

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. USO DEL MÉTODO DE CASOS EN EL AULA DE RETÓRICA GRIEGA

ALBA BOSCA CUQUERELLA

alba.bosca@uva.es

Universidad de Valladolid

Resumen

Esta propuesta busca presentar algunos materiales y metodologías didácticas para trabajar el tema de la misoginia y violencia contra la mujer en la Grecia Antigua a través de la literatura. La actividad está pensada para su aplicación en el aula de la asignatura de Retórica y Poética clásicas, en colaboración con las asignaturas de traducción de textos griegos. La propuesta se articula a través de la adaptación de los ejercicios retóricos de *progymnasmata* dentro del marco del aprendizaje por casos. La actividad se aplica mediante una secuencia didáctica aplicada a un discurso dramático retóricamente elaborado; en este caso, se ejemplifica con el discurso de Hipólito en la tragedia homónima de Eurípides (vv. 616-668), texto que presenta numerosos *topoi* misóginos. El objetivo principal de esta actividad es la creación de nuevos discursos a partir de la teoría retórica para que los alumnos eliminen la pátina misógina de algunos de los discursos de la tragedia griega. Esta metodología se enmarca en el método colaborativo de casos con el que se promueve un aprendizaje activo creado a partir de un problema real que permitirá adquirir competencias en relación con la asignatura y el pensamiento crítico. Esta metodología innovadora se corresponde con lo recomendado por la LOSU, artículo 6.3. Para ello se incorporarán los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la docencia universitaria, en concreto el ODS 5 “Igualdad de Género” y el 16 “Paz, Justicia e Instituciones sólidas” que, a su vez, se corresponden con el contenido del artículo 18.1 de la LOSU. Este trabajo se inserta en el proyecto de innovación docente “Mujer y violencia en la Grecia Antigua: estrategias y materiales para trabajar los ODS 5 y 16 en las aulas de griego” que se ha llevado a cabo durante el curso 24/25 por un equipo docente en diversas asignaturas del Área de Filología Griega del Grado en Filología Clásica de la Universidad de Murcia.

Palabras clave

Progymnasmata, retórica griega, drama griego, método de casos, estudios de género.

Abstract

This proposal presents the material and methodology for an activity designed to address the theme of misogyny and violence against women in Ancient Greece through literature. The activity is intended for use in the classroom within the subject of Classical Rhetoric and Poetics, in collaboration with courses on the translation of Greek texts. It is structured around the adaptation of rhetorical exercises from the *progymnasmata* within the framework of case-based learning. The activity is implemented through a didactic sequence applied to a rhetorically crafted dramatic speech; in this case, it is exemplified by Hippolytus' speech in Euripides' homonymous tragedy (vv. 616–668), a passage that contains numerous misogynistic *topoi*. The main objective is the creation of new speeches using rhetorical theory, enabling students to remove the misogynistic undertone from certain discourses in Greek drama. This methodology is part of the collaborative case method, which fosters active learning based on real-world problems and helps develop subject-specific competencies and critical thinking. This innovative methodology complies with the guidelines established in Article 6.3 of the LOSU. To this aim, the principles of the Sustainable Development Goals are incorporated into university teaching, specifically SDG 5 “Gender Equality” and SDG 16 “Peace, Justice and Strong Institutions,” which, in turn, align with the content of Article 18.1 of the LOSU. This work is part of the teaching innovation project “Women and Violence in Ancient Greece: Strategies and Materials to Address SDGs 5 and 16 in Greek Language Classrooms,” carried out during the 2024/25 academic year by a teaching team across several subjects in the Area of Greek Philology within the Degree in Classical Philology at the University of Murcia.

Keywords

Progymnasmata, Greek Rhetoric, Greek Drama, Case-Based Learning, Gender Studies.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de la retórica clásica ofrece –y ha ofrecido– una gran oportunidad para la formación del alumnado, pues lo acerca al estudio de los tratados y manuales retóricos antiguos para comprender cómo se desarrolló en la Antigüedad y cómo se aprendió, especialmente a través del estudio de los *progymnasmata*. Aplicar metodologías docentes innovadoras en la enseñanza de la retórica permite, como se demostrará, desarrollar competencias esenciales como el pensamiento crítico y la argumentación y se corresponde con las recomendaciones de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (en adelante, LOSU), artículo 6 punto 3¹. En este sentido, el estudio de la retórica, y en particular de los

¹ LOSU 6.3: “La innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas uni-

manuales y ejercicios de retórica, constituye una herramienta perfecta para la enseñanza en el aula actual, no solo por su valor funcional y retórico, sino también por su capacidad para estimular la reflexión crítica y la creatividad.

Esta propuesta parte de la posibilidad adaptar las herramientas de trabajo para el alumnado basadas en este tipo de ejercicios retóricos con el fin de abordar contenidos relacionados con la representación de violencia y la mujer en los textos de la literatura griega, contenidos que se corresponden, además de con los ODS 5 y 16, con el artículo 18.1 de la LOSU². Se busca así promover no solo la adquisición de conocimientos retóricos y literarios (propios e las asignaturas de filología clásica), sino también fomentar habilidades como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y el debate argumentado sobre cuestiones de actualidad. Para ello, en esta propuesta se sugiere la adaptación del método de casos al estudio de la retórica griega mediante ejercicios propios de la retórica progimnasmática.

Para comprender esta propuesta se debe tener en cuenta su inclusión del programa de la asignatura de “Poética y retórica clásicas” del grado de Filología Clásica³ de la Universidad de Murcia, así como el papel que desempeñan manuales *progymnasmata* en el desarrollo de la retórica y, finalmente, en qué consiste la metodología de casos y cómo se puede implementar en el aula.

versitarias” <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf> (consultado la última vez el 26/06/2025).

² LOSU 18.1 “Las universidades fomentarán la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos relacionados con la promoción de la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible” <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf> (consultado la última vez el 26/06/2025).

³ Puesto que esta actividad se ha propuesto en el contexto del proyecto de innovación docente “Mujer y violencia en la Grecia Antigua: estrategias y materiales para trabajar los ODS 5 y 16 en las aulas de griego”, se ha creado para la asignatura optativa de Poética y Retórica Clásicas (1682) de la Universidad de Murcia con alumnado de 3º y 4º curso, se utilizará esta como referencia (plan de estudios del grado de Filología Clásica de la Universidad de Murcia <https://www.um.es/web/estudios/grados/clasica/plan-guias>, consultado la última vez el 21/06/2025). Resolución de concesión del proyecto de innovación, <https://www.um.es/documents/4874468/49559043/Propuesta+resolución+PID+24-25.pdf/3eab3ac5-d6d6-0fc3-106e-2290a7263146?t=1728399248848> (consultado la última vez 21/06/2025).

De acuerdo con el programa de la asignatura, el segundo bloque está dedicado a la oratoria y la retórica en Grecia. En él se abordan los orígenes de la oratoria y la retórica, la retórica de Aristóteles, y la retórica y crítica literaria en época imperial, en cuyo contexto se sitúan los manuales de *progymnasmata*. La asignatura combina la exposición teórica de los conceptos básicos con una parte práctica centrada en la lectura y análisis de una selección de textos tanto técnicos (p. ej. *Retórica* de Aristóteles) como literarios (p. ej. *Panegírico* de Isócrates), sobre los que se realiza un análisis según los cánones de la oratoria y retórica griegas. Esta aproximación permite reforzar conocimientos nuevos y afianzar competencias ya adquiridas en otras asignaturas como las de traducción de textos.

Por último, conviene destacar que algunas de las competencias básicas⁴ que debe adquirir el alumnado, en relación con la propuesta que aquí se expone, son: CB2 “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio”; CB3 “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”; CB4 “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”. Estas competencias justifican plenamente la actividad que aquí se propone.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO: LA RETÓRICA GRIEGA Y LOS *PROGYMNASMATA* EN LA EDUCACIÓN

Los *progymnasmata* son unos ejercicios retóricos preparatorios cuyas reglas de composición aparecen en los manuales ya tipificadas y sis-

⁴ Estas son las competencias que se encuentran en la Guía Docente de la asignatura (guía docente curso 2024/2025, <https://api.um.es/aulavirtual/guiasdocentes-api/public/v1/guias/1682/G/2024/E/html>, consultada por última vez el 16/06/2025); a pesar de que se circunscribe a la Universidad de Murcia, son competencias esperables en este tipo de asignaturas en otras universidades españolas. Además, otras competencias transversales de la materia son CT1 “Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar”; CT5 “Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo”.

tematizadas. Su aplicación práctica y uso se encuentran ya en el contexto escolar de la Grecia helenística, especialmente en el entorno de la escuela greco-egipcia, como evidencian algunos papiros escolares de este contexto, así como algunos ejemplos prácticos conservados en Aftonio y Libanio⁵. En este contexto, tras la evolución esperable de la retórica, en la escuela griega se enseñaban las habilidades básicas de retórica y composición a través de un conjunto estructurado de ejercicios altamente teorizados y regularizados, los *progymnasmata*.

Los primeros manuales que recogen la teoría de estos ejercicios son los de Teón⁶ (s. I d. C.), Ps. Hermógenes (s. II-III d. C.), Aftonio (s. IV-V d. C.), Libanio (s. V d. C.) y Nicolás de Mira (s. V d. C.). En ellos se presenta una secuencia progresiva de ejercicios retóricos —*progymnasmata*— ordenados por nivel de complejidad. Estos van desde formas sencillas, como el relato (*mythos*) o la narración (*diegesis*), hasta ejercicios más complejos como la descripción (*ekphrasis*) o el encomio. Estos eran un total de catorce ejercicios básicos llamados *progymnasmata*. Aunque el número de estos ejercicios y orden en que se presentan pueden variar según el manual y la época⁷, los ejercicios comúnmente recogidos son: *chreia* y *gnome*, *mythos*, *diegesis*, *anaskeue* y *kataskeue*, *koinos topos*, *ekphrasis*, *ethopoia*, *enkomion* y *psogos*, *syncrisis*, *thesis* y *nomos*⁸.

Estos manuales ofrecían una lista de instrucciones, recomendaciones y normas que los estudiantes deben seguir para desarrollar sus competencias retóricas y ser capaces de componer ciertos tipos de discursos. Así, siguiendo estos ejercicios secuenciados, los estudiantes apren-

⁵ Sobre papiros que contienen ejercicios progimnasmáticos, cf. Webb (2001); Pordomingo Pardo (2007); Iturralde Mauleón (2015).

⁶ Sobre la datación de este autor cf. Iturralde Mauleón (2015: ix).

⁷ Para una discusión sobre el orden de los ejercicios, cf. Kennedy (2003: xi-xiv). Ejemplos de ejercicios desarrollados los encontramos, por ejemplo, en Libanio, quien recoge un importante número de ejercicios progimnasmáticos desarrollados según la teoría de los rétores, cf. Gibson (2008). También encontramos ejemplos en numerosos testimonios papiráceos, tablillas de madera y *ostraka*; cf. Fernández Delgado (1994: 299-305); Fernández Delgado & Pordomingo Pardo (2010a: 227-38), (2010b: 179-189); Iturralde Mauleón (2015).

⁸ Reche Martínez (1991: 40-46, 169-173, 210-214); Kennedy (2003: xiii). Debemos tener en cuenta que en cada autor aparecen en un orden distinto; aquí he intentado exponerlos según el orden establecido por Teón, incorporando los ejercicios posteriores incluidos por Aftonio, Ps. Hermógenes y Nicolás.

dían tanto fáciles tareas de escritura como complejos procesos de argumentación racional y toma de decisiones. Los *progymnasmata* no solo constituían la base de la enseñanza retórica, sino también de la literaria, pues los poetas clásicos eran la materia prima de muchos de los ejercicios (Webb 2001). Estas son, someramente, las características principales de este tipo de ejercicios retóricos.

Como señaló Kraus (2021: 82-83), el objetivo principal de los ejercicios progimnasmáticos, tanto en su aplicación original en la escuela greco-egipcia como en sus relecturas posteriores (especialmente en los ss. XV-XVIII y en propuestas recientes de renovación pedagógica), es preparar al estudiante para las tareas fundamentales de la retórica: la *inventio*, *dispositio* y la *elocutio*. Sin embargo, su valor no se limita únicamente a lo técnico. Un programa bien estructurado de ejercicios progimnasmáticos puede contribuir a la enseñanza de la argumentación racional y del pensamiento crítico. Por lo tanto, siguiendo esta corriente defendida por autores como Scheffler (1960), Hitchcock (2018), Bacter (2008), Coelho Mello (2019) o Kraus (2021), estos ejercicios no sirven únicamente a la formación retórica, sino también al desarrollo intelectual: potencian el juicio, la agilidad mental y la capacidad de hablar o escribir bien.

El pensamiento crítico, tal y como se entiende hoy, es un proceso que permite al estudiante identificar los problemas y formular respuestas plausibles y, por lo tanto, emitir juicios fundamentados (Kraus 2021: 82-86). En este sentido, los *progymnasmata* constituyen un programa pedagógico escalonado que articula el aprendizaje técnico de la retórica con el desarrollo de habilidades cognitivas.

3. METODOLOGÍAS DE INNOVACIÓN EN EL AULA DE RETÓRICA CLÁSICA

La utilidad pedagógica que tuvieron los *progymnasmata* en la Antigüedad permite explorar su aplicación en la educación contemporánea mediante actividades inspiradas en estos ejercicios⁹. En el caso de esta propuesta, el uso de la teoría progimnasmática permite integrar en la actividad diversos elementos comunes a la asignatura y al proyecto de innovación docente.

⁹ Sobre la aplicación de los progimnasmata en la educación moderna, *cf.* Kraus (2021); Fleming (2020); Grialou *et. al.* (2020); Coelho Mello & de Oliveira Martin (2018); Baxter (2008); Sigrell (2003); Hagaman (1986). Sobre la aplicación de la retórica clásica en general en la educación, *cf.* Corbett & Connors (1999).

En primer lugar, la actividad contribuye a la formación del estudiantado en las competencias básicas de la asignatura y de la titulación al combinar el aprendizaje teórico y práctico de la retórica griega. En segundo lugar, permite aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso¹⁰ mediante estrategias docentes innovadoras. Y, en tercer lugar, se busca fomentar la creatividad, la reflexión, el debate y el trabajo colaborativo, competencias que se alinean con los objetivos del proyecto de innovación. Este proyecto gira en torno al tratamiento de las violencias (no solo física) contra la mujer en la antigua Grecia y, en este caso, de la tragedia griega. En este sentido, cobra especial relevancia el concepto de ‘clásico’, entendido como aquello que permanece vigente en el tiempo y permite reinterpretaciones actuales. Así, los temas de la tragedia clásica se muestran como recursos útiles para abordar problemáticas contemporáneas. Con esta actividad, además, se pretende demostrar que el currículo clásico también ofrece soluciones a los problemas de los enfoques modernos de la composición.

3.1. Método de casos

Para ello la actividad se llevará a cabo mediante el método de casos, introducido en el aula universitaria por primera vez por Christopher Columbus Langdell en Harvard (Garvin 2003: 56-65). Esta técnica educativa activa se basa en la presentación de situaciones o problemas reales a los estudiantes para que estos sean capaces de comprender, conocer y analizar el contexto y las variables que los configuran.

Como apuntan Martínez y Musitu (1995), existen distintas modalidades de casos según los objetivos didácticos y que pueden, además, combinarse¹¹. La primera categoría engloba los casos centrados en el estudio de descripciones; con este tipo de casos se busca que el estudiantado identifique, describa y analice los puntos clave del caso y, a partir de ello, debatir y reflexionar colectivamente la problemática planteada y sus posibles soluciones. Esta modalidad combina el trabajo individual (lectura del caso y análisis) con el de grupo (discusión y elaboración

¹⁰ Los temas que forman parte del bloque 2, La Oratoria y la Retórica en Grecia, son: TEMA 4. Los orígenes de la oratoria y la retórica en Grecia. La Sofística; TEMA 5. La Retórica de Aristóteles; TEMA 6. Retórica y crítica literaria en época imperial.

¹¹ Según la teoría, las distintas categorías se diferencian según los objetivos que se quieran alcanzar. Estas categorías, aunque son diferentes entre ellas, pueden combinarse en la creación del caso si el objetivo es el de trabajar distintas habilidades.

conjunta de respuestas/soluciones), con el objetivo de resolver la situación aplicando los conocimientos recibidos. La segunda es la que incluye los casos de resolución de problemas, que, tras el análisis del caso, requiere que se lleve a cabo una decisión justificada respecto al caso expuesto, desarrollando así sus habilidades de argumentación y pensamiento crítico. En último lugar se encuentra la modalidad de construcción de casos, cuyo objetivo es promover el pensamiento deductivo mediante la creación de situaciones desde la perspectiva de los conocimientos previamente adquiridos.

En todas las modalidades, el proceso parte de la definición de un caso concreto para que, a partir de este, el estudiantado sea capaz de comprender, conocer y analizar el contexto y las variantes que interviene en este. El objetivo principal de este tipo de ejercicios es fomentar el análisis, la discusión interactiva, el trabajo colaborativo y la propuesta de soluciones a dichas problemáticas que suelen simular escenarios de la vida real (Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives 2015: 198-99). Este método utilizado en el aula suele trabajarse en cuatro módulos distintos: exposición del caso; discusión del caso, análisis de la problemática y recolección de datos; decisión del nuevo caso, debate y solución; y, finalmente, presentación del caso.

En cuanto al rol del docente, el primer módulo (la exposición del caso) requiere una preparación minuciosa. El docente, previamente, debe adaptar la complejidad del caso de partida al perfil de los estudiantes y seleccionará la problemática que se vaya a abordar. Es, además, el encargado de describir el caso y de formular las preguntas clave que funcionan como “disparadores”, es decir, motivadoras para la reflexión del estudiantado. También es el encargado de proporcionar el material complementario que pueda ayudar al alumnado.

Este tipo de metodologías suponen una experiencia educativa cercana a la realidad y es muy versátil. Su versatilidad permite integrar contenidos teóricos con simulaciones prácticas, al tiempo que estimula la creatividad, el pensamiento crítico y el intercambio de opiniones fundamentadas.

3.2. Adaptación del método al aula de retórica clásica

¿Es posible utilizar esta metodología para la asignatura de retórica? Sí, aunque requiere ciertas adaptaciones. En esta propuesta, los módulos

que deben adaptarse son los que conforman la base de la metodología: la exposición del caso y la presentación del nuevo caso. En esta propuesta, el caso de partida lo constituye un texto seleccionado de la tragedia griega clásica y el nuevo caso es, por consiguiente, un nuevo discurso creado por el alumnado.

Para que estos textos funcionen como caso de partida deben presentar ciertas características específicas. El texto del caso será una *rhexis* trágica retóricamente elaborada, que contenga referencias a elementos de violencia física, verbal o psicológica contra la mujer y que ya haya sido trabajada en clase (bien en una asignatura de textos, bien en una de literatura), lo cual ayudará a su comprensión y contextualización. Este texto debe girar en torno a la problemática de la violencia contra la mujer, que será el eje del análisis.

El texto que se propone para la sesión práctica de esta actividad es el de la *rhexis* pronunciada por Hipólito en la tragedia homónima de Eurípides, vv. 616-668, texto que el grupo de estudiantes de la asignatura de Retórica ya habría trabajado en la asignatura de Textos Griegos VI y que, por lo tanto, deberían conocer bien. Este discurso responde a las exigencias establecidas para la selección del texto, pues presenta una estructura retórica clara (introducción, disposición de argumentos y conclusión) y un amplio uso de recursos retóricos como son las preguntas retóricas (vv. 616-617), *γνώμαι* (v. 627) y numerosos argumentos y pruebas (vv. 628-648). Además, en lo que respecta a su contenido, este pasaje ha sido considerado uno de los más duros contra el género femenino¹², lo que lo convierte en un ejemplo pertinente para trabajar la violencia contra las mujeres en la literatura griega.

Los dos módulos intermedios se mantienen sin cambios sustanciales, aunque adaptados al contexto literario y retórico del texto de partida. Así pues, el módulo dos se destina a la identificación de la problemática. En grupo, el alumnado analizará los distintos elementos que aparecen en el texto, identificará la información expuesta y localizará los puntos en los que la retórica se pone al servicio de la exposición de la problemática. Finalmente detallará los problemas encontrados y se ampliará el análisis con una reflexión y debate sobre cómo se presenta la violencia en el discurso de partida. Posteriormente, cada grupo analizará los problemas detectados, debatirá los principales cambios necesarios y recopilará

¹² Zeitlin (1985); March (1990: 43-48); Silva (2006); de Moura (2020: 45-48).

datos relevantes: recursos retóricos empleados, motivos literarios, *loci similes* y otros textos en los que se tematice la violencia contra la mujer. Este último paso tiene como finalidad fomentar una reflexión más profunda sobre estas situaciones en el *corpus* literario griego. Una vez realizado este módulo, todos los/las estudiantes, guiados por la figura del docente, llevarán a cabo una discusión global del caso, exponiendo sus hallazgos y argumentando sus posiciones.

El tercer módulo mantendrá sus objetivos originales, aunque con alguna adaptación. En lugar de tomar una decisión sobre el caso, el estudiantado deberá decidir, con la ayuda del docente, qué tipo de ejercicio progimnasmático es más adecuado para componer el nuevo discurso (\approx nuevo caso), como son, por ejemplo, los discursos de refutación o confirmación (*ἀνασκευή / κατασκευή* Ps. Hermog., *Prog.* 11-12 R.; *refutatio / confutatio* Quint., *Inst.* 2, 4), el encomio (Theo, *Prog.* 74, 20-22 Sp.; Ps. Hermog., *Prog.* 7, 1, 1-2 R.; Aphth., *Prog.* 8, 1, 1-2 R.), la inventiva o *ψόγος* (Aphth., *Prog.* 9, 4-9 R.) o de caracterización o etopeya (Theo, *Prog.* 70, 14-20 Sp.; Ps.Herm., 9, 1, 1-2R; Aphth., *Prog.* 11, 1, 1-2 R.), entre otros. Estas opciones, junto a los elementos críticos del texto de partida, se debatirán en el aula en grupo. El objetivo de este debate es sopesar los pros y los contras de cada alternativa para poder seleccionar la más pertinente para el nuevo discurso y decidir qué elementos se deben discutir o reelaborar del discurso de origen en la nueva composición, además de fomentar la reflexión sobre los temas y cuestiones retóricas del texto de origen.

Por último, el cuarto módulo, que se correspondería con la presentación del nuevo caso, consistirá en la creación de un nuevo discurso retórico original que recoja las decisiones tomadas en los módulos anteriores. Según el tipo de ejercicio seleccionado por cada grupo, el nuevo texto adoptará una forma y función concretas. Deberá, además, reflejar los acuerdos previos alcanzados por el grupo en los dos módulos anteriores respecto a la representación de la violencia, su reformulación crítica y el tipo de ejercicio retórico elegido. Esta última parte de la actividad se realizará también en grupo y en el aula, lo que permitirá resolver dudas con el docente y limitar el uso no supervisado de herramientas de inteligencia artificial.

4. PROPUESTA DE APLICACIÓN

La aplicación didáctica se organiza en sesiones distribuidas según los módulos ya descritos, con una propuesta concreta para su desarrollo¹³:

– **Sesión I (1h), módulo I:** Evaluación de conocimientos previos, presentación del caso y entrega del material. Se presentará el contexto dramático del discurso de partida, con especial atención a los aspectos que condicionan su análisis. A continuación, se pasará a la introducción del problema (que en este caso es el de las violencias contra la mujer) y se hará una breve introducción y descripción breve a los aspectos básicos de este problema en la escena trágica de la Grecia del s. V a. C. Por último, se formarán los grupos de trabajo (de hasta 3 personas) y se distribuirá el material, que consistirá en una versión bilingüe del discurso elegido.

– **Sesión II (2h), módulo II:** Lectura y análisis individual del texto en clase, atendiendo a lo expuesto en la sesión I. En esta sesión el docente intervendrá únicamente para resolver dudas. Tras la lectura, los componentes de cada grupo compartirán sus análisis con sus compañeros, identificarán conjuntamente la problemática principal y sus variantes, y realizarán una primera aproximación al análisis retórico del discurso. Para este módulo se recomienda que los estudiantes realicen un informe de autoevaluación (esquemático) con las principales reflexiones.

– **Sesión III (2h), módulo II:** Mediante la figura de portavoces, moderado por el docente, se realizará un debate entre los grupos sobre el problema identificado y sus variantes. El docente guiará la discusión mediante una serie de preguntas clave¹⁴ que ayudarán a ampliar la reflexión hacia aspectos actuales relacionados con la problemática tratada, aunque no aparezcan explícitamente en el texto. La segunda sesión se dedicará a la exposición (no organizada) de los diferentes elementos retóricos que conforman el discurso y su comentario.

– **Sesión IV (1h), módulo III:** Cada uno de los grupos debatirá qué tipo de discurso progimnasmático utilizará para el nuevo texto.

¹³ Los distintos puntos que siguen son una adaptación de los diferentes puntos que establecen Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives (2015: 204-05).

¹⁴ Relacionadas mayormente con aspectos como la implicación actual de nociones que aparecen en el texto o sobre la propia concepción de violencia contra la mujer.

Cada grupo expondrá su elección, justificando su adecuación en función de los objetivos del nuevo texto y del modo en que se pretende responder a la problemática.

– **Sesión IV (3h), módulo IV:** Redacción colaborativa del nuevo discurso conforme a las reglas retóricas de los *progymnasmata* y a las decisiones adoptadas en las sesiones anteriores.

– **Trabajo autónomo:** finalización y revisión del texto.

– **Sesión V (1h):** Lectura pública de los discursos, debate final y reflexión colectiva sobre el trabajo realizado. Autoevaluación y evaluación conjunta de los estudiantes.

La naturaleza interdisciplinar de la actividad y el carácter abierto de los debates dificultan una evaluación única, cerrada y absoluta. No se trata de encontrar una solución correcta al problema planteado, sino de valorar los procesos argumentativos, de análisis y creativos desarrollados por el alumnado. Se propone una evaluación mixta. Por un lado, la figura del docente evaluará la implicación del estudiantado en todas las fases del proyecto: actitud, interacción con los compañeros, participación activa en los debates, así como la calidad y pertinencia de las tareas realizadas en cada módulo (análisis, reflexiones, justificaciones, nivel retórico del discurso final, etc.). Esta evaluación será completada con la evaluación de la información inicial por parte del docente; en esta evaluación se valorarán los conocimientos previos con una ronda de preguntas cortas y “lluvia de ideas” en la sesión I, antes de la introducción del caso, para que el docente tenga la información suficiente para llevar a cabo la actividad con éxito. Por otro lado, el estudiantado también participará en la evaluación. Antes y después de la actividad, cada estudiante completará un informe de autoevaluación. Estos permitirán valorar tanto la adquisición de conocimientos como la evolución de su posicionamiento crítico respecto al tema tratado. La autoevaluación se repetirá al final de cada sesión, lo que servirá también al docente como herramienta de mejora para futuras ediciones de la actividad.

5. RESULTADOS ESPERABLES Y CONCLUSIONES

La implementación de esta metodología en el aula de Poética y retórica clásicas puede resultar especialmente enriquecedora, tanto desde una perspectiva didáctica como formativa. Esta permite articular

de forma coherente los contenidos teóricos de la asignatura con una aplicación práctica, favoreciendo la implicación activa y crítica del estudiantado. Además, ayuda a facilitar la asimilación de los conceptos estudiados de retórica y fomenta habilidades transversales como el análisis, la evaluación y el pensamiento crítico desde la disciplina de la retórica.

Un aspecto valioso de esta propuesta es su carácter interdisciplinar. El trabajo sobre el discurso de Hipólito, en la obra homónima de Eurípides, establece conexiones directas con otras asignaturas como la traducción de textos trágicos o la literatura, reforzando así la continuidad formativa del plan de estudios.

En el marco específico de la asignatura en la que se encuadra esta actividad, esta permite revisar y aplicar los contenidos teóricos mediante el comentario retórico del texto de partida, la discusión sobre la forma retórica y la elaboración del nuevo texto final. Ello ayuda a la comprensión de los ejercicios retóricos de los *progymnasmata* y sus funciones retóricas, y refuerza la formación argumentativa del alumnado a través de los distintos debates propuestos. Además, el hecho de partir de un texto trágico permite recuperar y profundizar en la lectura crítica de una obra conocida, promoviendo así la relectura activa del canon.

Desde la perspectiva del proyecto de innovación docente en el que esta actividad se inscribe, centrado en el estudio de la violencia contra la mujer en el mundo antiguo, la actividad contribuye a abordar textos incómodos desde una mirada crítica y reflexiva. El trabajo con fuentes primarias permite analizar el problema desde su complejidad histórica y simbólica, sin recurrir a la censura (tan de moda en otras casas), pero incorporando una perspectiva de género que amplía los marcos interpretativos tradicionales. Se pretende así que el estudiantado comprenda las representaciones de género y los mecanismos de violencia en la civilización griega antigua y que reconozcan las fuentes que permiten su estudio. Además, se espera que los estudiantes apliquen en sus comentarios y abordaje de los textos esta nueva variable.

En cuanto a la metodología de casos, su implementación es enriquecedora tanto para el profesorado como para el estudiantado. Para el primero, supone un replanteamiento de los objetivos y metodologías de la asignatura y un estímulo para fomentar la participación activa del grupo, lo que redundará en una mejora de la comunicación docente-

discente. A su vez, para el estudiantado, la resolución del caso requiere adoptar decisiones argumentadas, formular juicios propios y desarrollar la capacidad de deliberación colectiva. El trabajo en grupo obliga no solo a defender una posición individual, sino también a negociar y alcanzar consenso, promoviendo así la colaboración y el desarrollo de discursos persuasivos y coherentes. Este enfoque ofrece una experiencia cercana a la realidad, lo supone una motivación extra para la práctica de la argumentación y creación de discursos orales retóricamente ricos y fomenta la integración de distintos en un entorno activo. El uso del método de casos como eje de la actividad contribuye, pues, al aprendizaje funcional y a la consolidación de competencias clave en la formación universitaria.

Por último, el hecho de retomar el uso de los ejercicios de *progymnasmata* de época helenística se revela como una acertada decisión. La descripción pormenorizada y estructurada de las reglas y teorías sirven de guía para la composición del nuevo discurso, facilitando el proceso creativo y reforzando la competencia retórica del alumnado. El contexto de la asignatura es clave para el éxito de esta actividad, pues los conocimientos de retórica previos ayudan al estudiantado no solo a identificar el problema y su forma de expresión y argumentación, sino que también les ofrecen las herramientas necesarias para los distintos debates y la creación del texto final. Como se apuntaba en el apartado sobre estos ejercicios, se demuestra su aplicación para la formación del estudiantado a las tareas retóricas de la *inventio*, *dispositivo* y estilo, además de reforzar capacidades como la argumentación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la expresión oral y escrita.

Este tipo de propuestas permite al estudiantado evitar inferencias precipitadas, estructurar y equilibrar sus opiniones y analizar los problemas desde distintos puntos de vista. En definitiva, contribuye a su formación como sujetos intelectuales críticos, autónomos y responsables.

6. BIBLIOGRAFÍA

BAXTER, N. S. (2008), *The Progymnasmata: New / Old Ways to Teach Reading, Writing, and Thinking in Secondary School*, Tesis Doctoral, Brigham Young.

COELHO MELLO, H. (2019), *Progymnasmata: um presente dos gregos*, Brasil Multicultural.

COELHO MELLO, H. & DE OLIVEIRA MARTINS, A. (2018), “*Progymnasmata: Exercícios retóricos para o ensino do texto dissertativo argumentativo*”, *Recorte* 15.1, (consultado en <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/4434> la última vez el 23/06/2025).

CORBETT, E. P. J. & CONNORS, R. J. (1999), *Classical Rhetoric for the Modern Student* (4ª ed), Oxford University Press, New York.

DE MOURA, C. (2020), “A misoginia na tradição biográfica de Eurípidés”, *CODEX - Revista De Estudos Clássicos* 8.2, 39-62.

ESTRADA CUZCANO, A. & ALFARO MENDIVES, K. L. (2015), “El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información”, *Investigación Bibliotecológica* 29. 65, 195-2012.

FERNÁNDEZ DELGADO, J. A. (1994), “Hexametrische ethopoíai auf Papyrus und anderen Materialien”, en A. Bülow-Jacobsen (ed.), *Proceedings of the XX International Congress of the Papyrologists*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen, 229-305.

FERNÁNDEZ DELGADO, J. A. & PORDOMINGO PARDO, F. (2010a), “Topics and Models of School Exercises on Papyri and Ostraca from the Hellenistic Period: P.Berol.inv.12318”, en T. Gagos (ed.), *Proceedings of the XXV International Congress of Papyrology (July 29-August 4 2007, University of Michigan)*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 227-237.

FERNÁNDEZ DELGADO, J.A. & PORDOMINGO PARDO, F. (2010b), “PCair. inv. 65445, ll. 140-154, a la luz del nuevo papiro de Posidipo”, en F. Cortés Gabaudan & J. Méndez Dosuna (eds.), *Dic mihi, musa, uirum. Homenaje al Prof. Antonio López Eire*, Universidad Salamanca, Salamanca, 179-189.

FLEMING, D. (2020), “A Role for the *Progymnasmata* in English Education Today”, en P. Chiron – B. Sans (eds.), *Les progymnasmata en pratique, de l'Antiquité à nos jours*, Éditions Rue d'Ulm, Paris, 381-400.

GARVIN, D. A. (2003), “Making the Case”, *Harvard Magazine* 106.1, 56-65.

GRIALOU, P. S. *ET AL.* (2020), ““Know thyself”, using the progymnasmata as metacognitive training”, en P. Chiron & B. Sans. (eds.), *Les progymnasmata en pratique, de l’antiquité jusqu’à nos jours. Practicing the progymnasmata, from Ancient Times to Present Days*, Éditions Rue d’Ulm, Paris, 439-456.

HAGAMAN, J. (1986), “Modern Use of the *Progymnasmata* in Teaching Rhetorical Invention”, *Rhetoric Review* 5.1, 22-29.

HITCHCOCK, D. (2018), “Critical thinking”, en E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <<https://plato.stanford.edu/entries/criticalthinking/>> [17/06/2025].

ITURRALDE MAULEÓN, C. (2015), *Progymnasmata en papiro y otros materiales*, Tesis doctoral, Universidad de Navarra.

KENNEDY, G. A. (2003), *Progymnasmata: Greek textbooks of prose composition and rhetoric*, Brill, Leiden–Boston (Mass.).

KRAUS, M. (2021), “The rhetorical *progymnasmata* – a teaching program for critical thinking?”, en T. Suzuki & T. Tateyama (*et. al.*) (eds.), *Proceedings of the 6th Tokyo Conference on Argumentation: Argumentation and Education – Reflecting upon the 20 years of the Tokyo Conference*, Japan Debate Association, Tokyo, 82-86.

MARCH, J. (1990), “Euripides the Misogynist?”, en A. Powell (ed.), *Euripides, Women and Sexuality*, Routledge, London, 32-75.

MARTÍNEZ, A. & MUSITU, G. (eds.) (1995), *El estudio de casos para profesionales de la acción social*, Narcea, Madrid.

PORDOMINGO PARDO, F. (2007), “Ejercicios preliminares de la composición retórica y literaria en papiro: el encomio”, en J. A. Fernández Delgado, F. Pordomingo & A. Stramaglia (eds.), *Escuela y Literatura en Grecia Antigua (Actas del Simposio Internacional, Universidad de Salamanca, 17-19 noviembre de 2004)*, Università degli Studi di Cassino, Cassino, 404-453.

RECHE MARTÍNEZ, M. D. (1991), *Teón, Hermógenes, Aftonio, Ejercicios de retórica*, Gredos, Madrid.

SCHEFFLER, I. (1960), *The Language of Education*, Charles C. Thomas, Springfield, IL.

SIGRELL, A. (2003), “*Progymnasmata* – an answer for today’s rhetorical pedagogy?”, *Academic Exchange Quarterly* 7.1, 112-116.

SILVA, F. (2006), “Eurípides, o mais trágico dos poetas (I)”, *Boletim de estudos clássicos* 45, 19-22.

WEBB, R. (2001), “The *Progymnasmata* as a Practice”, en Y. L. Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Brill, Leiden, 289-316.

ZEITLIN, Z. (1985), “The power of Aphrodite: Eros and the boundaries of the self in the *Hippolytus*”, en P. Burian (ed.), *Directions in Euripidean Criticism. A collection of essays*, Duke University Press, Durham, 52-111.

