal, inferencial y crítico.

Los fragmentos⁸ de las lecturas ([Véase Anexo II](#)) serán cuidadosamente escogidos por el profesor para suscitar el interés del alumno. Estos fragmentos contarán con algunas palabras o expresiones en negrita de modo que el discente pueda comentar acerca de los rasgos de estilo propios de Plauto. Por ejemplo, en la lectura de *Anfitrión*, habrá juegos de palabras tales como:

ME. — (Aparte.) ¿Qué tal si le hago un par de caricias para que se duerma?

SO. — Pues sería mi salvación, porque llevo ya tres noches seguidas sin pegar ojo.” (vv. 312-314)

Se busca que el alumno reconozca la *vis cómica* presente en los

⁸ Fragmentos extraídos de Plauto (1992)

pasajes escogidos, que identifiquen los personajes estereotipados que participan, como en este caso Mercurio (divinidad) y Sosia (esclavo o *servus*) o que analicen los juegos de palabras y traten de discernir su significado.

Para facilitar el entendimiento de los aspectos distintivos del autor, se les proporcionará una hoja recopilatoria de las características propias del mismo ([Véase Anexo III](#)). Así, tras la lectura dramatizada, se comentarán los rasgos que aparezcan señalados en el texto y se profundizará en ellos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta primera sesión son: conocer el bagaje cultural del alumno mediante la evaluación diagnóstica; informar al estudiante de los pasos a seguir para alcanzar el objetivo final de manera satisfactoria; dar a conocer a un autor clásico de manera dinámica y entretenida; impulsar el gusto por la lectura a través de la dramatización de la misma; favorecer la lectura de obras clásicas; y trabajar la entonación, fluidez y capacidad oral y expresiva del alumnado.

2. Segunda y tercera sesión: comentario de texto guiado.

En la segunda sesión se les otorgará a los alumnos una hoja con un fragmento extraído de *La Aulularia*, acompañado de una batería de preguntas (aproximadamente 7-8 preguntas). Estas cuestiones serán de diversa índole, pues unas requerirán un trabajo de investigación por parte del estudiante, en el que, por ejemplo, tendrán que buscar información acerca de la esclavitud en Roma; también habrá preguntas reflexivas que busquen conocer la opinión del alumno respecto a algún tópico de interés que se trate en el texto, como otorgando su opinión acerca del papel de la mujer en la Antigüedad; preguntas creativas, en las que tengan que inventar, crear y diseñar finales alternativos, historias o personajes. Por ejemplo, introduciendo en alguna de las obras un nuevo personaje de su invención, o bien recurriendo a un personajes real y actual (un político, un actor/actriz, etc.) y comentar el porqué de su elección. (Para ver el fragmento y la batería de preguntas completo [véase Anexo IV](#)).

Esta actividad es transversal, pues no sólo aprenden acerca de las obras en cuestión, sino que les permite ahondar en temas que conectan el mundo clásico con el actual y que siguen siendo de vigente interés.

La tercera sesión consistirá en la lectura y posterior comentario de texto guiado de *Anfitrión*. Se seguirá la misma planificación que en la sesión 2.

Para las preguntas en las que necesiten buscar información, los estudiantes podrán valerse de los ordenadores del centro, con el fin de que trabajen con las nuevas tecnologías, seleccionando aquellas fuentes adecuadas y contrastando información. Igualmente, las preguntas creativas podrán ser efectuadas por parejas o en grupos de 3, para favorecer la cooperación entre estudiantes y potenciar la creatividad y el pensamiento crítico.

Estas sesiones tienen por objetivos: potenciar la comprensión lectora, y, con ello, la capacidad de extraer las ideas principales de un texto; orientar a los discentes para extraer la mayor información y matices del texto con ayuda de la batería de preguntas, invitarle a la reflexión desde de la lectura, impulsando su curiosidad, espíritu crítico y habilidades para formular opiniones y relacionar conceptos presentes en el texto con la actualidad.

3. Cuarta y quinta sesión: elaboración de un guion.

En la cuarta y quinta sesión, deberán elaborar el que será el guion con el que interpretarán la obra final. Para su redacción se les brindará la posibilidad de utilizar un compendio de escenas ya seleccionado por la profesora, o bien seleccionar ellos mismos aquellos fragmentos de la obra que quieran llevar a escena. Deberán escoger fragmentos en los que intervengan tantos personajes como compañeros haya, de modo que todos participen de igual manera. Asimismo, los discentes pueden adaptar los textos a un lenguaje más actual, ajustado a su propia manera de hablar, con coloquialismos, juegos de palabras, chistes, etc., aunque siempre tratando de ser fieles a la trama original. Se les proporciona un ejemplo de dos escenas fusionadas para que lo utilicen de modelo ([Véase Anexo V](#)). Asimismo, ofreceremos a los alumnos la visualización⁹ de un

⁹ Los fragmentos han sido escogidos por su relevancia dentro de la obra y por tratarse de escenas de especial interés y *vis cómica* para el conjunto de la trama. Así, el fragmento seleccionado para la visualización de la *Aulularia* es el momento en el que el esclavo de Licónides (en este caso una esclava), se entera de que Euclión ha escondido el oro en un templo. En la representación de *Anfitrión*, la escena escogida trata sobre el momento en el que el verdadero Anfitrión vuelve a casa y Alcmena se

breve ejemplo de *La Aulularia* y *Anfitrión* de Plauto, respectivamente, representadas por el Taller de Teatro Grecolatino en Chiclana, Cádiz (2023)¹⁰, con el propósito de que tomen inspiración e ideas de estos.

Los principales objetivos que se busca alcanzar son: proporcionar una comprensión más profunda de la obra, sus temas principales, mensajes, contexto y personajes; desarrollar habilidades de análisis y síntesis, pues deberán seleccionar los elementos más importantes para incluirlos en el guion, fomentar la creatividad mediante la adaptación de la obra y personalización de los diálogos, escenarios y personajes; y la comprensión y expresión escrita.

4. Sexta y séptima sesión: dramatización, tertulia, evaluaciones.

En las dos últimas sesiones, los alumnos deberán haber aprendido el guion previamente elaborado para, una vez ya en clase, representarlo delante de sus compañeros. Los guiones serán previamente revisados por la profesora, a fin de evitar errores de envergadura.

Cada grupo dispondrá de 20 minutos para la dramatización final, a la que hemos titulado *Tres, duo, unus: Actio!* Se dará libertad a los estudiantes para añadir el *atrezo* que consideren necesario (vestimenta, decoración, objetos representativos, etc.).

La puesta en escena será determinante para valorar si el alumno ha adquirido los conocimientos generales pero claves sobre el autor trabajado. Se valorará la disposición escénica, la calidad de los guiones, la correcta distinción y caracterización de los personajes, el uso de un vocabulario adecuado y ajustado a la escena, etc.

Una vez terminen su representación, tendrá lugar una tertulia entre los estudiantes “actores” y el resto de los compañeros. El hilo conductor de esta tertulia será, por un lado, evaluar la actuación de los compañeros y, por otro, el adecuado entendimiento de los espectadores. A tal efecto, se dirigirá la tertulia con preguntas como: ¿Por qué escogisteis las escenas que presentasteis? ¿Qué aspectos de esas escenas os parecieron más interesantes o importantes?; ¿Qué creéis que Plauto intenta comunicar

siente burlada por él, pues Mercurio, que se ha estado haciendo pasar por Anfitrión, ha estado ahí recientemente.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=HwkS5rXnuts> (minutos 48.05-51.50), <https://www.youtube.com/watch?v=2-Bgj1GL41A> (minutos 3.46-4.25)

con *Aulularia* y *Anfitrión*? ¿Pensáis que hay una moraleja clara en cada obra?; ¿Qué cambiaríais o mejoraríais en vuestra representación si pudierais repetirla? ¿Por qué?, entre otras muchas. (Para ver las preguntas de la tertulia al completo, acudir al [Anexo VI](#)).

Esta actividad permite una reflexión profunda sobre el trabajo realizado. Es, además, muy positiva para poner en común ideas, realizar críticas constructivas y, en definitiva, para enriquecer el aprendizaje de todos ellos.

Finalmente, los últimos 10 minutos de la clase se dedicarán a las autoevaluaciones ([Véase Anexo VII](#)), en las que, mediante un cuestionario, los alumnos podrán valorar su trabajo realizado y comentar sobre aquellos aspectos que consideren relevantes para con su aprendizaje.

La actividad de dramatización tiene por objetivos: facilitar la comprensión profunda de las obras trabajadas; mejorar la expresión verbal y comunicativa de los estudiantes; promover la colaboración y el respeto entre compañeros; mejorar la memorización, concentración y retención a través del aprendizaje de los diálogos, así como la comprensión de la obra en su contexto y su época; y, por último, fomentar la creatividad y expresión artística.

En lo referido a la tertulia, tratamos de estimular la capacidad de analizar y evaluar diferentes puntos de vista, fomentar el pensamiento crítico y la crítica constructiva, e impulsar la introspección y el intercambio de ideas sobre las experiencias de los compañeros.

En última instancia, con la autoevaluación aspiramos a: potenciar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje; ayudar a los estudiantes a reconocer qué habilidades han desarrollado y qué aspectos pueden seguir mejorando; aumentar la implicación en el aprendizaje al reflexionar sobre el propio trabajo realizado, y, por supuesto, fomentar la idea de que el aprendizaje es un proceso continuo y en el que hay margen de error y oportunidad para mejorar.

6. EVALUACIÓN

Procuramos que la evaluación de esta actividad sea, principalmente, compartida, es decir, que el alumnado conozca aquellos criterios que se van a tener en cuenta para valorar su trabajo, su esfuerzo y su dedicación.

Del mismo modo, esta será competencial, pues atenderemos a la ley para fomentar todas aquellas competencias recogidas en el currículo de 2º de Bachillerato. Finalmente, la evaluación será continua, pues se hará un seguimiento de todas las actividades que los alumnos deben ir superando a fin de alcanzar un aprendizaje final y significativo.

Desde un punto de vista funcional o de intencionalidad, la evaluación también será:

Inicial o diagnóstica, con el fin de conocer el bagaje cultural previo que el estudiante posee en cuanto al teatro y la comedia. Asimismo, esta permitirá al profesorado planificar las clases en función de la base académica que el alumno presente, pudiendo así proporcionarle un aprendizaje significativo. Como apunta M. López (2017: 14), “la tarea del profesor es evaluarlo y tomar nota de ello y así poder programar objetivos posibles y actividades favorecedoras”

Por otro lado, la evaluación será *formativa*. Mediante este tipo de valoración, el profesorado recoge la información necesaria a través de la observación de los estudiantes mientras realizan las actividades convenientes, con el fin de detectar posibles errores o problemáticas y, por tanto, actuar eficazmente para superar aquellas trabas que los discentes hayan podido encontrar en su proceso de aprendizaje. (Rodríguez 2020: 182).

Finalmente, la evaluación será *sumativa*. Una vez hayamos terminado la secuenciación de actividades, se realizará la evaluación final o sumativa. Con ella estaremos conociendo si los objetivos marcados al inicio del proyecto se han cumplido satisfactoriamente o no (Domínguez-Rodríguez 2022: 38). Como instrumento para valorar si esos objetivos y competencias han sido fomentados de manera adecuada, nos valdremos de una rúbrica de evaluación, la cual recogerá todos aquellos criterios a tener en cuenta y los distintos niveles de idoneidad a alcanzar por el alumno (siendo el 1 pésimo y 4 excelente) (Andrade y Du *apud* García-Ros 2011: 5).

Criterios de evaluación	Actividades	1	2	3	4
Trabajo grupal (50%)	Preguntas colaborativas del comentario guiado				
	Elaboración apropiada del guion				
	Dramatización final				
Trabajo individual (40%)	Preguntas del comentario guiado				
	Oralidad y lectura dramatizada				
	Participación en las tertulias				
Autoevaluación (10%)	Cuestionario de autoevaluación				

Esta propuesta pretende, en el momento de explicar la comedia de Plauto y Terencio en el aula, ser sustitutiva de una lección magistral sobre la comedia plautina, pudiendo exponer las características propias de este autor y de su obra a través de las actividades planteadas anteriormente. Como se muestra en la rúbrica, se tendrá en cuenta el trabajo grupal e individual de los alumnos. La nota final contará dos puntos del examen que se realice para evaluar ese apartado de literatura dedicado al teatro latino.

7. CONCLUSIONES

Para finalizar este artículo cabe destacar algunas cuestiones fundamentales. Primeramente, la elección de la dramatización en el aula como estrategia pedagógica para acercar la comedia plautina a los alumnos contemporáneos se apoya en los beneficios significativos que esta metodología aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las obras *Aulularia* y *Anfitrión*, por su naturaleza cómica y su estructura dramática, se prestan particularmente bien a un enfoque interactivo que vaya más allá de la lectura tradicional, involucrando a los estudiantes en una experiencia de aprendizaje más activa y participativa.

Con este enfoque, los discentes potenciarán una mejor comprensión de las obras clásicas pues, al dramatizar los diálogos, estos deben

analizar y comprender las particularidades del lenguaje, el humor y los temas presentes en la obra. Esta actividad también mejora la memoria y la retención del contenido, ya que la dramatización implica repetir y practicar las líneas de manera que los estudiantes internalicen el texto y sus significados. Por otro lado, el proceso permite que fortalezcan habilidades como la responsabilidad compartida y el trabajo en equipo, al desarrollar destrezas de cooperación, negociación y resolución de conflictos que son esenciales para su desarrollo personal y académico. Así, transversalmente, estamos impulsando valores como el respeto hacia sus compañeros y hacia la tradición clásica.

En segundo lugar, optamos por renovar los métodos tradicionales de enseñanza de acuerdo con el panorama educativo actual. Este enfoque convencional, que privilegia la repetición de contenidos de forma pasiva, no responde adecuadamente a las exigencias del siglo XXI, donde el proceso de aprendizaje exige una mayor interacción y conexión con la realidad y experiencia del alumnado.

Cuando se abordan obras clásicas es esencial que el docente adopte métodos pedagógicos que permitan a los alumnos aproximarse a estos textos de forma accesible y estimulante. Las obras del canon clásico, pese a su valor incuestionable en la formación cultural y literaria, suelen resultar complejas y lejanas para el estudiante contemporáneo debido a su lenguaje arcaico, sus referencias culturales específicas y sus estructuras narrativas. Por tanto, adaptar estos textos, ya sea mediante versiones modernizadas del lenguaje, resúmenes o interpretaciones guiadas, contribuye a una mayor accesibilidad, permitiendo que los alumnos no solo comprendan el contenido, sino que se identifiquen con los temas universales y perennes que estas obras transmiten. Traemos, a colación de esto, las palabras de García Gual (*apud* Berrios Barra (2014: 15): “El arte de leer y reinterpretar estos textos inolvidables desde nuestra perspectiva sigue siendo el más sólido e ineludible fundamento de la formación humanística.”

8. BIBLIOGRAFÍA

Estudios

Álvarez Bravo, A. & ECHEVARRÍA, C. A. (2001), *Literatura clásica*. Firms Press, Miami, <<https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/36434>> [02/11/2024].

ARONSON, E. (2021), «The jigsaw classroom: A personal odyssey into a systemic national problem», en N. Davidson (ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning*, 146-164. [02/11/2024].

AUSUBEL, D. P. (1980), *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, <<https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/386#?c=0&m=0&s=0&cv=0>> [02/11/2024].

AZORÍN ABELLÁN, C. M. (2018), “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”, *Perfiles educativos* 40 (161), 181-194, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982018000300181&script=sci_arttext> [02/11/2024].

BERRÍOS BARRA, L. (2014), “Recepción de textos clásicos greco-latinos e intertexto lector: la minificción como opción didáctica”, *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* vol. XVI, num. 31, pp. 13-31, <<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/114931>> [02/11/2024].

CARLOS BUTRON, C. M., & MELENDEZ UGARTE, G. S. (2019), *Lectura dramatizada como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fortunato Luciano Herrera del Cusco* [Título profesional, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] Repositorio Académico de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, <<http://hdl.handle.net/20.500.12918/4970>> [02/11/2024].

CAST (2011), *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Versión 2.0)*, Traducción de Carmen Alba Pastor, Pilar Sánchez Hípola et al., Universidad Complutense de Madrid, <https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf> [02/11/2024].

CEREZO MAGÁN, M. (1995), “Aristóteles y la teoría del género literario”, *Faventia* 7/12, 33-44, <https://www.google.com/url?q=https://www.raco.cat/index.php/Faventia/article/download/51161/55864&sa=D&source=docs&ust=1730055874626496&usg=AOvVawlpG_W0pgd6jmqv4BnOAssw> [02/11/2024].

CODOÑER, C. (ed.) (1997), *Historia de la Literatura Latina*, Cátedra, Madrid, <<https://archive.org/details/codoner-carmen-ed.-historia-de-la-literatura-latina-ocr-199>> [02/11/2024].

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (2004), *Desarrollo psicológico y educación*, (2), Alianza, Madrid, <<https://archive.org/details/colle.-palaciosj.-marchesia.-desarrollo-psicologico-y-educacion.-2.-psicologia-d>> [02/11/2024].

DELGADO SÁNCHEZ, A. R. (2020), *Comprensión de textos y aplicación de la lectura dramatizada* [Tesis de especialización, Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas Córdoba]. Repositorio Académico de la Universidad Veracruzana, <https://www.uv.mx/epl/files/2020/11/Protocolo_Alma_Rosa_Delgado.pdf> [02/11/2024].

DOMÍNGUEZ-RODRÍGUEZ, Y. (2022), “Instrumentos y tipos de evaluación”, *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco* 4(7), 37-39 <<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460>> [02/11/2024].

GARCÍA ANDRÉS, J. (2018), *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia: “Corresponsales de guerra”: una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial*. [Tesis de Maestría, Universidad de Burgos] Repositorio Académico de la Universidad de Burgos, <<http://riubu.ubu.es/handle/10259/5109>> [02/11/2024].

GARCÍA-ROS, R. (2011), “Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios”, *Electronic journal of research in educational psychology* 9(3), 1043-1062 <<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852004.pdf>> [02/11/2024].

GIL MONTOYA, C., BAÑOS NAVARRO, R., ALÍAS SÁEZ, A., & GIL MONTOYA, M. D. (2007), “Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias”, *JAC' 07: Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, 63-72, <<http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/>>

[EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Aprendizaje%20cooperativo%20y%20desarrollo%20de%20competencias%20-%20Gil%20y%20otros%20-%20art.pdf](#)> [02/11/2024].

JIMÉNEZ, J. M., VARGAS, M. V., & SANTAMARÍA, M. L. M. (2007), “Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística”, *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales* (2), <<https://www.scienceup.cl/wp-content/uploads/2024/04/Aprendizaje-cooperativo-en-entornos-virtuales-aplicado-las-asignatura-de-estadistica-Mondejar-et-al.-2022.pdf>> [02/11/2024].

LLOVET, J., CANER, R., CATELLI, N., MARTÍ MONTEVERDE, A., VIÑAS PIQUER, D. (2005), *Teoría literaria y literatura comparada*, Ariel, Barcelona.

LÓPEZ DE LERMA, G. & AMBRÒS, A. (2016), “Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías”, *Methodos: Revista de didàctica dels estudis clàssics* (3), 67-83, <<http://hdl.handle.net/2445/114956>> [02/11/2024].

LÓPEZ, M. S. F. (2017), “Evaluación y aprendizaje”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (24), <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>> [02/11/2024].

MIQUEL, J. A. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín*, (6), 137-165. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334306>> [02/11/2024].

MOREL, J. P. (1969), “La iuuentus et les origines du théâtre romain (Tite-Live, VII, 2 ; Valère Maxime, II, 4, 4)”, *REL* 47, 208-252.

MOTOS, T. (1992), “Las técnicas dramáticas: procedimientos didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura”, *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica* (10). <<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4149>> [02/11/2024].

MOTOS, T. (2009), “El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos”, *Creatividad y Sociedad* (14). <<http://repositoriorsej.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/1499>> [02/11/2024].

NOWAKOWSKA, P. & VILLANUEVA ROA, J. D. D (2021), “La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin”, <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/66319>> [02/11/2024].

NÚÑEZ CUBERO, L. & NAVARRO SOLANO, M. D. R (2007), “Dramatización y educación: aspectos teóricos”, *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/173260>> [02/11/2024].

RAMÍREZ, L. J. L. & ALVARADO, Y. R. G. G. (2022), “Lectura dramática; Una apuesta interdisciplinar para el fortalecimiento del goce literario y pensamiento crítico”, *Panorama* 16(31), <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8616200>> [02/11/2024].

RODRÍGUEZ, M. Z. J. (2020), “La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente”, *Revista Scientific* 5(16), 179-193, <<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985010/563662985010.pdf>> [02/11/2024].

SLAVIN, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*, Editorial Aique, Buenos Aires, <https://www.iescincovillas.com/wp-content/uploads/2017/09/APRENDIZAJE_COOPERATIVO._TEOR%C3%8DA_INVESTIG._Y_PR%C3%81CTICA._SLAVIN._1995-1.pdf> [02/11/2024].

VON ALBRECHT, M. (1999), *Historia de la literatura romana*, vol. 1. Herder, Barcelona. <<https://archive.org/details/von-albrecht-michael.-historia-de-la-literatura-romana.-vol.-i-ocr-1999>> [02/11/2024].

Traducciones

GELIO, AULO (1893), *Noches Áticas*, vol. 1-2. Traducción de F. Navarro y Calvo, Biblioteca Clásica, Madrid. <<https://books.google.es/books?id=IKYzAQAMAAMAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>> [02/11/2024].

PLAUTO (1992a), *Comedias I: Anfitrión* (bilingüe), Introducción, traducción y notas de Mercedes González-Haba, Gredos, Madrid. Edición digital, <https://www.mercaba.es/roma/anfitrion_de_plauto.pdf> [02/11/2024].

PLAUTO (1992b), *Comedias I: La Comedia de la Olla* (bilingüe), Introducción, traducción y notas de Mercedes González-Haba, Gredos,

Madrid, Edición digital, <http://www.webs.hesperides.es/Plauto_files/Aulularia.pdf> [02/11/2024].

TITO LIVIO (1997), *Ab Urbe Condita*, Libros I-II. Traducción, introducción y notas por A. Fontán. CSIC, Madrid, Edición digital, <<https://archive.org/details/tito-livio-historia-de-roma-i-y-ii-ab-urbe-condita-ab-urbe-condita-csic-alma-mater-1997>> [02/11/2024].

Legislación

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *B.O.J.A.* Andalucía, 15 de mayo de 2023, 8469; 1-29.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad. *B.O.J.A.* Andalucía, 2 de junio de 2023, 9728; 214-229. Disponible en <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36>> [02/11/2024].

1. ANEXOS: MATERIALES DIDÁCTICOS

I. Ficha de evaluación inicial para la primera sesión

EVALUACIÓN INICIAL

Nombre: _____



1. ¿HAS VISTO ALGUNA OBRA DE TEATRO? SI ES ASÍ, ¿CUÁL? ¿PODRÍAS NOMBRAR ALGUNA OBRA DE TEATRO, AUNQUE NO LA HAYAS VISTO? SI ES ASÍ, INDICA CUÁL.



SÍ



NO



2. ¿CUÁLES CREES QUE SON LAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE UNA OBRA TEATRAL QUE LOS DIFERENCIA DE LOS DEMÁS GÉNEROS LITERARIOS?

3. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE UNA COMEDIA? NOMBRRA ALGUNAS DE ELLAS.

4. ¿CREES QUE TRABAJAR UNA OBRA DE TEATRO EN CLASE ES UNA BUENA MANERA DE CONOCER AL AUTOR Y A LA PROPIA OBRA SIN NECESIDAD DE ESTUDIAR TEORÍA? ¿POR QUÉ?



5. ¿HAS PARTICIPADO EN ALGUNA OBRA DE TEATRO? ¿TE GUSTARÍA? ¿EN QUÉ TIPO DE OBRA PARTICIPARÍAS Y POR QUÉ?



II. Ejemplo de fragmento para la lectura dramatizada de *Anfitrión* (Acto I, Esc. 1ª, vv. 279-328), protagonizada por Sosia y Mercurio.

ACTO PRIMERO, ESCENA PRIMERA: SOSIA Y MERCURIO

SO. — Yo no creo haber visto en mi vida una noche más larga que ésta, aparte, claro está, de una que me la pasé entera colgado, después de que me dieron de palos; bien sabe Dios que aquélla le ganó en largura a ésta. Diablos, tengo la impresión de que el sol está durmiendo después de haber bebido a base de bien; milagro si no es que durante la cena se ha pasado de la raya con el copeo.

ME. — (Aparte.) ¿Qué dices, bribón? ¿Te crees que los dioses son como tú? Te las vas a tener que ver conmigo por esa manera de hablar y de portarte. Deja, acércate, te vas a encontrar con la horma de tu zapato.

SO. — ¿Dónde están esos bragueteros a los que no les gusta dormir solos? Esta noche es única para pasarla con una tía que te haya costado cara.

ME. — (Aparte.) Según lo que dice éste, mi padre sabe bien lo que se hace, que se deja ir echado en brazos de Alcmena, su amada.

SO. — Voy a decirle a Alcmena lo que me ha encargado el amo. Pero ¿quién es ese individuo que está ahí a la puerta a estas horas de la noche? No me hace gracia ninguna.

ME. — (Aparte.) Éste es un miedoso como hay pocos.

SO. — Se me está viniendo a las mientes, que ese hombre va a tejirme de nuevo la capa, con la lanzadera, a fuerza de golpes, digo.

ME. — (Aparte.) Tiene miedo; verás cómo le tomo el pelo.

SO. — Muerto soy: siento una desazón en los dientes: seguro que cuando me acerque me va a recibir a puñetazos. Seguro que es que se compadece de mí; como mi amo me ha hecho pasar la noche en vela, quiere hacerme dormir a fuerza de puños. Estoy perdido, ¡Santo Dios!, ¡qué tío más grande y más forzado!

ME. — (Aparte.) Voy a hablar en alto, para que me oiga lo que digo; verás cómo le entra así todavía más miedo. Venga, queridos puños, ya hace tiempo que no me llenáis la andorga. Me parece que hace un siglo desde ayer, cuando habéis dejado fuera de combate y en cueros a los cuatro tipos aquellos.

SO. — Estoy temblando, que no me cambie éste el nombre y me ponga Quinto en lugar de Sosia; afirma que ha dejado ayer fuera de combate a cuatro, mucho me temo que conmigo vamos a ser cinco.

ME. — (Aparte.) ¡Hala pues, así se hace!

SO. — Se arremanga la túnica; ya se está preparando.

ME. — (Aparte) No se escapará sin recibir palos.

SO. — Pero ¿quién?

ME. — (Aparte.) El primero que se acerque aquí, se va a comer mis puños.

SO. — Quitá, quitá, no tengo ganas de comer a estas horas de la noche, yo acabo de cenar, de modo que, si eres prudente, harás mejor en darle esa cena a gente que tenga hambre. (...)

ME. — (Aparte.) ¿Qué tal, si le hago un par de caricias, para que se duerma?

SO. — Pues sería mi salvación, porque llevo ya tres noches seguidas sin pegar ojo.

ME. — (Aparte.) Esto es un fastidio, no doy golpe, esta mano no tiene la técnica de dar buenos guantazos; y es que tienes que dar los puñetazos de tal modo, que le cambies la cara al que le toques.

SO. — Este hombre me va a dejar bien retocado y me va a modelar una cara nueva.

ME. — (Aparte.) A quien tú le des un buen golpe, no le tienes que dejar ni un hueso en toda la cara.


SO. — Milagro si no es que está pensando éste en deshuesarme como a un besugo. ¡Al diablo con este deshuesador de hombres! Si me descubre, estoy perdido...

III. Ficha con las características propias de la comedia de Plauto.

CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE PLAUTO

Las comedias de Plauto, uno de los dramaturgos más influyentes de la Antigua Roma, se caracterizan por una serie de elementos distintivos que las han hecho perdurables en el tiempo.

- 1. Personajes Tipo:** Plauto emplea una serie de arquetipos que son fácilmente reconocibles. Entre ellos se encuentran el servus (el sirviente astuto), el senex (el anciano avaro o ingenuo), la virgo (la joven hermosa, a menudo en apuros) y el miles gloriosus (el soldado fanfarrón).
- 2. Vis Cómica:** La comicidad en las obras de Plauto proviene de una mezcla de situaciones absurdas, malentendidos y juegos de palabras. Su humor se basa en la exageración y la irracionalidad, lo que hace que las situaciones sean hilarantes.
- 3. Intervención del Coro y la Música:** Aunque el coro en las comedias de Plauto no tiene la misma importancia que en la tragedia, su inclusión ayuda a comentar la acción y a proporcionar momentos de distensión. Además, la música y las danzas están integradas en la narrativa.
- 4. Elementos de Confusión y Cambio de Identidad:** Las tramas de Plauto suelen girar en torno a enredos y malentendidos que involucran cambios de identidad y disfraces.
- 5. Diálogos Agudos y Juguetones:** Los diálogos en las comedias de Plauto son rápidos y llenos de ingenio. Los juegos de palabras y chistes son características comunes que mantienen el interés del público y permiten a los personajes expresar sus pensamientos de manera ingeniosa y divertida.
- 6. Crítica Social y Moral:** A través del humor, Plauto también ofrece una crítica a las normas sociales y los valores de su tiempo. Los personajes, aunque cómicos, reflejan defectos humanos universales, como la avaricia, la vanidad y el amor. Esta crítica sutil invita al público a reflexionar sobre su propia vida y sociedad, todo mientras se ríe.
- 7. Estructura Dramática Flexible:** Las obras de Plauto no siguen una estructura rígida. Suelen tener una introducción, un desarrollo lleno de enredos y un desenlace feliz, donde todo se resuelve. Esta flexibilidad permite un ritmo dinámico que mantiene la atención del espectador.

A decorative illustration at the bottom of the page. It features a dark brown background with stylized, light brown shapes representing theater masks and props. On the right side, there are two black theater masks, one with a smiling face and one with a frowning face. To their left, there are several light brown, rounded shapes that look like theater props or costumes.

IV. Modelo de ficha de comentario de texto guiado sobre ambas obras.

LA AULULARIA DE PLAUTO, ACTO II, ESCENA SEGUNDA

ME. — ¡Salud y suerte, Eución!

EUC. — Queda con Dios, Megadoro.

ME. — ¿Qué tal, contento y bien de salud?

EUC. — (Aparte.) No creas que cuando un rico se pone tan amable con un pobre, es así a la buena de Dios: ése sabe ya que tengo el oro, por eso me saluda tan atento.

ME. — Dime, pues, ¿sigues bien?

EUC. — A ver, en lo referente a la panoja, así sí.

ME. — Caray, si es que sabes llevarlo, tienes bastante para un buen pasar.

EUC. — (Aparte.) La esclava le ha descubierto lo del oro, ¡maldición!, está más claro que el agua; cuando vuelva a casa le voy a cortar la lengua y a sacarle los ojos.

ME. — ¿Qué es lo que estás hablando ahí a solas?

EUC. — Me estoy quejando de mi pobreza. Tengo una muchacha soltera ya mayor, sin **dote** y que no hay quien la case, lo que es yo no soy capaz de encontrarle una colocación.

ME. — Calla, no te apures, Eución, se le dará una dote, estoy dispuesto a ayudarla. Habla, si necesitas algo, no tienes más que mandar.

EUC. — (Aparte.) Con tanto ofrecimiento, lo que hace en realidad es pedir. Yo no me fio de nadie que siendo rico se pone tan atento con un pobre. Yo me conozco a estos pulpos, que una vez que le han echado la garra a algo, no lo sueltan ni a tiros.

ME. — Atiéndeme un momento, si no te incomoda, Eución, tengo que hablarte de un asunto que nos interesa a los dos.

EUC. — (Aparte.) ¡Ay desgraciado de mí, eso es que me han soplado el oro! Seguro que es que quiere por eso hacer un chanchullo conmigo.

ME. — Dime, ¿qué opinión te merece mi linaje?

EUC. — Buena.

ME. — ¿Me tienes por una persona honorable?

EUC. — Desde luego.


ME. — ¿Qué dices de mi conducta?

EUC. — Digo que no es ni mala ni reproachable.

ME. — ¿Sabes... la edad que tengo?

EUC. — Sé que es elevada, lo mismo que tus riquezas.

ME. — Puesto que tú estás bien informado sobre mi persona y yo sobre la tuya, ahora, lo cual sea para bien mío, tuyo y de tu hija, te pido que me la des a ella por esposa. Prométemelo.



Responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo definirías la personalidad de Eución basándote en su conversación con Megadoro?
2. ¿Qué crees que es la dote? Busca información sobre el matrimonio en Roma y sus ritos.
3. En el texto, Eución menciona a su esclava, diciendo que le cortará la lengua y le sacará los ojos. ¿Cómo crees que eran considerados los esclavos en la época? Busca información y reflexiona acerca de la esclavitud en Roma.
4. Megadoro le pide a Eución que le de a su hija por esposa. Comenta y reflexiona sobre el papel de la mujer en la época. ¿De qué derechos gozaban? ¿Cuáles eran sus obligaciones? Da tu opinión al respecto.
5. En Plauto son muy comunes los personajes con nombres parlantes. Investiga el significado de los nombres Eución y Megadoro. Puedes encontrar información en el siguiente enlace <https://medium.com/greek-literature/los-nombres-proprios-en-la-aulularia-de-plauto-3ddd35f368c4>

ANFITRIÓN DE PLAUTO. ACTO II. ESCENA SEGUNDA

AN. — ¡Qué alegría verte en estado y ya tan adelantada!

AL. — Oye, por Dios, ¿qué manera es esa de burlarte de mí? Me hablas y me saludas, como si no acabaras de verme, como si llegaras ahora mismo a casa de vuelta de la guerra y me hablas como si hiciera mucho que no me ves.

AN. — No, yo a ti, si no es ahora mismo, no te he visto en parte ninguna.

AL. — ¿Por qué lo niegas?

AN. — Porque he aprendido a decir la verdad.

AL. — No hace bien el que olvida lo que aprendió. ¿Es que queréis poner a prueba mis sentimientos? ¿Por qué voléis tan pronto? ¿Es que te ha detenido algún agujero, o es por el mal tiempo, que no te has marchado al ejército, como me dijiste hace nada?

AN. — ¿Hace nada? ¿Cuándo ha sido eso que dices?

AL. — Me quieres poner a prueba: hace un rato, ahora mismo.

AN. — Por favor, ¿cómo es posible que haya sido, como dices «hace un rato, ahora mismo»?

AL. — Bueno, ¿es que crees que me pongo yo también de bromas como tú, que dices que acabas de llegar, cuando lo que acabas es de irte?

AN. — Esta mujer no dice más que locuras.

SO. — Espera un poquillo, hasta que despierte de su sueño.

AN. — ¡Si está soñando despierta!

AL. — Por Dios, despierta estoy y despierta os digo lo que ha pasado, que os he visto poco antes del amanecer, lo mismo a ése que a ti.

AN. — ¿En dónde?

AL. — Aquí, en tu propia casa.

AN. — Imposible.

SO. — Calla. Quizá es que el barco nos ha traído aquí desde el puerto, mientras dormíamos.

AN. — ¿Ahora te vas a poner tú también a llevarle la corriente?

SO. — ¿Qué quieres? ¿Es que no sabes, que si le quieres hacer frente a un bacante en su delirio, la volverás todavía más loca de lo que está y redoblará sus golpes, y en cambio, si le llevas el humor, sales del paso con un solo sopapo?

AN. — Así y todo te juro que estoy decidido a echarle una buena reprimenda por no querer saludarme a mi llegada.

SO. — Eso es como si te pones a azuzar a avispas.

AN. — Calla. Alcmena, quiero hacerte una pregunta.

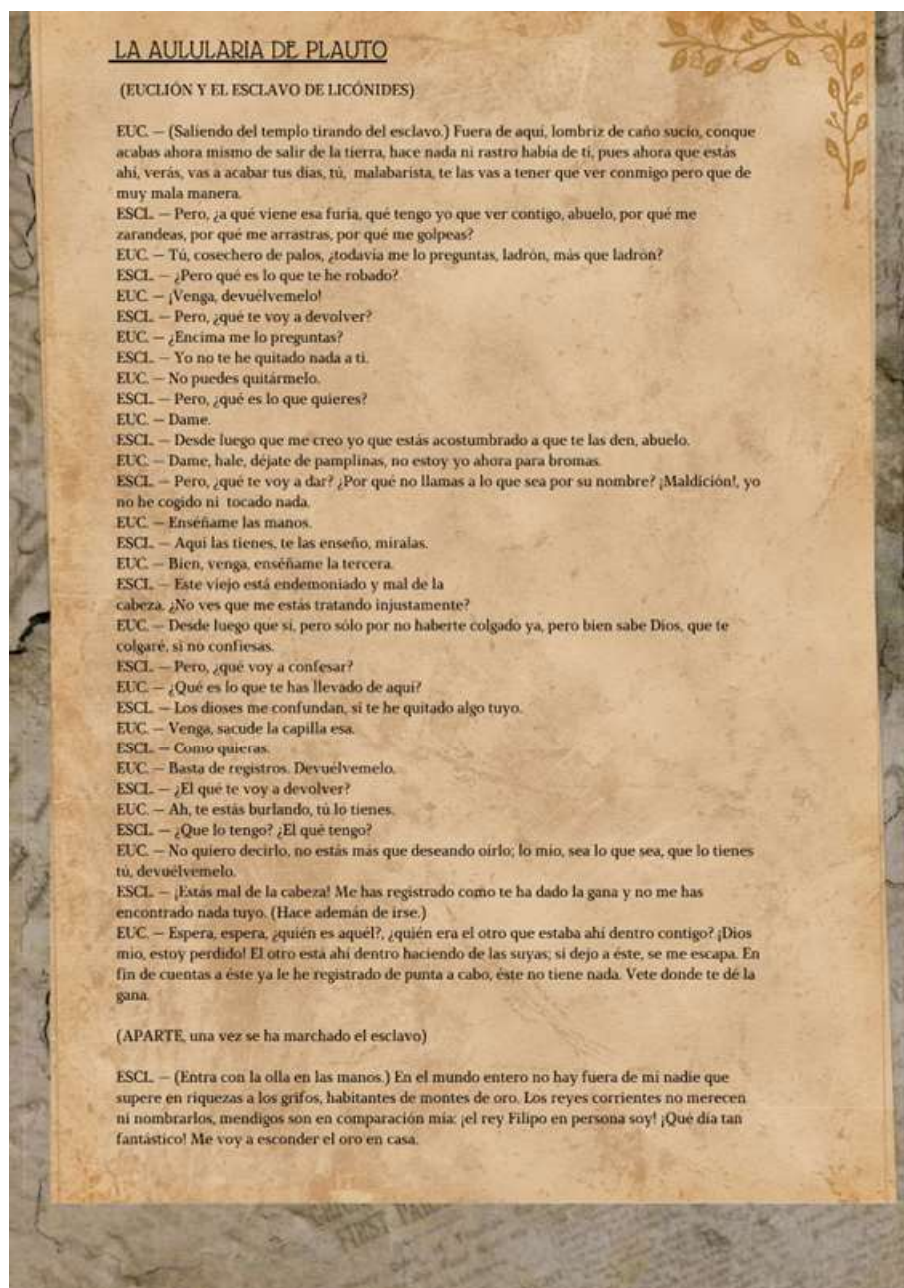
AL. — Pregunta lo que quieras.

AN. — ¿Es que te has vuelto tonta o se te han subido los humos a la cabeza?



Responde a las siguientes preguntas.

1. Explica brevemente el porqué de este malentendido entre Alcmena y Anfitrión.
2. Analiza el uso del malentendido como recurso cómico en "Anfitrión". ¿Cómo contribuye a la trama general de la obra y qué efecto tiene en la caracterización de Anfitrión y Alcmena?
3. Reflexiona sobre el carácter de Alcmena en esta escena. ¿Cómo reacciona ante la confusión de Anfitrión? ¿Qué revela esto sobre su personalidad y sus valores?
4. ¿Cómo se percibe la infidelidad en la antigua Roma según los valores y normas de esa época? Investiga cómo eran tratadas las mujeres acusadas de infidelidad en la antigua Roma.
5. Crea una nueva escena en la que Anfitrión descubra la verdad sobre lo que ocurrió. ¿Cómo reaccionarían él y Alcmena? ¿Qué tipo de resolución propondrías para este conflicto?

V. Ejemplo de fusión de dos escenas originales de *Aulularia*.

(APARTE, LICÓNIDES Y EUNOMIA, SU MADRE)

LI. — Esto es todo, madre, ya estás tú también al tanto de toda la historia con la hija de Euclión. Ahora, madre, te ruego y te suplico otra vez lo mismo que antes; habla al tío, madre, por favor.
 EUN. — Bien sabes tú que mi único deseo es cumplir los tuyos; yo confío que tendré éxito con mi hermano. El motivo es además justificado, si es verdad lo que dices, que violaste a la muchacha cuando estabas bebido.
 LI. — ¿Voy a decirte a ti una mentira, madre?
 LI. — ¡Mira, madre, hechos y no palabras, mira como grita Fedria, le viene el parto!
 EUN. — Ven conmigo, hijo, a mi hermano, que consiga de él lo que me pides.
 LI. — Ve, madre, yo te sigo. Pero, ¿dónde puede estar mi esclavo? Le había dicho que me esperara aquí. Aunque ahora que lo pienso, si es que está ocupado en mi servicio, no es justo que me enfade con él. Voy a tomar el aire.

(APARTE, FUERA EN LA CALLE, EUCLIÓN Y LICÓNIDES)

EUC. — ¿Quién habla ahí?
 LI. — Yo, un desgraciado.
 EUC. — Yo sí que lo soy, un hombre perdido, tan grandes son los males y las tristezas que me acosan.
 LI. — No te pongas así.
 EUC. — ¿Cómo no voy a ponerme así, por favor?
 LI. — Porque yo soy quien ha cometido la acción que te inquieta, lo confieso.
 EUC. — ¿Pero qué es lo que dices?
 LI. — La pura verdad.
 EUC. — Pero, joven, ¿qué motivos te he dado yo para que hicieras una cosa semejante, acarreándome la perdición mía y de mis hijos?
 LI. — Un dios me empujó, él fue quien me sedujo hacia ella.
 EUC. — ¿Cómo?
 LI. — Confieso que he cometido una falta y que soy culpable; por eso vengo a rogarte, que te dignes concederme tu perdón.
 EUC. — Pero, ¿cómo te has atrevido a hacer una cosa así, tocar lo que no era tuyo?
 LI. — ¿Qué quieres que le hagamos? Ya está hecho, y lo hecho hecho está; los dioses lo han querido, digo yo, porque de no ser así, seguro estoy que no hubiera sucedido.
 EUC. — Y yo digo que los dioses han querido que te ponga en mi casa en el potro y te mande al otro barrio.
 LI. — Por Dios, no digas una cosa así.
 EUC. — ¿Qué tenías tú que tocar lo que era mío sin mi consentimiento?
 LI. — Es que lo hice por culpa del vino.
 EUC. — Descarado, ¿te atreves a venirme con esas explicaciones, sinvergüenza? Pues si fuera una cosa permitida el poder disculparse en esa forma, en pleno día les arrebataríamos las joyas a las señoras a todas vistas y luego, si nos echaban mano, nos disculparíamos diciendo que estábamos borrachos y enamorados. Una cosa bien barata es el amor y el vino si al borracho y al enamorado le es lícito hacer impunemente lo que le venga en gana.
 LI. — Pero yo vengo por mi voluntad a suplicarte que me perdones mi locura.
 EUC. — No me hace a mí gracia la gente que viene con excusas, después de haber obrado mal. Tú sabías que no era tuya, no debías haberla tocado.
 LI. — Pues porque me he atrevido a tocarla, no pongo inconvenientes en que sea yo precisamente el que me quede con ella.
 EUC. — ¿Tú te vas a quedar con ella siendo mía en contra de mi voluntad?
 LI. — Yo no la exijo en contra de tu voluntad, pero juzgo que me pertenece, es más, tú mismo, Euclión, tendrás que reconocer, digo, que debe ser mía.
 EUC. — Como no me devuelvas...
 LI. — ¿Qué es lo que te voy a devolver?
 EUC. — Lo que es mío y me has quitado, ¡maldición!, te voy a llevar al juez y te voy a hacer un proceso.
 LI. — ¿Que yo te quito lo tuyo? ¿De dónde? o ¿de qué se trata?
 EUC. — La olla de oro, digo, te reclamo, que me has confesado tú mismo que me la has quitado.
 LI. — Por Dios, ni lo he dicho ni mucho menos lo he hecho.
 EUC. — ¿Lo niegas?
 LI. — Una y mil veces, porque ni sé ni tengo la menor idea de qué oro ni de qué olla se trata.
 EUC. — Dime entonces bajo palabra de honor: ¿no me has robado tú el oro?
 LI. — Palabra de honor que no.
 EUC. — ¿Ni sabes tampoco quién me lo ha quitado?
 LI. — Palabra.
 EUC. — Eso me basta.

VI. Preguntas guía para el desarrollo de la tertulia (ficha para el profesor/a)

TERTULIA (Preguntas conductoras)

Preguntas sobre la interpretación y el proceso creativo

- ¿Cómo ha sido vuestra experiencia al adaptar y representar las escenas de *Aulularia* y *Anfitrión*? ¿Con qué dificultades os encontrasteis?
- ¿Por qué escogisteis las escenas que representasteis? ¿Qué aspectos de esas escenas os parecieron más interesantes o importantes?
- ¿Cómo decidisteis los roles de cada personaje? ¿Qué características personales os ayudaron a interpretar el personaje?

Preguntas sobre los personajes y el contexto histórico:

- ¿Qué características de los personajes de Plauto os parecieron universales y cuáles creéis que están muy influenciadas por la época romana?
- ¿Cómo creéis que los espectadores romanos habrían interpretado o reaccionado a los personajes y situaciones? ¿En qué se diferenciaría de la perspectiva actual?
- ¿Habéis percibido alguna crítica social o burla hacia la sociedad romana en las obras de Plauto? ¿Cómo creéis que estas críticas se aplican a nuestra sociedad actual?

Preguntas sobre el tema y la moraleja:

- ¿Qué creéis que Plauto intenta comunicar con *Aulularia* y *Anfitrión*? ¿Pensáis que hay una moraleja clara en cada obra?
- ¿De qué manera se reflejan en estas obras temas como la avaricia, la identidad, y el amor? ¿Qué temas os parecieron más relevantes hoy en día?
- ¿Creéis que estas obras aún tienen vigencia y relevancia en la actualidad? ¿Por qué?

Preguntas sobre el aprendizaje y la experiencia:

- ¿Qué habéis aprendido sobre el teatro romano al trabajar en estas representaciones? ¿Hay algún aspecto que no conocíais y que os ha sorprendido?
- ¿Os ha hecho la experiencia ver de otra manera el latín o la cultura romana? ¿En qué sentido?
- ¿Qué os ha parecido el lenguaje de Plauto? ¿Os resultó fácil de entender o necesitasteis modernizarlo para comprenderlo mejor?
- ¿Qué cambiaríais o mejoraríais en vuestra representación si pudiérais repetirla? ¿Por qué?
- ¿Cómo ha influido el trabajo en equipo en vuestra comprensión de la obra? ¿Os ha ayudado a ver la obra desde otras perspectivas?

VII. Cuestionario de autoevaluación discente.

AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____



¿Qué no sabía?

¿Cómo lo he ido aprendiendo?

¿Qué sé ahora?

Valoraciones

Propuestas de mejora

LA RETROVERSIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: EL EJEMPLO DE LOS “VERBOS DE ACUSACIÓN” EN LATÍN

JUAN CARLOS BERDASCO VALLE

jcberdasco@educa.jcyl.es

IES Asturica Augusta (Astorga-León)

Resumen

Este trabajo tiene un objetivo didáctico y científico, pues a través de la retroversión a partir de las lenguas de uso de los alumnos realizaremos un estudio diacrónico del marco predicativo de los llamados “verbos de acusación” en latín (*accuso*, *arguo*, *incuso* e *insimulo* “acusar, denunciar, censurar”) desde la perspectiva de la Gramática Funcional, poniendo especial énfasis en las conexiones lingüísticas existentes entre las estructuras sintácticas del latín y de las lenguas de uso del alumnado para facilitarles así, especialmente a los de Bachillerato, el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y plurilingüe establecidas en la LOMLOE.

Palabras clave

Función, marco predicativo, semántica, sintaxis.

Abstract

This work has both a didactic and scientific purpose, as we will conduct a diachronic study of the predicative framework of the so-called “verbs of accusation” in Latin (*accuso*, *arguo*, *incuso* and *insimulo*, meaning “to accuse, denounce, censure”) from the perspective of Functional Grammar, based on students’ mother tongues through retroversion. It will be emphasized the linguistic connections between the syntactic structures of Latin and those languages used by students, aiming to facilitate the development of linguistic and plurilingual communication skills, especially Baccalaureate students, as established in the LOMLOE.

Keywords

Function, predicative frame, semantic, syntax.

1. INTRODUCCIÓN

La retroversión a partir de otras lenguas es una importante herramienta didáctica para comprender las estructuras lingüísticas de la lengua latina. En este sentido, a partir de las lenguas de uso de los alumnos, unas derivadas del latín (español y francés) y otras emparentadas con él por pertenecer al mismo tronco lingüístico indoeuropeo (inglés), en este breve trabajo pretendemos determinar los esquemas de complementación de los llamados “verbos de acusación” (*accuso*, *arguo*, *incuso* e *insimulo* “acusar, denunciar, censurar”) y establecer la caracterización semántica y sintáctica de sus constituyentes desde una perspectiva diacrónica.

La elección de estos verbos obedece, por una parte, a su relativamente compleja estructura predicativa, cuestión esta que ha generado muchos ríos de tinta¹, y, por otra, a que son unos de los que mejor reflejan la interacción entre léxico, semántica y sintaxis a la hora de conformar dicha estructura, aspecto a tener siempre muy en cuenta en el análisis sintáctico de los textos.

Para ello hemos seleccionado preferentemente la obra de Plauto, César, Nepote, Cicerón, Livio, Tácito, Amiano Marcelino y San Agustín. Se trata de un *corpus* de textos lo suficientemente amplio², que abarca todas las etapas del latín literario, como para que las conclusiones puedan ser relevantes.

Como método de análisis seguiremos los postulados de la Gramática Funcional de Dik, aplicados al latín por Pinkster; principalmente, la

¹ En este punto cabe citar un interesante artículo de la profesora Roca Alamá para el latín tardío (Roca Alamá 2003b: 167-183), que nos va a servir de referencia. La autora centra su estudio sólo en el verbo *accuso*, pero veremos que la situación es idéntica en todos los verbos y en las épocas anteriores. Asimismo, hay que señalar también un estudio relativamente reciente (Fraile 2013: 69-80) en el que el autor hace un exhaustivo repaso de las distintas interpretaciones sobre el llamado “genitivo judicial” desde el siglo XIX. En este mismo sentido y más recientemente Cf. Pinkster (2015: 68-70).

² Se incluyen en algún caso ejemplos de otros autores como Terencio, Catulo, Fedro, Séneca, Ambrosio y Lucífero de Cagliari. La mayoría de los ejemplos son resultado de búsquedas personales en las colecciones *The Latin Library* y *PHI online Classical Latin Texts*, si bien en algunos casos, concretamente en los de Ambrosio y Lucífero, proceden de obras y estudios anteriores citados en la bibliografía (Roca Alamá 2003b: 167-183). Asimismo, las traducciones proceden preferentemente de los textos de la Biblioteca Clásica Gredos.

distinción de tres niveles de análisis, diferenciando funciones sintácticas, semánticas³ y pragmáticas; y la consideración del verbo o predicado como elemento nuclear de la oración al que determinan dos tipos de constituyentes o adyacentes: los argumentos, exigidos por la valencia gramatical, que aportan una información necesaria, de ahí su carácter obligatorio, y los satélites, constituyentes no obligatorios, que añaden una información no necesaria para la predicación. Sobre ellos, marcados formalmente tanto por los casos como por sintagmas preposicionales⁴, impone el predicado, en mayor o menor medida, restricciones léxicas que condicionan sus funciones semánticas y sintácticas, existiendo asimismo una vinculación entre sus propios contenidos léxicos⁵ en el sentido de que las marcas léxicas de un constituyente pueden condicionar las de otro.

Adoptaremos también puntos de vista estructuralistas, válidos a nuestro modesto entender y perfectamente compatibles con los principios funcionalistas.

Para determinar las funciones sintácticas y semánticas de los constituyentes, aplicaremos los siguientes criterios funcionales objetivos, cuya validez ya ha sido constatada en anteriores estudios:

1. La conmutación o *variatio*. Cualquier constituyente de la oración puede ser sustituido por otro sintáctica y semánticamente equivalente.

2. La coordinación-yuxtaposición. La coordinación entre dos o más términos que determinan a un mismo verbo implica su identidad funcional. La yuxtaposición, en cambio, entendida como la coexistencia en la misma oración de dos o más términos en relación de contigüidad, conlleva funciones semánticas y sintácticas distintas.

3. La interrogación parcial. La respuesta a un término interrogativo será semántica y sintácticamente equivalente a dicho término.

³ Para el catálogo de funciones semánticas y su definición, así como sus formas de representación sintáctica, Cf. Baños (2021: 56-57). Hoy día se admite la existencia de macrofunciones (Actor, Afectado, Indirecto y Circunstancial) que se concretan en distintas funciones semánticas secundarias (Agente, Causante, Destinatario, Experimentante, Instrumento, Manipulado, Modo, etc.) y que permiten unificar los marcos predicativos. Cf. Villa (2003: 38 ss.).

⁴ Para la frecuencia de uso de unos y otros. Cf. Pinkster (2015: 1180 ss.).

⁵ Cf. Villa (2003: 42 ss.).

2. LA COMBINATORIA SINTÁCTICA DE LOS VERBOS

De acuerdo con el Diccionario de la RAE (2014) el verbo *acusar* tiene, entre otras, cuatro acepciones pertinentes para nuestro estudio: 1. Señalar a alguien, atribuyéndole la culpa de una falta, delito o hecho reprochable; 2. Denunciar, delatar; 3. Notar, tachar; 4. Manifestar, revelar, descubrir.

Los verbos objeto de estudio presentan en latín dos marcos predicativos distintos, determinados, como veremos *infra*, por las marcas léxicas del segundo argumento:

a) Un marco bivalente: “denunciar, señalar, censurar”: argumento 1 (acusador / denunciante [+humano]) + argumento 2 (acusación / denuncia [-humano]): *alguien denuncia algo; someone denounce something; quelqu'un dénonce quelque chose; el juez denuncia el cohecho; the judge denounces the bribery; le juge dénonce la corruption*. Este marco, estadísticamente minoritario, se refleja en las acepciones segunda y cuarta del DRAE. En inglés se corresponde con el verbo *denounce*: *denunciar, censurar*; y en el caso del francés con el verbo *dénoncer*: *denunciar, censurar*.

b) Un marco trivalente: “acusar (falsamente)”: argumento 1 (acusador [+humano]) + argumento 2 (acusado [+humano]) + argumento 3 (acusación [-/+humano]): *alguien acusa a alguien de algo; someone accuses someone of something; quelqu'un accuse quelqu'un de quelque chose; el juez acusó al detenido de robo; el juez acusó al detenido de haber cometido un robo; el juez acusó al detenido de haber robado; el juez acusó al detenido de ladrón; the judge accused the detainee of theft; the judge accused the detainee of having committed theft; the judge accused the detainee of being a thief; le juge a accusé le détenu de vol; le juge a accusé le détenu d'avoir commis un vol; le juge a accusé le détenu d'être un voleur*. Este marco, mayoritario estadísticamente, se refleja en la primera acepción del DRAE y se corresponde con los verbos *accuse* y *accuser* del inglés y del francés respectivamente.

En este punto hay que tener en cuenta también un hecho lingüístico muy frecuente en cualquier lengua, incluida la latina: la omisión de los complementos obligatorios del verbo, omisibles cuando su contenido puede recuperarse del contexto (elipsis contextual) o cuando está focalizado porque, desde el punto de vista pragmático, interesa más la

acción verbal en sí que cualquier otra información que puedan aportar sus argumentos.

Establecidos los marcos predicativos del verbo, pasaremos a la caracterización semántica y sintáctica de sus constituyentes en latín.

2.1. Argumento 1

Al tratarse de una acción controlable, el primer argumento [+humano] expresa el Agente (acusador / denunciante) que desempeña la función sintáctica de Sujeto (*alguien denuncia / acusa*):

(1a) **L. Villius Tappulus et M. Fundanius Fundulus**, aediles plebeii, aliquot matronas apud populum probri accusarunt. (“L. Vilio Tápulo y M. Fundanio Fúndulo, ediles de la plebe, acusaron ante el pueblo a algunas matronas de conducta inmoral”, Liv. 25, 2, 9).

(1b) **ille** mulierem suam accusavit (“aquél acusó a su mujer”, Ambr. *inst. virg.* 4, 28).

(1c) probabant religionem **patres**, periurium arguebant (“los padres aprobaban el juramento honrado y censuraban el perjurio”, Tac. *hist.* 4, 41, 7).

(1d) **A. Terentius** alter testis, non modo Aebutium sed etiam se pessimi facinoris arguit (“A. Terencio, el segundo testigo, acusa no sólo a Ebucio, sino incluso a sí mismo de un grandísimo crimen”, Cic. *Caec.* 25, 1).

(1e) **Scipio** [...] Locrenses grauiter ob defectionem incusavit (“Escipión [...] acusó seriamente a los Locrenses por la defección”, Liv. 29, 8, 1).

(1f) cum **Aemilius** callidam malitiam inimici uelut notam omnibus insimularet (“al denunciar Emilio la astuta malicia del enemigo como conocida por todos”, Liv. 38, 44, 1).

No obstante, también puede estar representado por entidades en las que el rasgo léxico [+humano] puede explicarse por metonimia o por prosopopeya:

(2a) nec accusat **uox ista** nuptiale consortium, sed originale peccatum (“y esa voz no denuncia el consorcio nupcial, sino el pecado original”, Aug. *Iul.* 2, 3, 5).

(2b) **tuum** te ergo **facinus**, non frater accusat (“por consiguiente, te acusa tu propia acción, no tu hermano”, Ambr. *Cain et Ab.* 2, 9, 29).

(2c) [...] carmine, perfidiae quod post **nulla** arguet **aetas** (“[...] canto que ninguna edad acusará de falsedad”, Catul. 64, 322).

(2d) **lupus** arguebat uulpem furti crimine (“el lobo acusaba a la zorra del delito de hurto”, Phaed. 1, 10, 4).

2.2. Argumento 2

El segundo argumento, el Complemento Directo —Sujeto en la oración pasiva— puede expresar dos nociones semánticas distintas en función de sus marcas léxicas⁶.

Si presenta el rasgo léxico [-humano] expresa el contenido u objeto de la censura o denuncia, noción incluida en la función semántica de Tema⁷, representado por sustantivos abstractos, pronombres neutros o por estructuras de Acl⁸ (*alguien denuncia algo [algo es denunciado] → que algo ha sucedido*):

(3a) **ambitum** accusas; non defendo (“denuncias el cohecho, no lo defiendo”, Cic. *Mur.* 32, 67).

(3b) sed quoniam **uestra consilia** accusantur [...] (“pero, ya que se denuncian vuestros planes [...]”, Sal. *Iug.* 85, 28).

(3c) motus senatu et Pedius Blaesus, accusantibus Cyrenensibus **uiolatum ab eo thesaurum Aesculapii dilectumque militarem pretio et ambitione corruptum** (“fue apartado del senado también Q. Pedio, al denunciar los de Cirene que el tesoro de Esculapio fue violentado por él y el reclutamiento echado a perder por dinero y ambición”, Tac. *ann.* 14, 18, 1).

(3d) nemo nostrum **substantiam corporis**, nemo **naturam carnis** accusat (“nadie de nosotros censura la sustancia del cuerpo, nadie la naturaleza de la carne”, Aug. *Iul.* 6, 23, 74).

⁶ La función semántica de este constituyente en la oración pasiva es la misma que en la oración activa.

⁷ Esta función hace referencia a una entidad [-humano] preexistente a la acción verbal, que no resulta afectada por ella. Cf. Baños (2021: 55).

⁸ La construcción de Acl, prototípica de los verbos declarativos en latín clásico y postclásico, pierde terreno en latín tardío en favor de las oraciones de *quod*, *quia* y *quoniam*, forma de complementación prototípica de este tipo de verbos en este periodo de la lengua. Cf. Roca Alamá (2003b: 173).

(3e) probabant religionem patres, **periurium** arguebant (“los padres aprobaban el juramento honrado y censuraban el perjurio”, Tac. *hist.* 4, 41, 7).

(3f) **fuga** per Paeoniam praeparata arguebatur (“se denunciaba la huida preparada a través de Peonia”, Liv. 40, 24, 1).

(3g) de Argis quoque disceptatio ab Attalo rege est mota, cum **fraude Philoclis proditam urbem ui ab eo teneri** argueret (“sobre Argos el rey Átalo suscitó también una nueva discusión, al denunciar que la ciudad entregada con la traición de Filocles era ocupada por la fuerza por aquél”, Liv. 32, 40, 1).

(3h) nec iam **Q. Fului saeuitiam** in sese, sed **iniquitatem deum** atque **exsecrabilem fortunam suam** incusabant (“y ya no denunciaban la falta de humanidad de Q. Fulvio para con ellos, sino la injusticia de los dioses y su detestable suerte”, Liv. 26, 34, 13).

(3i) comprobauere patres, incusata Antistii **licentia** (“lo confirmaron los senadores; se denunció el abuso de Antistio”, Tac. *ann.* 13, 28, 1).

(3j) [...] recitantur Caesaris litterae, quis incusabat **egregium quemque et regendis exercitibus idoneum abnuere id munus seque ea necessitate ad preces cogi** [...] (“[...] se lee una carta del César en la que denunciaba que los hombres más destacados e idóneos para mandar el ejército declinaban ese cometido y que por esa necesidad él se veía obligado a suplicar [...]”, Tac. *ann.* 6, 27, 3).

(3k) [Maurus ipse] **temeritatem suam** flebiliter incusabat, pacem obsecrando cum uenia (“censuraba con llanto su temeridad, implorando la paz con el perdón”, Amm. 29, 5, 15).

(3l) cum Aemilius **callidam malitiam inimici** uelut notam omnibus insimularet [...] (“al denunciar Emilio la astucia malintencionada de su adversario como conocida por todos [...]”, Liv. 38, 44, 1).

En cambio, si se trata de una entidad animada [+humano], expresa el Afectado por la acción verbal, el acusado (*alguien acusa a alguien* [*alguien es acusado*]):

(4a) accusauit tribunus plebis non **Marcellum** modo, sed **omnem nobilitatem** [...] (“el tribuno de la plebe no sólo acusó a Marcelo, sino a toda la nobleza”, Liv. 27, 21, 2).

(4b) non enim ab isdem accusatur **M. Caelius**, a quibus oppugnatur (“en efecto, M. Celio no es acusado por los mismos por los que es atacado”, Cic. *Cael.* 20, 9).

(4c) **Claudium et Sallustium** [...] accusabat quidam [...], quod [...] aliqua pro eo locuti sunt bona (“alguien acusaba a Claudio y a Salustio porque habían hablado bien de él”, Amm. 29, 3, 7).

(4d) HS quadringentiens cepisse **te** arguo contra leges (“te acuso de haber cogido ilegalmente cuarenta millones de sestercios”, Cic. *Verr.* 2, 2, 10).

(4e) **is** [...] arguitur domi te suae interficere uoluisse (“él [...] es acusado de haber querido matarte en su casa”, Cic. *Deiot.* 5, 15).

(4f) Piso [...] incusat **Germanicum** luxus et superbiae (“Pisón [...] acusa a Germánico de exceso de lujo y de soberbia”, Tac. *ann.* 2, 78, 1).

(4g) hoc pretium **Gallio** tulit [...]; et quia incusabatur facile toleraturus exilium delecta Lesbo, insula nobili et amoena, retrahitur in urbem (“Galión tuvo esta recompensa [...] y puesto que se le acusaba de que iba a soportar fácilmente el exilio en Lesbos, isla importante y amena que él había elegido, es traído de nuevo a Roma”, Tac. *ann.* 6, 3, 3).

(4h) [aduersarii] insimulant **hominem** fraudandi causa discessisse (“acusan al hombre de haberse marchado con intención de defraudar”, Cic. *Verr.* 2, 2, 24).

(4i) **Epirotarum legati** [...] militem tamen nullum Antiocho dederant; pecunia iuuisse eum insimulabantur (“unos diputados de los epirotas [...] no habían proporcionado a Antíoco ningún soldado; se le acusaba de haberle ayudado económicamente”, Liv. 36, 35, 8).

2.3. Argumento 3

La aparición de este argumento parece estar condicionada por la naturaleza léxica del segundo. En efecto, sólo cuando aquél es una entidad animada [+humano], los verbos parecen exigir un tercer argumento, compatible con la voz pasiva, que expresa el objeto o contenido de la acusación (delito), noción incluida dentro la función semántica general de Referencia.

Su función sintáctica —Complemento⁹ y Complemento del Objeto

⁹ Cf. Pinkster (1995: 17). Se trata de un argumento, compatible con la voz pasiva, que no puede considerarse Objeto ni Objeto Indirecto. Este argumento se corresponde

/ Sujeto¹⁰— parece estar también determinada por sus marcas léxicas.

Prototípicamente la acusación se expresa por medio de entidades abstractas [-humano] (*alguien acusa a alguien [alguien es acusado] de algo [de robo; del delito de robo; de haber cometido un robo; de haber robado]*). Las formas de codificación sintáctica en este caso son las siguientes:

a) Genitivo¹¹:

(5a) simul Alcumenae, quam uir insontem **probri** / Amphitruo accusat, ueni ut auxilium feram (“al mismo tiempo vine para prestar ayuda a Alcmena a la que su marido Anfitrón acusa de infidelidad, siendo inocente”, Plaut. *Amph.* 869-870).

(5b) quidam, cum diuitem **proditionis** accusasset, noctu parietem eius perfodit (“uno, al haber acusado a un rico de traición, por la noche hizo un agujero en su pared”, Sen. *contr.* 10, 6).

con el Suplemento de Alarcos (Alarcos 2001: 351 ss.) y se caracteriza en las lenguas de uso de los alumnos por ser un adyacente preposicional en el que las preposiciones *de* (español y francés) y *of* (inglés) vienen regidas por el verbo.

¹⁰ Pinkster emplea esta etiqueta para denominar a aquellos adyacentes verbales, caracterizados por la concordancia con el Sujeto o con el Objeto, que aportan una información necesaria para la predicación, de ahí su carácter argumental (Pinkster 1995: 17): *Juan está cansado; Juan parece cansado; Juan se ve cansado*. Frente a ellos, el Predicativo, elemento también concordante, si bien no sólo con el Sujeto o con el Objeto, aporta una información prescindible con un papel sintáctico similar al de los adjuntos; de hecho, puede coordinarse con adjuntos: *Juan llegó cansado; veo a Juan distraído; encargué a Juan, siempre dispuesto, la maquetación del trabajo; Juan llegó cansado y con retraso*. La situación en latín es idéntica: Complemento del Sujeto: illa **iniusta** bella sunt quae sunt sine causa suscepta (“son injustas aquellas guerras que se emprendieron sin causa”, Cic. *Rep.* 3, 35, 1)); nullum bellum **iustum** habetur (“ninguna guerra es considerada justa”, Cic. *Rep.* 3, 35, 2); Complemento del Objeto: senatus Catilinam et Manlium **hostis** iudicat (“el senado considera a Catilina y Manlio enemigos”, Sal. *Cat.* 36, 2); Predicativo: Hanno alter imperator cum eis [...] **uiuus** capitur (“Hanón, el segundo jefe es capturado vivo con éstos [...]”, Liv. 28, 2, 1); nam et C. Flaminius [...] nobilem regulum Corribilonem, **uiuum** cepit (“pues Gayo Flaminio [...] capturó vivo al famoso régulo Corribilón”, Liv. 35, 22, 5-6); igitur mi **inani** atque **inopi** subblandibitur (“entonces a mí, pobre y desgraciado, me hará carantoñas”. Plaut., *Bach.* 517); sic ad hoc genus castigandi **raro inuitique** uenimus (“así, a este tipo de castigo llegaremos raramente y obligados”, Cic. *off.* 1, 136).

¹¹ Esta forma de complementación está presente en todas las épocas de la latinidad, siendo la más frecuente en latín arcaico, clásico y postclásico.

(5c) etiam potentiae (Timotheus et Iphicrates) in crimen uocabantur [...]: accusantur **proditionis** (“incluso los poderosos son llamados a juicio [...]: se les acusa de traición”, Nep. *Tim.* 3, 5).

(5d) pereant ergo scripta [...] non illum apud Pilatum **magicæ artis** accusatum [...] demonstrant (“que perezcan los escritos [...] que demuestran que aquél no fue acusado ante Pilatos de magia”, Lucif. *exp.*, 6, 23, 1365).

(5e) fremit miles et tribunos centurionesque **proditionis** arguit (“brama el soldado y acusa de traición a los tribunos y a los centuriones”, Tac. *hist.* 1, 80, 2).

(5f) [...] quod ratione iusta est obseruatum ne **fracti foederis** nos argueremur (“condición que se impuso para que nosotros no fuésemos acusados del incumplimiento del tratado”, Amm. 27, 12, 10).

(5g) quia qui alterum incusat **probri** / sumpse enitere oportet (“porque quien acusa a otro de adulterio, conviene que él mismo esté libre de él”, Plaut. *Truc.* 160).

(5h) non est satis; **probri** insimulasti pudicissimam feminam (“no es bastante; acusaste falsamente de adulterio a la mujer más casta que existe”, Cic. *Phil.* 2, 38, 99).

(5i) Vercingetorix [...] quem **proditionis** insimulatis (“Vercingetóriges [...] a quien acusáis de traición”, Caes. *Gall.* 7, 20, 8).

(5j) Vercingetorix [...] **proditionis** insimulatus [...] (“Vercingetóriges [...] fue acusado falsamente de traición [...]”, Caes. *Gall.* 7, 20, 1).

b) Sintagmas preposicionales *de / in* + ablativo:

(6a) nam quid ego de aedili ipso loquar, qui etiam diem dixit et accusauit **de ui** Milonem? (“¿qué puedo decir yo del edil mismo que incluso citó a juicio y acusó de violencia a Milón?”, Cic. *Sest.* 44, 95).

(6b) iam quos nemo propter ignobilitatem nominat, sescenti sunt qui [...] **de ueneficiis** accusabant (“ya a quienes nadie nombra por su origen humilde, son seiscientos los que lo acusaban de envenenamiento”, Cic. *Ros.* 32, 90).

(6c) postremo Apuleius ipse numquid apud christianos iudices **de magicis artibus** accusatus est? (“finalmente, ¿acaso el propio Apuleyo no fue acusado de magia ante jueces cristianos?”, Aug. *civ.* 8, 19).

(6d) [...] negare oportebit de uita eius et de moribus quaeri sed **de eo crimine, quo de** arguatur (“[...] convendrá decir que no se investiga sobre su vida o sus costumbres, sino sobre ese delito, del que se le acusa [...]”, Cic. *inv.* 2, 11, 37).

(6e) et primum me tibi excuso in eo ipso, **in quo** te accuso (“y primeramente me excuso ante ti de eso mismo de lo que yo te acuso”, Cic. *Q. frat.* 2, 2).

Ya desde época clásica se observa la tendencia a sustituir el genitivo por el sintagma preposicional *de* + ablativo¹², tanto en los empleos adnominales como en los adverbiales, contribuyendo así a desambiguar la sintaxis. La coordinación avala la equivalencia funcional entre ambas formas de codificación sintáctica:

(7) cum primum illi ipsi debuerint potius accusari **de pecuniis repetundis quam ambitus** (“en primer lugar, aquéllos mismos deberían ser acusados antes de concusión que de cohecho”, Cic. *Cluen.* 41, 114).

c) Ablativo:

(8a) postquam domum reditum est, collegae eius **hoc crimine** accusabantur (“después de su regreso a casa, sus colegas eran acusados de este delito”, Nep. *Epam.* 8, 1).

(8b) [...] si quid de se agi uellent, potius de praesente quaestio haberetur, quam absens **inuidiae crimine** accusaretur (“[...] si querían entablar contra él un proceso, mejor se le abriera una causa contra él, estando presente, que se le acusase del delito de animadversión en su ausencia”, Nep. *Alcib.* 4, 1).

(8c) eius successorem **crimine preuaricationis** accusas (“acusas a su sucesor del delito de prevaricación”, Aug. *Iul.* 1, 4, 13).

(8d) nunc non modo te **hoc crimine** non arguo [...] (“ahora no sólo no te acuso de este delito [...]”, Cic. *Verr.* 2, 5, 18).

¹² Cf. Berdasco (2009: 175 ss.). En el *corpus* del latín tardío analizado por la profesora Roca Alamá es la forma de codificación sintáctica predominante, por delante incluso del genitivo por la razón apuntada *supra*. Cf. Roca Alamá (2003b: 175). La construcción *in* + ablativo adquiere también un notable desarrollo a partir del latín tardío. Cf. Roca Alamá. *Ibid.*

(8e) postremo, cum suspectum se esse cerneret et **proditionis** interdum **crimine** insimulari ad Romanos transfugit [...] (“finalmente, al ver que suscitaba recelos y que a veces incluso era acusado del delito de traición, se pasó a los romanos [...]”, Liv. 44, 16, 6).

d) Acusativo, representado generalmente por pronombres neutros¹³:

(9a) **illud** accuso non te, sed illam [...] (“no te acuso de aquello a ti, sino a aquélla [...]”, Cic. *Att.* 13, 22, 4).

(9b) nihil est ergo **quod** scripturam accusemus (“no hay nada de lo que acusemos a la escritura”, Aug. *serm.* 23, 41).

(9c) tu autem... non intellegis, si, id **quod** me arguis, uoluisse interfici Caesarem crimen sit, etiam laetatum esse morte Caesaris crimen esse? (“¿tú, sin embargo [...], no comprendes que si es un crimen haber querido matar a César, eso de lo que me acusas, también es un crimen haberse alegrado de su muerte?”, Cic. *Phil.* 2, 12, 29).

(9d) **quid** me incusas, Clitipho? (“¿de qué me acusas, Clitifón?”, Ter. *Heau.* 960).

e) Infinitivo¹⁴. Se trata de un empleo similar al infinitivo prolativo de Pinkster¹⁵ en el sentido de que el segundo argumento (el acusado) es correferente con el sujeto lógico o semántico de la acción expresada por el infinitivo, como demuestra la construcción de NcI en las estructuras pasivas, y en el que, además, al tratarse de una acción controlable, no tienen cabida los infinitivos pasivos:

(10a) mox Numantina, prior uxor eius, accusata **iniecisse carminibus et ueneficiis uaecordiam marito**, insons iudicatur (“seguidamente Numantina, su primera esposa, acusada de haber causado la locura de su marido con encantamientos y pócimas, es declarada inocente”, Tac. *ann.* 4, 22, 3).

¹³ Reflejaría la versatilidad sintáctica del acusativo que tiende a convertirse en el caso adverbial general. Cf. Moralejo (1986: 319-320).

¹⁴ Esta construcción es extraordinariamente frecuente con los verbos *arguo* e *insimulo*; no así con *accuso*, con el que empieza a generalizarse a partir de la época postclásica, adquiriendo un importante desarrollo en latín tardío. Cf. Roca Alamá (2003b: 176). En griego existe también una construcción idéntica: μοι δοκοῦσιν αὐτὸν αἰτιάσασθαι καὶνὰ δαιμόνια εἰσφέρειν (“a mí me parece que lo acusaron de introducir dioses nuevos”, Xen. *Mem.* 1, 1, 2).

¹⁵ Cf. Pinkster (1995: 159 ss.).

(10b) meretrices autem cum quibus **dissipasse substantiam suam** filius iunior accusatus est [...] (“sin embargo, las meretrices con las que su hijo más joven fue acusado de haber dilapidado su fortuna [...]”, Aug. *quaes.* 2, 33, 117).

(10c) sin autem sic agetis ut arguatis **aliquem patrem occidisse** [...] (“sin embargo, si actuáis así, acusando a alguien de haber matado a su padre [...]”, Cic. *S. Rosc.* 20, 57).

(10d) **occidisse patrem** Sex. Roscius arguitur (“Sex. Roscio es acusado de haber matado a su padre”, Cic. *S. Rosc.* 13, 37).

(10e) Thraecum auxilia [...] tanto infensius caesi quanto perfugae et proditores **ferre arma ad suum patriaeque seruitium** incusabantur (“las tropas auxiliares tracias [...] sufrieron una matanza, con tanto más saña cuanto, como huidos o traidores, eran acusados de tomar las armas para su propia esclavitud y la de la patria”, Tac. *ann.* 4, 48, 3).

(10f) [Epirotarum legati] militem tamen nullum Antiocho dederant; **pecunia iuuisse eum** insimulabantur (“no habían dado ningún soldado a Antíoco; eran acusados de haberle ayudado con dinero”, Liv. 36, 35, 8).

(10g) sed Marcellum insimulabat **sinistros de Tiberio sermones habuisse** (“pero acusaba a Marcelo de haber hablado mal de Tiberio”, Tac. *ann.* 1, 74, 3).

(10h) si quis enim militarium uel honoratorum aut nobilis inter suos rumore tenus esset insimulatus **fuisse partes hostiles** [...] (“si algún hombre destacado entre sus oficiales o cortesanos hubiera sido acusado por simples rumores de haber favorecido al partido contrario [...]”, Amm. 14, 5, 3).

f) Oración dependiente introducida por *quod*:

(11a) Lacedaemonii legatos Athenas miserunt, qui eum absentem accusarent, **quod societatem cum rege Perse ad Graeciam opprimendam fecisset** (“los lacedemonios enviaron legados a Atenas para acusarle durante su ausencia de que había hecho un pacto con el rey Perseo para aplastar Grecia”, Nep. *Them.* 8, 2).

(11b) itaque et ego cum illo locutus sum et saepius quidem, ut etiam accusarer ab eo **quod parum constantiae suae confiderem** (“así es que hablé con él, y, por cierto, en repetidas ocasiones, hasta el punto

de que llegó a acusarme de que confiaba poco en su firmeza”, Cic. *Att.*, 16, 16A, 3).

(11c) *nemine nominatim compellato patres arguebat quod publica munia desererent* (“sin citar a nadie expresamente acusaba a los padres de que descuidaban sus obligaciones públicas”, Tac. *ann.* 16, 27, 2).

(11d) *Ciivilis dolo grassandum ratus incusauit ultro praefectos quod castella deseruissent* (“Civil, estimando que había que proceder con astucia, acusó incluso a los prefectos de haber abandonado los puestos fortificados”, Tac. *his.* 4, 16, 1).

(11e) *eodem die Tertiacorum a equestris numerus a legionibus incusatus est quod [...] illi paulatim dilapsi alacritatem paene totius minuissent exercitus* (“ese mismo día el cuerpo de caballería fue acusado por las legiones de que, [...] al haberse dispersado poco a poco, habían disminuido el entusiasmo de casi todo el ejército”, Amm. 25, 1, 7).

El hecho de que estas oraciones vayan introducidas por *quod* y no por *quia* parece deberse a que, tanto los verbos objeto de estudio como *quod*, tienen carácter factivo, al exigir los primeros una complementación oracional que expresa una información verdadera a juicio del hablante y al introducir el segundo oraciones que expresan un hecho realizado en un momento dado del presente, del pasado o del futuro y considerado verdadero por el hablante¹⁶.

Por lo que respecta a la función semántica y sintáctica de estas oraciones, generalmente se les reconoce un carácter argumental expresando una función semántica híbrida de Causa-Relación¹⁷. Se trata, en efecto, de valores semánticamente afines (causa / objeto o contenido de la acusación) y, precisamente por esa afinidad, se producen interferencias entre las nociones de Causa y Referencia (*acusar porque / de que...*), nociones no fácilmente dissociables, pero no por ello idénticas.

Efectivamente, estas nociones pueden identificarse por una inferencia pragmática¹⁸, como ocurre en los ejemplos anteriormente seña-

¹⁶ Cf. Roca Alamá (2003a: 219) y Baños (2014: 120).

¹⁷ Cf. Baños (1989: 277 ss.); Roca Alamá (2003b: 181).

¹⁸ El profesor Baños utiliza este concepto para referirse a la coincidencia de la causa y el objeto del sentimiento en el caso de los *verba affectum*. Cf. Baños (2014: 126) y (2021: 665). En el caso de los verbos objeto de este estudio se trataría de una coincidencia de la causa y del objeto de la acusación (delito).

lados, pero también pueden diferenciarse y dissociarse, como prueba la yuxtaposición:

(12a) [Miltiades] accusatus ergo est **proditionis, quod**, cum Parum expugnare posset, **a rege corruptus infectis rebus discessisset** (“fue acusado de traición porque, al poder conquistar la isla de Paros, sobornado por el rey, había abandonado la empresa sin terminarla”, Nep. *Milt.* 7, 5).

(12b) nemo umquam est **de ciuitate** accusatus, **quod aut populus fundus factus non esset, aut quod foedere ciuitatis mutandae ius impediretur** (“nadie fue acusado jamás de asumir la ciudadanía porque el pueblo no hubiera ratificado su concesión o porque hubiera sido anulado por un pacto”, Cic. *Balb.* 23, 53).

(12c) numquam tu illum accusauisti **ut hostem**, sed **ut amicum officio parum functum, quod propensior in Cn- Pompeii amicitiam fuisset quam in tuam** (“nunca tú acusaste a aquél como enemigo, sino como amigo poco cumplidor de su deber porque se había inclinado más hacia la amistad de Pompeyo que a la tuya”, Cic. *Deiot.* 3, 9).

(12d) [...] cum **segnitiam** Neronis incusares, **quod** per singulas domos seque et delatores fatigaret (“[...] al tú denunciar la falta de diligencia de Nerón porque se fatigaba él y a los delatores, yendo casa por casa”, Tac. *his.* 4, 42, 4).

(12e) [Alexander] insimulauit **fraudis** Romanos **quod uano titulo libertatis ostentato Chalcidem et Demetriadem praesidiis tenerent** (“acusó a los romanos de fraude porque, después de hacer ostentación del vacío título de libertadores, ocupaban Calcis y Demetriadem con sus guarniciones”, Liv. 34, 23, 8).

En efecto, tanto el acusativo inanimado o pronominal, como el genitivo, el sintagma preposicional *de* + ablativo o el elemento concordante representan el tercer argumento del verbo —el segundo en las estructuras pasivas—, expresando la función semántica de Referencia (objeto o contenido de la acusación), en tanto que las oraciones de *quod* parecen ser simples ampliaciones, adjuntos, que expresan la función semántica de Causa¹⁹.

¹⁹ En este contexto encontramos también oraciones introducidas por *quia*, que, como señala el profesor Baños, expresan de forma unívoca la función semántica de causa (Baños 1991: 94): *sin, quia gratiosi sint, accusandos putas* (“si no crees que,

Precisamente por esa semántica híbrida, estas oraciones mantienen una estrecha vinculación con sus respectivas independientes²⁰; tienen un mayor grado de integración sintáctica, reflejada en la correferencia entre el sujeto con el objeto de la oración independiente, en el empleo indirecto del pronombre reflexivo *se* y del posesivo reflexivo *suus*, en el modo subjuntivo —subjuntivo oblicuo o discursivo— y en la tendencia a observar las reglas de la *consecutio temporum*, rasgos compartidos con las sustantivas, y, a excepción, obviamente, de los dos últimos, también con las construcciones de infinitivo con las que alternan en distribución complementaria:

- (13) [...] accusat eos quod eius modi **de se** sermones **habuerint**
 (“los acusa de haber mantenido conversaciones de aquella clase sobre él”, Cic. *Verr.* 2, 5, 39).

Estos hechos de carácter semántico y sintáctico habrían contribuido al carácter argumental y, por tanto, sustantivo²¹ de estas oraciones cuan-

puesto que son influyentes, deben ser acusados”, Cic. *Planc.* 46). El carácter de adjunto lo revela su anteposición a la oración independiente. Asimismo, el criterio de la interrogación parcial avala también el carácter de adjunto causal, tanto de oraciones de *quia* como de *quod* en idéntico contexto: *accusatis Sex. Roscium. Quid ita? Quia de manibus uestris effugit, quia se occidi passus non est* (“acusáis a Sexto Roscio; ¿por qué?; porque se os escapó de las manos y porque no permitió ser ejecutado”, Cic. *S. Rosc.* 12, 34); *cum ab eo quaereretur quid tamen accusaturus esset eum [...], aiunt hominem [...] respondisse: “quod non totum telum in corpore recepisset”* (“al preguntarle éste por qué iba a acusarlo [...], dicen que el hombre [...] respondió: “por no haber recibido el arma entera en el cuerpo””, Cic. *S. Rosc.* 12, 33). Sexto Roscio fue acusado de haber asesinado a su padre, pero en estos ejemplos se omite el delito de la acusación porque, desde el punto de vista pragmático, informativamente se considera más relevante la acción en sí (acusación) que la información que pueda aportar el tercer argumento (objeto de la acusación: delito de asesinato).

²⁰ Moralejo, siguiendo a los autores alemanes, denomina a estas oraciones “oraciones internamente dependientes”. Cf. Moralejo (1999: 136 ss.).

²¹ Cf. Baños (2014: 117 ss.). No olvidemos que *quod* desplazará a *ut* como introductor de las oraciones sustantivas en latín tardío, no sólo en dependencia de verbos de sentimiento, sino también de verbos declarativos, contexto en el que concurre con *quia*, que también experimenta un notable desarrollo en latín tardío. Cf. Roca Alamá (2003b: 176). Además, en griego existe esta misma construcción: τοὺς μὲν Λακεδαιμονίους... οὐκ ἂν ἔτι αἰτιασάμεθα ὥς οὐ καὶ αὐτοὶ ἐψηφισμένοι τὸν πόλεμόν εἰσι (“no podríamos acusar a los lacedemonios de que no hayan votado ellos mismos la guerra”, Thuc. 1, 120, 1).

do determinan directamente al verbo, avalado por la conmutación y por la coordinación con otras formas de complementación señaladas *supra*, lo que parece demostrar su idéntica función sintáctica (Complemento) y semántica (Referencia):

(14) neque enim eos **aut uitae ullo crimine alio aut gesti magistratus** quisquam arguebat praeterquam **quod gratificantes patribus rogationi tribuniciae intercessissent** (“y nadie los acusaba de ningún otro delito referente a su vida privada o a su gestión del cargo, salvo de que habían vetado el proyecto de ley de los tribunos para quedar bien con los senadores”, Liv. 5, 29, 6).

Asimismo, la conexión anafórica con una oración de *quod* previa a través de un demostrativo de naturaleza argumental en idéntico contexto (*accuso quod* → *hoc crimine accuso*) también parece corroborar el carácter argumental dicha oración:

(15) [...] sed etiam legatos Lacedaemonem miserunt, qui Lysandrum accusarent, **quod sacerdotes fani corrumpere conatus esset**. Accusatus **hoc crimine** iudicumque absolutus sententiis (“[...] sino que incluso enviaron legados a Lacedemonia para que acusaran a Lisandro de haber intentado sobornar a los sacerdotes del santuario; fue acusado de este delito y absuelto por los jueces”, Nep. *Lys.* 3, 3-4).

El estadio previo estaría representado por estructuras en las que la oración de *quod* aparece en aposición a formas pronominales de carácter argumental (*eo accuso quod* → *accuso quod*), como ocurre con los verbos de sentimiento²²:

(16a) **illud in quo** te grauissime accusaui, **quod ob iudicandam rem pecuniam accepisses**...eadem ista ratione defendes? (“¿vas a defender con esa misma estrategia aquello de lo que más duramente te acusé, de haber recibido dinero por enjuiciar un asunto?”, Cic. *Verr.* 2, 3, 88).

(16b) bis ad te scripsi me purgans diligenter, te leuiter accusans **in eo, quod de me cito credidisses** (“te escribí dos veces justificándome

²² Cf. Baños (2014: 122-123).

diligentemente y acusándote ligeramente de eso, de haber confiado en mí rápidamente”, Cic. *fam.* 3, 11, 5).

g) Adjetivo o unidad funcionalmente equivalente concordante con el segundo argumento (*alguien acusa a alguien [alguien es acusado] de ladrón / como autor o cómplice del robo*)²³:

(17a) eo die Cato uehementer est in Pompeium inuectus et eum oratione perpetua **tamquam reum** accusauit [...] (“ese día Catón fue llevado con vehemencia ante Pompeyo y en un discurso continuo lo acusó de [ser] culpable...”, Cic. *Q. frat.* 2, 3, 3).

(17b) et patres plebem **desidem** accusabant (“y los patricios acusaban a la plebe de [ser] holgazana”, Liv. 4, 12, 7).

(17c) Romanus [...] Caecilium duxit, cognitores accusaturum **ut inclinatos in prouinciae partem** (“Romano [...] trajo a Cecilio que tenía la intención de acusar a los jueces de [ser] parciales hacia la provincia”, Amm. 28, 6, 29).

(17d) [...] et incusato M. Lollio, quem **auctorem prauitatis et discordiarum** arguebat (“[...] y encausado M. Lolio, al que acusaba de [ser] instigador de sentimientos hostiles y de discordias en la persona de Gayo César”, Tac. *ann.* 3, 48, 2).

(17e) Iulianus [...] neue **ut remissus** argueretur et **deses** (“Juliano [...] para no ser acusado de [ser] negligente e indolente”, Amm. 20, 10, 1).

(17f) quod initium Sex. Pompeius agitandi aduersus Marcum Lepidum odii nactus, **ut socordem, inopem et maioribus suis dedecorum** [...] incusauit (“Sexto Pompeyo aprovechó esta ocasión para dar rienda suelta a su odio contra Marco Lépido; lo acusó de [ser] cobarde, indigente y vergüenza de sus mayores [...]”, Tac. *ann.* 3, 32, 2).

(17g) Romanus secretis criminationibus incusauerat Senecam **ut C. Pisonis socium** (“Romano había acusado secretamente a Séneca de [ser] cómplice de Pisón”, Tac. *ann.* 14, 65, 2).

²³ Esta construcción se desarrolla notablemente en latín tardío, pero, contrariamente a lo que se ha sostenido (Roca Alamá 2003b: 178), ya se observa en periodos anteriores de la lengua, como atestiguan los ejemplos señalados, por lo que no supone ninguna innovación con respecto al latín clásico y postclásico.

(17h) interim Verginii seruus forte obuius **ut percussor Vitellii** insimulatur (“entretanto, se da el caso de que un esclavo de Verginio es acusado de [ser el] asesino de Vitelio”, Tac. *hist.* 2, 68, 4).

Es precisamente la concordancia la que impone la función sintáctica de Complemento del Objeto —Complemento del Sujeto en las estructuras pasivas— de estas unidades, siendo asimismo la responsable de que reflejen la marca léxica [+humano] del segundo argumento.

La presencia de adverbios modales (*ut*, *tamquam*) contribuye a reforzar el carácter de Complemento del Objeto / Sujeto de ese elemento concordante, evitando así posibles ambigüedades sintácticas, si bien el propio orden de palabras, condicionado también por factores pragmáticos (Tópico), hace innecesaria la presencia de esos adverbios, como ocurre en los ejemplos 17b y 17d.

Por lo que respecta a su función semántica, la coordinación con otras estructuras señaladas anteriormente como, por ejemplo, el infinitivo prolativo, parece demostrar su identidad semántica (Referencia), al expresar también el contenido u objeto de la acusación:

(18) ille [...] admissus in consistorium Iulianum **ut procacem** insimulat, iamque **ad euagandum altius ualidiores sibi pinnas aptare** (“aquél, recibido en el consistorio acusa a Juliano de petulante y de estar ya fortaleciendo sus alas para volar más alto”, Amm. 16, 7, 2).

A diferencia del español, ni el francés ni el inglés presentan esta construcción con este verbo, sino que ambas lenguas la asimilan a una estructura de infinitivo prolativo: *alguien acusa a alguien de ser algo*: *quelqu'un accuse quelqu'un d'être un voleur*; *someone accuses someone of being a thief*.

3. CONCLUSIONES

Estos verbos constituyen un claro ejemplo de la interacción entre léxico, semántica y sintaxis en la conformación de los marcos predicativos en latín, pues, como se deduce de los datos ofrecidos por el *corpus* analizado, las marcas léxicas del segundo argumento [+/-humano] son las responsables de diferenciar semántica y sintácticamente los dos marcos predicativos que presentan.

En este mismo sentido, además de las restricciones léxicas que los verbos imponen, en mayor o menor medida, sobre los argumentos, concretamente sobre el primero (Agente [+humano]), existe también una clara interrelación entre ellos en virtud de sus marcas léxicas, pues, como hemos visto a lo largo de las páginas precedentes, las marcas del segundo [+/-humano] condicionan la presencia del tercero [-/+humano] en el sentido de que, sólo cuando el segundo argumento tiene la marca léxica [+humano] → Afectado, los verbos exigen un tercer argumento [-/+humano] → Referencia (objeto / contenido de la acusación), cuya función sintáctica parece estar condicionada también por sus propios rasgos léxicos: argumento 3 [-humano] → Complemento; argumento 3 [+humano (concordancia)] → Complemento del Objeto / Sujeto. Esta misma situación se observa en las lenguas de uso de los alumnos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS, E. (2001), *Gramática de la Lengua Española*, Espasa, Madrid.

BAÑOS, J. M. (1989), *Estudio funcional del denominado “quod completivo” en latín arcaico y clásico: su distribución tras verba affectum*, Universidad Complutense, Madrid.

BAÑOS, J. M. (1991), “Caracterización funcional de la conjunción *quia* en latín arcaico y clásico”, *RSEL* 21, 1, 79-108.

BAÑOS, J. M. (coord.), (2009), *Sintaxis del Latín Clásico*, Liceus, Madrid.

BAÑOS, J. M. (2014), *Las oraciones causales en latín*, Escolar y Mayo Editores, Madrid.

BAÑOS, J. M. (coord.), (2021), *Sintaxis Latina*, 2 vols., CSIC, Madrid.

BASSOLS, M. (1992), *Sintaxis Latina*, CSIC, Madrid.

BERDASCO, J. C. (2009), “Caracterización funcional del sintagma preposicional *de* + ablativo en latín clásico” en Arcos Pereira, T. *et alii* (eds.), *Pectora Mulcet, Estudios de retórica y oratoria latinas I*, 171-181.

BERDASCO, J. C. (2014), “La construcción *accuso quod* en latín clásico: análisis funcional”, *Actas del XIII Congreso Español de Estudios Clásicos I*, 741-749.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014), Espasa, Madrid.

DIK, S. C. (1997), *The Theory of Functional Grammar. Part I. The Structure of the Clause*, Berlín – New York.

ERNOUT, A. & THOMAS, F. (1993), *Syntaxe Latine*, Klincksieck, París.

FRAILE, J. V. (2013), “Notas sobre el genitivo judicial en latín”, en Beltrán, J. A. *et alii* (eds.), *Monografías de Filología Latina* 16, *Otium cum Dignitate*, 69-80.

LE PETIT ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE (2023), Le Robert, París

MORALEJO, J. L. (1986), “Sobre los casos latinos”, *RSEL* 16, 1, 293-323.

MORALEJO, J. L. (1999), “La *consecutio temporum*: cuestiones de concepto y límites”, en Espinilla, E. *et alii* (eds.), *La consecutio temporum latina*, 133-154.

OXFORD ADVANCED LEARNER’S DICTIONARY (2020), Oxford University Press, Oxford.

PINKSTER, H. (1995), *Sintaxis y Semántica del Latín*, Ediciones Clásicas, Madrid.

PINKSTER, H. (2015), *The Oxford Latin Syntax*, Vol. 1, Oxford.

ROCA ALAMÁ, M^a. J. (1997), “Quod, quia y quoniam en Amiano Marcelino”, *Fortunatae: Revista canaria de Filología, Cultura y Humanidades Clásicas* 9, 237-251.

ROCA ALAMÁ, M^a. J. (2003a), “De nuevo sobre el *quod* completivo en latín clásico”, *Fortunatae: Revista canaria de Filología, Cultura y Humanidades Clásicas* 14, 209-222.

ROCA ALAMÁ, M^a. J. (2003b), “El marco predicativo de *accuso* en latín tardío”, en Baños, J. M. *et alii* (eds.), *Praedicativa, Complementación en griego y latín, Verba*, Anexo 53, 167-183.

ROCA ALAMÁ, M^a. J. (2005), “Contextos de *quod* completivo en latín clásico. Revisión crítica”, *Actas del IV Congreso de la SELat.*, Madrid, 436-449.

RUBIO, L. (1984), *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Ariel, Barcelona.

SUÁREZ MARTÍNEZ, P. M. (2002), “¿Subordinación o coordinación con *quam*?”, en Espinilla, E. *et alii* (eds.), *La comparación en latín*, 229-249.

VILLA, J. DE LA (1989), “Las funciones de los elementos nominales: criterios para su identificación y caracterización en griego y en latín”, *CFC* 22, 291-303.

VILLA, J. DE LA (2003), “Límites y alternancias de los marcos predicativos”, en Baños, J. M. *et alii* (eds.), *Praedicativa, Complementación en griego y latín, Verba*, Anexo 53, 19-49.

LA 1ª DECLINACIÓN LATINA EN EL CUBO DE RUBIK 2X2

JUAN RICARDO GALINDO PEÑALVER

jgalpen367@g.educaand.es

IES Nuestra Señora de la Cabeza (Andújar, Jaén)

Resumen

Gamificación de la 1ª declinación latina transformando la versión 2x2 del cubo de Rubik.

Palabras clave

Gamificación, Latín, 1ª declinación, cubo de Rubik..

Abstract

Gamification of the 1st Latin declension transforming the 2x2 version of the Rubik's cube.

Keywords

Gamification, Latin, 1st declension, Rubik's cube.

INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el impacto de la 1ª declinación en un alumno de secundaria que desconoce prácticamente la morfología del español?

En nuestra experiencia como docente de Clásicas en Educación Secundaria y Bachillerato durante veinte años, la 1ª declinación no ha sido siempre fácil de hacer entender. Por dos razones: la palabra declinación ya tiene un significado para ellos y no es precisamente el de paradigma flexivo. La segunda razón es que no todos tienen claro qué es un sustantivo. Y es que, en general, los alumnos llegan a la lengua griega y latina sin saber reconocer elementos básicos de morfología.

Frecuentemente los profesores de estas materias nos quejamos de la falta de madurez de los alumnos a la edad con la que entran en Bachillerato. Sin embargo, la corriente de ludificación de la enseñanza es una realidad. Pues bien, hemos pensado en elevar el grado de exigencia en los juegos pedagógicos.

Es decir, nosotros planteamos uno que desarrolla la inteligencia y habilidad manual del alumno. Nos referimos al cubo de Rubik. Existen distintas versiones del cubo original, llamado 3x3. Nosotros hemos elegido la versión 2x2 por ser la más fácil de resolver con diferencia. El 2x2 es la versión simplificada del cubo tradicional. Este cubo muestra en sus seis caras seis colores opuestos, blanco-amarillo, azul-verde, rojo-naranja, aunque en el mercado se pueden encontrar con otros colores. Cada cara está dividida en cuatro áreas iguales. En total hay veinticuatro áreas cuadradas en las que escribir información.

DESARROLLO

Esa es la razón por la que hemos pensado que el cubo es el soporte apropiado para enseñar la primera declinación de los sustantivos en latín. Ya que el cubo tiene seis caras, cada una es un caso: eje nominativo-vocativo, eje genitivo-dativo y eje ablativo-acusativo. La posición de las parejas de las caras-casos es relevante porque sólo una de las parejas admite la asociación con preposiciones.

Como hemos dicho, cada cara-caso tiene cuatro áreas móviles. Y son ideales para escribir la información que el alumno debe aprender: nombre del caso, forma del sustantivo en singular, forma en plural y listado de funciones sintácticas.

Pero volvamos a los fundamentos de la morfología. Nosotros solemos explicar primero en clase la conjugación del verbo, porque el verbo conjugado cabe en las seis caras de un cubo: 1ª persona del singular, 2ª y 3ª, 1ª persona del plural, 2ª y 3ª, ya sea en español, griego o latín. A continuación, recordamos que un sustantivo en español no da más juego que las formas en singular y plural y sería suficiente una tarjeta para escribir su singular y su plural: LA ROSA en el haz, LAS ROSAS en el envés. Pues bien, un sustantivo en latín es una mezcla de ambos, es un sustantivo de seis caras. Además, el cubo de Rubik 2x2 es un puzle en cuyas caras de cuatro áreas se pueden incluir, como hemos dicho más arriba, el nombre del caso, las formas de singular y de plural del sustantivo en ese caso y las funciones sintácticas.

Partamos del principio de que el alumno puede consultar los apuntes para una prueba de la 1ª declinación, pero los apuntes están en el cubo de Rubik mezclado. El reto es el siguiente: ¿Es más difícil aprender a hacer el cubo 2x2 para obtener la información o aprender directamente estudiando la información de una hoja de cómo se declina un sustantivo? Por supuesto, se recomienda que el docente sepa montar el cubo, explicar cómo funciona y que aclare la información gramatical y sintáctica sobre el sustantivo que el alumno va a encontrar, una vez montado.

La diferencia entre un paradigma plano, tradicional, y uno tridimensional, a partir de la ludificación, es evidente. Cuando en nuestra clase usamos el cubo, automáticamente lo identifican con sustantivos en latín; recuerdan que cada cara contiene del mismo sustantivo el caso, sus formas en singular y plural y las funciones sintácticas. La percepción es muy diferente en comparación con el estudio de numerosas tablas incluidas en los libros de texto que se pueden confundir entre sí fácilmente.

EXPERIENCIA

Es frecuente encontrar alumnos o docentes que ya saben montar el cubo de Rubik 2x2 e incluso versiones más difíciles. Es recomendable aprovechar esas destrezas para que los estudiantes se familiaricen con la resolución del puzle. Realmente supone un reto a la mayoría de las personas que se enfrentan a él. No es un juego fácil y puede llevar al desánimo. No es nuestro objetivo frustrar al alumno. Somos conocedores

de que el fracaso del alumno en el sistema educativo es un obstáculo. Y nuestras materias precisamente no son de las más llamativas y pueden contribuir al desánimo.

Otra de las virtudes del cubo es el proceder en su resolución: es imprescindible seguir unos pasos consecuentes. De la misma manera que hacemos en filología cuando hacemos los análisis morfológico, análisis sintagmático y análisis sintáctico. Estos procedimientos escalonados o sucesivos se interiorizan y se memorizan por rutina, al igual que las rutinas de búsqueda y análisis en las materias de Griego y Latín.

Nosotros hemos probado el juego en Bachillerato Semipresencial y hemos de confesar que nos ha sorprendido ver que el concepto de 1ª declinación se entiende a la primera. El punto de partida teórico es fundamental, tal y como hemos dicho más arriba: un verbo conjugado cabe en las seis caras de un cubo y un sustantivo en español en una sencilla tarjeta de dos caras: el sustantivo latino es una mezcla; es un sustantivo de seis caras. A partir de ese momento, se explica a los alumnos que hay una segunda declinación de sustantivos. Para la 2ª declinación hay cuatro cubos: SERVVS, LIBER, PVER, VERBVM. La tercera declinación de sustantivos superaría la decena de *Rubiks* y la cuarta y la quinta declinaciones volverían al mismo número que de la segunda y primera declinaciones.

Los sustantivos en español no trascienden más allá del género. Sin embargo, en griego y latín trascienden al número y llegan hasta la sintaxis oracional. Cuando más adelante detallemos las instrucciones para montar el cubo, encontraremos un concepto fundamental que es necesario anticipar ahora: “colocado” y “orientado”. Cuando traducimos, es normal llegar por aproximación, gracias al significado de las palabras, a una interpretación de un texto en griego o latín. Pero sabemos que en ambas lenguas la forma del sustantivo desborda al significado propiamente dicho. Su forma obliga a cumplir una función sintáctica. Para ejemplificar este concepto valga lo siguiente: Imaginemos una respuesta como “Romā est”. Para un aficionado del latín es suficiente el significado para aproximarse al mensaje. Este ejemplo equivale al concepto de “colocado” en el cubo de Rubik. Pero para un estudiante de latín la expresión correcta en una respuesta es “Romae est”. Esto equivale al concepto de “colocado y orientado” en el cubo. Otro ejemplo más. Una supuesta respuesta “Pedem mihi dolet”

equivale a “colocado”, es decir, solo el significado sería suficiente para transmitir la intención del mensaje, frente a un “Pēs mihi dolet” que ya es colocado “colocado y orientado”. Forma y significado son solidarios: significado y sintaxis.

INSTRUCCIONES: LA 1ª DECLINACIÓN EN EL CUBO: ROSA

Con una impresora de mano se imprimen los siguientes datos:

- 1) Nombre de los casos en minúscula, tamaño grande: nōm, voc, gen, dat, acc, abl
- 2) Formas en singular y plural mayúscula, tamaño pequeño, negrita: ROS·A ROS·AE ROS·A ROS·AE ROS·AE ROS·ĀRVM ROS·AE ROS·ĪS ROS·ĀS ROS·AM ROS·Ā ROS·ĪS
- 3) Catálogo de funciones sintácticas, mayúscula pequeña: (Grupo nominativo) SUJ Atrib CPvo (Vocativo) Apel (Grupo genitivo) CN CAdj CVerb (Grupo dativo) CI CAdj CVerb (Grupo acusativo) CD CC SUJ inf CPvo (Grupo ablativo) CInst CC CAdj CVerb.

La impresora lanza las tiras que después hay que recortar y pegar en cada una de las cuatro áreas de cada cara. La disposición es la siguiente:

- 1) Cara blanca, nominativo. Antípoda: amarilla, vocativo.
- 2) Cara verde, genitivo. Antípoda: verde, dativo.
- 3) Cara roja, acusativo. Antípoda: naranja. Como hemos dicho supra, solo este eje de dos caras tiene los casos que se asociarán a preposiciones.

Las posiciones de las pegatinas en las cuatro áreas de cada cara son:

- 1) Arriba a la izquierda, nombre del caso.
- 2) Arriba a la derecha, abreviaturas de las funciones sintácticas.
- 3) Abajo a la izquierda, sustantivo en singular.
- 4) Abajo a la derecha, sustantivo en plural.



Las pegatinas son transparentes y muy resistentes. El color de las letras es negro. Hay variedad de colores según los carretes de las impresoras.

INSTRUCCIONES: VOCABULARIO BÁSICO

Uno de los mejores tutores en vídeo es Cuby. Tiene tres vídeos para el cubo 2x2, pero quizá el que mejor se adapta a quienes lo afrontan por primera vez es [este videotutorial en YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=f85wqJTIDlw&t=0s)¹

Con frecuencia Cuby da por sabidos conceptos típicos para la comunidad de jugadores de los cubos, por eso es necesario explicar previamente un vocabulario básico:

- El cubo 2x2 está hecho de ocho esquinas; es la versión reducida del original 3x3, al que le han quitado los centros y las aristas centrales.
- En el 2x2 cada una de las ocho esquinas siempre muestra tres colores distintos.
- Las esquinas siempre giran solidariamente en un grupo de cuatro.
- Cada grupo de cuatro esquinas se llama “capa”.
- Las “capas” reciben su nombre por acrónimo del inglés: U-D, L-R, F-B (Up-Down, Left-Right, Front-Back).
- Cuando las ocho esquinas están colocadas y orientadas con sus contiguas y coincidentes en color, cada una de las seis “caras” (no capas) muestra un color único: Blanco-Amarillo, Verde-Azul, Naranja-Rojo.



- También usaremos las abreviaturas U-D, R-L, F-B para referirnos a las caras y no sólo a las capas. Las caras son planas, bidimensionales y las capas son tridimensionales, formadas siempre por cuatro esquinas.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=f85wqJTIDlw&t=0s> [22/12/2024].

A continuación, el vocabulario de los movimientos:

- Las capas giran en el sentido de las agujas del reloj y en el sentido contrario. Por ejemplo, para indicar que hacemos un giro de noventa grados de la capa que se encuentra arriba, lo resumimos con la letra U en mayúscula. Si es en sentido contrario será U' (se dice: u prima o anti-u).
- Cuando sumamos los giros para realizar un paso, la mayoría de los tutoriales hablan de “algoritmos”. Un ejemplo: R' D' R D. Esto se traduce literalmente:
 - capa derecha gira en sentido contrario a las agujas del reloj. A continuación,
 - capa abajo gira en sentido contrario a las agujas. A continuación,
 - capa derecha gira en sentido de las agujas. Por último,
 - capa abajo gira en sentido de las agujas. Fin del algoritmo.

(La dificultad de hacer los giros bien está en conseguir abstraerse del punto de vista real que se tiene del cubo e imaginar que giramos la capa-cara que sea “mirándola de frente” y no es fácil al principio).

- Por último, usaremos el término “vértice” para indicar la ubicación relativa de una esquina. Por ejemplo: “...tener una esquina en el vértice formado por las caras F, L, U.”



En la imagen el dedo índice de la mano izquierda toca el vértice FLU, confluencia de las caras Front, Left y Up conforme miramos el cubo.

En este artículo, se describe el método que nosotros usamos para montar el cubo. Hay otras vías. [Enlazamos aquí a una de ellas](https://kubekings.com/blog/post/como-hacer-un-cubo-de-rubik-2x2?srsId=AfmBOorq0F2AzLn-n1t9vjhEGbDlGkGV0q2ZbARJ9C8R-5Du009X01411)².

²

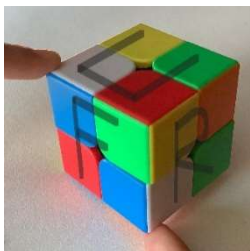
<https://kubekings.com/blog/post/como-hacer-un-cubo-de-rubik-2x2?srsId=AfmBOorq0F2AzLn-n1t9vjhEGbDlGkGV0q2ZbARJ9C8R-5Du009X01411> [22/12/2024].

NUESTRO MÉTODO: PASOS Y FASES

Primer paso: El objetivo es montar la capa U con cara de color blanco (caso nominativo).

Primera fase:

- a. Con las esquinas mezcladas, mover el cubo entero para que una esquina con blanco se quede en el vértice F L U. y la mantenemos ahí. *Conditio sine qua non*: el blanco debe quedar en la cara U. El color que veamos en F es irrelevante. Seguidamente buscaremos una esquina con blanco y obligatoriamente con el color de la cara F del vértice anterior, la pareja de la primera.
- b. La movemos hasta que ocupe el vértice F R D. No importa cómo queden los colores, sólo la estamos preparando para lanzar el algoritmo.



En la imagen el índice de la mano izquierda toca el vértice F L U y el de la derecha, el vértice F R D. Esta es la posición de partida para lanzar el primer algoritmo.

- c. Hacemos el algoritmo $R' D' R D$ tantas veces como sea necesario (nunca más de seis veces) para dejar colocada y orientada esta esquina en el vértice F R U emparejada en colores y con la primera, es decir, blanco en U y el color de la F de partida.
- d. Hacemos un giro de la capa U.

Segunda fase: Misma dinámica que la primera posición. Sólo cambiará el color en F:

- a. En el vértice F L U vemos blanco en U y otro color en F distinto de la primera fase. Buscamos y encontramos la complementaria y, de nuevo, la situamos en el vértice F R D para lanzar el algoritmo.

- b. Lanzamos $R' D' R D$ tantas veces como sea necesario (nunca más de seis veces) para dejar colocada y orientada esta esquina en el vértice $F R U$ emparejada en colores con la anterior. Es una repetición de la primera fase, pero con color distinto en la cara F .
- c. Hacemos un giro de la capa U .

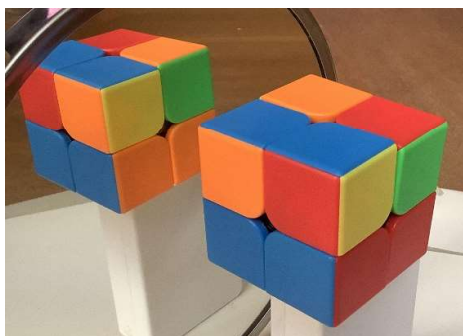
Tercera y última fase: Misma dinámica que las anteriores y, por fin, conseguimos la capa U completa con cara U en blanco (para el caso nominativo) y los colores laterales colocados y orientados horizontalmente.



Imagen de la capa U completada en color blanco (caso nominativo) y reflejo de la parte posterior en un espejo.

Segundo paso: El más difícil, es el paso previo para hacer la capa amarilla (caso vocativo)

- a. Dale la vuelta al cubo. La cara blanca debe ser ahora la capa D .
- b. Gira U tantas veces como para que dos esquinas contiguas de la capa U coincidan en color con dos de la capa D , pero no necesariamente en orientación vertical. Es lo que en el vocabulario de Rubik se llama “esquinas colocadas, pero no orientadas”. Colocadas porque los colores de U y D son idénticos, pero no su orientación.



En primer plano y en el espejo esquinas en la capa U con azul-rojo y azul-naranja colocadas, pero no orientadas verticalmente con sus correspondientes de la capa D.

- c. Movemos el cubo para que esas cuatro esquinas sean la capa R y lanzamos el algoritmo $(U' L' U R U' L U R')$ x 2 + U, es decir, dos veces seguidas este largo algoritmo y concluimos con un giro de U.
- D. ATENCIÓN: puede ocurrir al empezar este paso que no coincidan dos esquinas contiguas, sino que queden enfrentadas. Pues bien, no pasa nada. Mueves el cubo para que una de las esquinas se quede como capa R y aplicas una sola vez $U' L' U R U' L U R'$ y retomas este segundo paso desde el principio.

Tercer y último paso: El objetivo es montar la capa U de color amarillo (caso vocativo)

- a. Movemos el cubo entero hasta ver que una esquina con amarillo en U ocupe el vértice F L U y lanzamos $R' D' R D$ hasta que se emparejen.
- b. Giro de U y lanzamos de nuevo $R' D' R D$ y giro de U. Repetimos hasta conseguir montar el cubo.
- c. ATENCIÓN: puede ocurrir que al principio de este paso no aparezca ninguna pieza amarilla en U. No pasa nada. Lanzamos $R' D' R D$ hasta que aparezca una en el vértice F R U. Hacemos un giro U y continuamos hasta el final.

- d. Cuando ya toda la cara U sea amarilla, el cubo está resuelto, solo quedar girar la capa U hasta que los colores laterales, por fin, estén colocados y orientados.

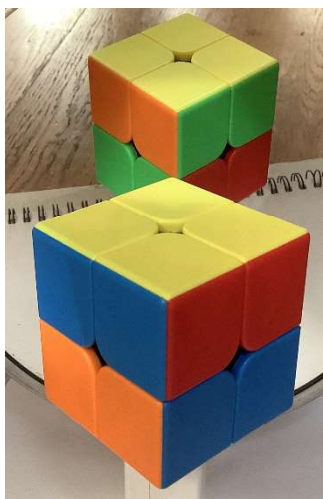


Imagen especular del cubo resuelto a la espera de un último giro para orientar los colores: azul para el dativo, verde para el genitivo, naranja para el acusativo y rojo para el ablativo.

CONCLUSIÓN

Hemos aprovechado la forma y el funcionamiento de un juguete clásico para concentrar en un solo objeto una jerarquía gramatical que va desde la morfología de un sustantivo hasta la sintaxis oracional. No son conocimientos y destrezas que se adquirieran si no es con mucho tiempo, atención, concentración y dedicación. Creemos que armar este puzle tiene dos finalidades: aprender la 1ª declinación de sustantivos en latín y constituir en sí una metáfora del estudio y del éxito que supone dedicar tiempo al estudio.

El proyecto ha tenido dos momentos importantes: la aprobación dentro del programa de Innovación Educativa de la Junta de Andalucía y su presentación en las Jornadas de Innovación Educativa organizadas por la Universidad de Málaga y la asociación Cultura Clásica en noviembre de 2024.

Hasta ahora con los alumnos con los que hemos hecho la prueba hemos tenido buenos resultados, incluido el Bachillerato de adultos, entre quienes ha tenido muy buena acogida, pero a lo largo de este curso 2024/2025, cuando los alumnos de secundaria hayan superado la primera evaluación, habremos ya planificado sesiones suficientes para

poner a prueba el cubo 2x2 con la primera declinación de sustantivos en las materias de Cultura Clásica y Latín de 4º de ESO.

En este cubo los casos no “caen” sino que se mueven.



BIBLIOGRAFÍA:

AGUILERA, J.M. (2024), *La biblia del cubo de rubik*, Autografía, Barcelona.

FANNIE, P. (2021), *Solving the 2x2 rubik's cube: rubik's cube solution guide*, Independently published, Michigan.

GIBBS, CH. (2023), *Cómo resolver el cubo de rubik para niños*, Independently published, Michigan.

GOLDMAN, D. (2019), *Colección completa de solución del cubo de rubik: cómo resolver el cubo de rubik para niños*, Power publishing, Nueva York.

RUIZ, J. C. & GIRALDO, P. (2024), *El juego como herramienta de aprendizaje*, Átomo games, Córdoba.

SÁNCHEZ, M. (2021), *En clase sí se juega: una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*, Paidós, Barcelona.

USÁN, P. & SALAVERA, C. (2020), *Gamificación educativa: innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Pregunta ediciones, Zaragoza.

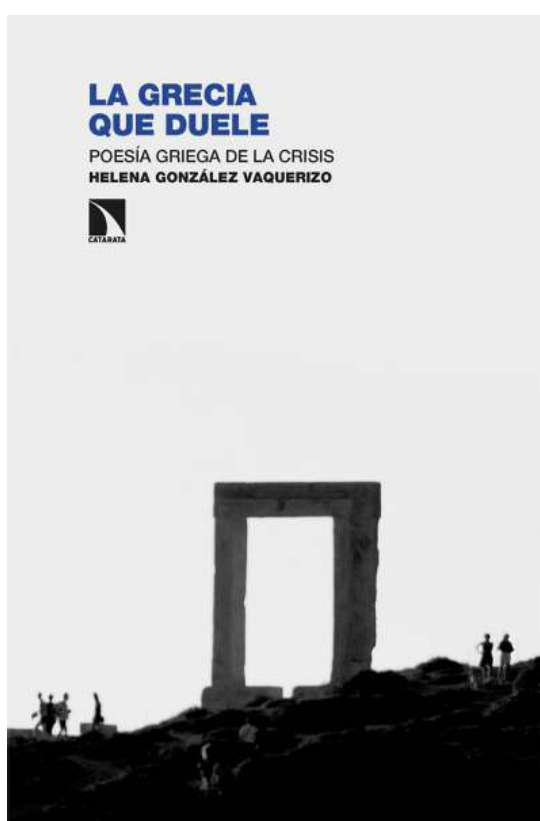
SITIOS WEB:

Resolver cubo de rubik 2x2 (el método más fácil) | tutorial | hd | español

<<https://www.youtube.com/watch?v=f85wqJTIDlw&t=0s>>
[22/12/2024].

Como hacer un cubo de rubik 2x2 <<https://kubekings.com/blog/post/como-hacer-un-cubo-de-rubik-2x2?srsid=AfmBOorq0F2AzLn-n1t9vjhEGbDIgkGV0q2ZbARJ9C8R5Du009X0141l>> [22/12/2024].

HELENA GONZÁLEZ VAQUERIZO, *La Grecia que duele. Poesía griega de la crisis*, Catarata, Madrid, 2024, 221 pp., I.S.B.N. 978-84-1067-000-6.



Helena González Vaquerizo, profesora de Griego en la Universidad Autónoma de Madrid y especialista en literatura neohelénica y en estudios de recepción clásica, que abarcan la fotografía, la música o el turismo, nos ofrece en este delicioso libro una aproximación extraordinaria a la poesía griega moderna conocida, no sin ciertas reservas, como “poesía de la crisis”, ya que recoge la obra literaria de poetas marcados por la crisis económica del año 2009 y por los problemas migratorios agravados en 2015. Algo realmente llamativo

del presente volumen es la originalidad a la hora de escoger los títulos, tanto del libro en sí (inspirado en un famoso verso de Yorgos Seferis) como de cada uno de los capítulos que vertebran la exposición. Así, en el Prólogo, “El sueño de Atenea produce monstruos” (13-18), la autora parte de su propia experiencia personal (su primer viaje a Atenas el año 2004, en plena efervescencia por la celebración de los Juegos Olímpicos), para centrarse en las paradojas de la Grecia antigua y moderna. En su opinión, la poesía griega actual transforma en clave contemporánea la riqueza de referentes clásicos desde la nostalgia y la esperanza. Frente al excesivo racionalismo del Clasicismo tradicional, los nuevos creadores abogarán por entablar un fructífero diálogo en el que los mitos y los personajes marginales o secundarios (especialmente los femeninos) cobrarán gran protagonismo.

Con el fin de desentrañar esta interesante relación entre poesía, mito y realidad, el libro se estructurará en dos grandes bloques de igual extensión: uno para entender bien la contextualización histórica de la Grecia moderna y de su producción literaria, y otro que se centrará en la selección, análisis y comentario de una serie de poemas, ofrecidos todos ellos en versión bilingüe con traducciones de la propia autora. Cerrarán el volumen un apartado con notas sobre la vida y las obras de los 40 poetas seleccionados y comentados (211-221) y una exhaustiva bibliografía (199-210), distribuida en fuentes clásicas, primarias y secundarias, por la que desfilarán Byron, Cavafis o Durrell, así como estudios de especialistas como Clogg, Tziovas, Hamilakis, Plantzos o Garantoudis, a los que Helena González ha estudiado en profundidad.

En el apartado de contextualización, se nos ofrecerá un rápido recorrido desde la época micénica hasta la guerra por la independencia de Grecia, pasando por el glorioso período bizantino y la turcocracia, momento en el que la Iglesia Ortodoxa contribuyó decisivamente a conformar la identidad religiosa y lingüística del pueblo heleno. “La historia del exceso” (23-37) profundizará en las luces y las sombras de un país que nació ya endeudado por la financiación y tutela de otras potencias protectoras. Con creciente interés por continuar la lectura de este apasionante periplo histórico, asistiremos a la catástrofe de Asia Menor en 1922, la dictadura de Metaxas, la ocupación nazi y la guerra civil hasta la época de la transición a la democracia y al ingreso en la Unión Europea.

En “La continuidad de la criptocolonia” (41-52), Helena González se centrará en la literatura neohelénica, la arqueología y la lingüística, que intentan unir lazos con el pasado glorioso de la Grecia clásica, en busca de la “grecidad”, mientras que en “La crisis y la deuda” (55-68) veremos una radiografía de la crisis económica y social, con el ascenso político de posiciones tan extremas como las de Syriza y Amanecer Dorado. De igual manera, se demostrará la ineficacia de los sucesivos rescates y se cuestionará si Grecia tiene lo que se merece, por su mala gestión e irresponsabilidad, o si es Occidente el que ha contraído una “deuda clásica” por el indiscutible legado cultural del que se ha aprovechado de forma continuada.

“La nueva poesía griega” (71-87) se centrará en la generación conocida como “la melancolía de la izquierda”, según Vassilis Lambropoulos, después de ofrecer un rápido recorrido por las generaciones de 1930 y 1970, especialmente. Frente a la crisis, las artes renacerán como el ave fénix para ofrecer un antídoto, un rayo de esperanza o una protesta amarga e irónica. Ahí tenemos las novelas de Petros Markaris sobre el comisario Jaritos, el cine distópico de Yorgos Lanthimos y la obra poética de una multitud de autores jóvenes que se empieza a conocer en el mercado internacional gracias a “Las antologías” (91-99) recopiladas por van Dyck, Chiotis o Siotis desde 2014 a 2016.

La segunda parte de *La Grecia que duele* insistirá en aspectos ya comentados anteriormente, pero sobre la base ahora de los textos originales, que son claros ejemplos de la gran relevancia de la recepción clásica. Así, “En el país de los lotófagos” (105-118) veremos cómo el famoso pasaje homérico puede simbolizar al pueblo griego, adormecido e inactivo, mientras se ve sumido en la crisis financiera, o incluso como la utopía del consumo capitalista; la dualidad del loto como remedio y como veneno fluctuará en varios poemas de Kishida, Charitos, Vita, Fytili y en *Omerika* (2009) de Phoebe Giannisi. En cuanto a “Los papeles de Penélope” (121-141), el capítulo más extenso de este volumen pionero, nos ofrecerá muchos ejemplos desde la perspectiva de las mujeres, resaltando las desigualdades de género. Siguiendo la metáfora del telar de la esposa de Ulises, como si equivaliese a “contar historias”, Katerina Anghelaki-Rooke nos mostrará a Penélope no como víctima pasiva sino como una autora inteligente y una viajera al mundo del autoconocimiento.

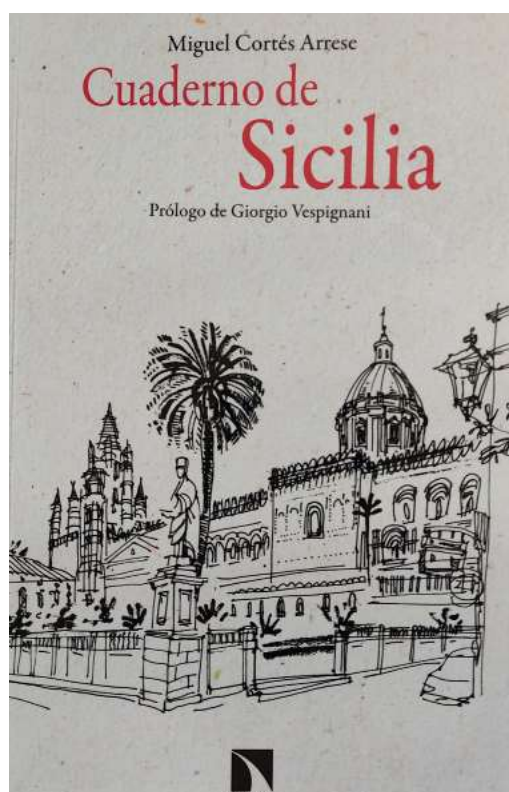
“Donde quiera que viaje” (147-166) se centrará en los poemas sobre la crisis migratoria, el valor de la “filoxenia” y el peligro de la xenofobia, un tema de triste actualidad también para países como Italia o España. El inmigrante será equiparado al héroe mitológico e incluso al mártir, en poemas cargados de crueldad y de ironía, como podemos leer en los versos de Jazra Khaleed. Y, finalmente, “Mármoles y ruinas” (171-188) nos invitará a reflexionar sobre la posibilidad de la (re)construcción de la identidad nacional de un país en ruinas. La recuperación de la policromía que han puesto de manifiesto los últimos estudios arqueológicos quizás nos ayude a ver la diversidad étnica no como una amenaza sino como una riqueza cultural. Impresionante nos resulta, en concreto, el poema “Epitafio” de Yannis Doukas, quien, recogiendo la antorcha del discurso fúnebre de Pericles escrito por Tucídides y de los versos de Yannis Ritsos, invita al lector a dejar de llorar por un pasado irrecuperable.

Concebido a modo de Epílogo, “Un instante de luz” (191-197) nos devuelve a la experiencia personal de la autora en la capital ateniense y, tras un resumen de todos los aspectos más relevantes tratados a lo largo de su libro, concluye con gran acierto que la deconstrucción de la identidad helénica ha de pasar por la famosa frase del oráculo de Delfos “Conócete a ti mismo”, y en este viaje de autodescubrimiento, los referentes clásicos han tenido y seguirán teniendo un papel insustituible, como se nos ha demostrado a lo largo de estas páginas.

Alejandro Valverde García

IES *Santísima Trinidad* de Baeza / UNED Jaén

MIGUEL CORTÉS ARRESE, *Cuaderno de Sicilia*, Catarata, Madrid, 2023, 159 pp., I.S.B.N. 978-84-1352-814-4.



Como señala acertadamente Giorgio Vespignani en el Prólogo (pp. 9-12) a este precioso libro, nos hallamos ante un apasionante ensayo que puede servirnos de guía para conocer el origen y la historia de los increíbles tesoros de una isla multiétnica y plurilingüe de fuertes contrastes, de la mano del profesor Miguel Cortés, Catedrático de la Universidad de Castilla-La Mancha y uno de los más destacados especialistas sobre el mundo bizantino. El exquisito análisis que el autor irá desarrollando a través de cinco capítulos hará del lector un auténtico coprotagonista en este viaje que aunaré detalladas descripciones, datos

bibliográficos de gran interés y esa perspectiva cinematográfica a la que nos tiene acostumbrados Miguel Cortés y que es otra de sus grandes pasiones.

Tras una breve Presentación (13-16) en la que el autor nos habla de sus dos viajes a Sicilia, en 2017 y en 2023, movido por la búsqueda de su belleza y su contagiosa vitalidad, comenzamos nuestro periplo con “Palermo es mi ciudad” (17-61), el capítulo más extenso. Con una mezcla de arte y cultura que podría recordarnos la Córdoba musulmana, Constantinopla o la propia Bagdad, se nos ofrecen datos históricos relevantes, citas de Goethe, Josep Pla y Robert D. Kaplan, y todo un “Elogio a la decadencia” (29-35) centrado en la filmación de *El gatopardo* de Visconti, la película más bella y apasionada sobre la caída de la aristocracia siciliana. Además de describirnos al detalle varios palacios y templos de simbiosis árabe y bizantina, se detiene en la famosa escalinata del palacio de Lampedusa, bombardeado en 1943, que sirvió de escenario para *El Padrino III* de Coppola. También visitaremos el museo arqueológico que alberga restos de Selinunte, Agrigento e Hímera, visitados por Berenson y Durrell, con una colección valiosísima de arte griego arcaico y orfebrería bizantina, y ascenderemos hasta la alcazaba de los emires, una impresionante fortaleza con la Capilla Palatina de Roger II, edificada para el culto y para las audiencias.

De camino a “El Paraíso de Monreale” (62-87) se reconstruye el bucólico lugar destinado a la caza y al descanso del monarca, con palacios del siglo XII, hoy muy deteriorados. Del centro histórico de la ciudad se destacará el complejo monástico mandado construir por Guillermo II, con el impresionante Duomo de mosaicos bizantinos y puertas de bronce, que ofrece un programa iconográfico dominado por la descomunal figura del pantocrátor. Como ya había adelantado en su libro *Vidas de cine: Bizancio ante la cámara* (2019), aquí el foco de atención lo dirige el autor hacia la escena final de *Hermano sol, hermana luna* de Zeffirelli, que usa la catedral como si se tratara de la sala de audiencias de San Pedro del Vaticano.

El tercer capítulo, “Cefalú al otro lado de la bahía” (88-105), que es el más breve, hace un repaso desde los primeros restos prehistóricos, continuando con los fenicios, los colonos griegos, la alianza con los cartagineses, su destrucción en la segunda guerra púnica por parte de

los romanos y su constitución como sede de la diócesis bizantina en el siglo VII. Desde el peñón rocoso, a modo de Acrópolis, observaremos el templo de Diana y luego nos detendremos en la catedral, que mira al mar, dedicada por el rey Roger II a El Salvador, de un estilo normando, con mosaicos bizantinos y pinturas en el techo de la nave central al gusto islámico. También aquí encontraremos ecos cinematográficos, en los exteriores de *A cada uno lo suyo* de Elio Petri, con unos jovencísimos Gian Maria Volonté e Irene Papas involucrados en la típica trama de la mafia siciliana, y el conjunto de la playa, el muelle, la ciudad y el omnipresente peñón que vemos en *Cinema Paradiso* de Giuseppe Tornatore, donde Totó y Alfredo verán la escena del Cíclope de la entrañable película de Mario Camerini *Ulises*, con Kirk Douglas encarnando al astuto héroe.

Precisamente, “Por las costas de Odiseo” (106-138) nos propondrá una aventura mitológica siguiendo las huellas de Homero. Con el mar Tirreno de fondo y las Islas Eolias, que reciben su nombre del dios del viento, camino de Mesina, no nos resultará difícil imaginar esos terribles monstruos de Escila y Caribdis, con los que tuvieron que enfrentarse Ulises y su tripulación. Stromboli, además, nos recordará la famosa película que dirigió Roberto Rossellini con Ingrid Bergman en 1950, de la que Miguel Cortés nos revelará interesantes anécdotas. La ciudad de Mesina, citada por el poeta lírico Píndaro, será reconstruida tras perder la mitad de su población en el terremoto que la asoló en 1908. De ella conoceremos la catedral normanda y su museo regional. De visita obligada será, de igual forma, el impresionante teatro antiguo de Taormina a la hora de la puesta del sol. Goethe, Alejandro Dumas, Truman Capote y Oscar Wilde, entre otros, experimentaron el hechizo de estos parajes, como dejaron inmortalizado en sus escritos. Y, siguiendo nuestra ruta, bordeando el Mar Jónico, camino de Catania, Acireale nos trasladará al mito de Acis y Galatea. Los “faraglione” de Polifemo, peñascos situados en Aci Trezza, servirán de escenario a Luchino Visconti para *La terra trema*, una cinta neorrealista centrada en el mundo de los pescadores sicilianos. Finalmente, el autor nos guiará por el casco histórico de Catania, ciudad de piedra negra, que fue reconstruida después del terremoto y que cuenta con espléndidos edificios de Vaccarini.

El último capítulo, “Siracusa, capital de Bizancio” (139-158), empieza recordándonos esa fragancia primaveral de los naranjos y los

limoneros en flor que embelesaron a Tariq Ali. Citada por Cicerón, Estrabón, Diodoro Sículo y el poeta Virgilio, aquella maravillosa isla de Ortigia, donde reinó Atenea y que luego acogió la protección de la Theotokos, fue dedicada, a partir del siglo XV, a Santa Lucía. Gran metrópolis que resistió el ímpetu de atenienses y cartagineses, se convertirá en una de las ciudades más bellas de la Antigüedad, con una posición estratégica envidiable. Tito Livio nos narrará su destrucción, por obra del cónsul Claudio Marcelo, y, avanzando el tiempo, será conquistada por el general bizantino Belisario el año 535. Conoceremos su recinto arqueológico y sus principales edificios: el Templo de Apolo, la Piazza del Duomo, el barroco Palacio del Senado, la Catedral, el Templo de la Concordia (dedicado a Cástor y Pólux), la Iglesia de San Pedro y San Pablo y esa fuente de la ninfa Aretusa donde resonarán los ecos de los versos de Virgilio y de Ovidio. Y con un último apunte cinematográfico terminaremos nuestro periplo: el casco antiguo de la ciudad servirá a Giuseppe Tornatore para ambientar la Italia de Mussolini en el filme *Malèna* (2000), protagonizado por Monica Bellucci.

Miguel Cortés ha querido transmitirnos con este ensayo su gran pasión por las huellas de Bizancio en estas tierras sicilianas, acudiendo tanto a fuentes literarias, de las que da cuenta en una breve bibliografía final (159), como a sus propias anotaciones, llenas de sabiduría científica y también de reflexiones personales. Al lector, sin lugar a dudas, no le defraudará este *Cuaderno de Sicilia* sino que despertará en él el ansia por la publicación de muchos más cuadernos de viajes en un futuro próximo.

Alejandro Valverde García

IES *Santísima Trinidad* de Baeza / UNED Jaén