

**¡COMAMOS COMO ROMANOS!:  
RECREANDO LA GASTRONOMÍA ROMANA  
EN LA *CAUPONA DE GALLAECIA VIVA***

LUCÍA COSTA SUÁREZ-TORGA

[lcostast@gmail.com](mailto:lcostast@gmail.com)

Licenciada en Historia

FERNANDO LILLO REDONET

[fillo@edu.xunta.gal](mailto:fillo@edu.xunta.gal)

Doctor en Filología Clásica

IES San Tomé de Freixeiro (Vigo)

ADRIÁN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

[adrian.rodriguez@edu.xunta.gal](mailto:adrian.rodriguez@edu.xunta.gal)

Presidente de *Gallaecia Viva*

IES Terra de Trasancos (Narón, La Coruña)

**Resumen**

Este artículo expone un proyecto de recreación de diversas recetas de cocina romana basadas en los textos clásicos de Apicio, Catón y otros, llevado a cabo por la Asociación de recreación histórica romana *Gallaecia Viva*. El público puede consumir los platos en una *caupona*, taberna tradicional romana, que además contiene en sus paredes numerosos grafitis romanos. De esta forma los visitantes experimentan la atmósfera de una taberna romana con mostrador a la calle. Los que sirven en esta caupona no solo han elaborado los platos, sino que también los sirven y comentan con el público sus características.

**Palabras clave**

*Recreación histórica romana, recetas romanas, caupona, Apicio, Catón.*

**Abstract**

This paper describes a project that recreates various Roman recipes based on classical texts of Apicius, Cato, and others, undertaken by the Roman historical

reenactment association *Gallaecia Viva*. Visitors can taste the food and drink in a *caupona* (a traditional Roman tavern) whose walls are also adorned with numerous Roman graffiti. In this way, they experience the atmosphere of a Roman street tavern. Those serving in this *caupona* not only prepared the recipes but also serve them and discuss their characteristics with visitors.

#### Keywords

*Roman historical reenactment, Roman recipes, caupona, Apicius, Cato.*

### 1. INTRODUCCIÓN

La recreación histórica es la representación rigurosa, apolítica, cultural y preferentemente didáctica de un acontecimiento, característica o periodo histórico, como resultado de un proceso previo de información, estudio y aprendizaje.

El lema de *Gallaecia Viva*, asociación de recreación histórica y divulgación cultural fundada en A Coruña en 2018, es precisamente *Ad Sapientiam Per Experientiam*, porque eso es lo que significa para nosotros “recrear” el pasado: investigar y experimentar. Sin este proceso previo de documentación, la recreación histórica pierde su capacidad didáctica y se reduce a una actividad enormemente vistosa y atrayente, sin duda, pero vacía culturalmente.

Con esta máxima, desde nuestra fundación hemos trabajado en un proyecto de recreación de varias elaboraciones gastronómicas de cocina romana, basadas en recetas clásicas que pueden degustarse en una *caupona* portátil recreada para la ocasión que nos permite montarla en los diversos eventos en los que participamos. Los recreadores de la *caupona*, no solo elaboran los diversos platos, sino que también los sirven y comentan sus características con los asistentes. Sin su dedicación la experiencia no sería posible<sup>1</sup>.

### 2. ¿QUÉ COMER Y DÓNDE? *CONVIVIUM Y CENA*

El gusto romano por la comida en grupo está bien documentado en las fuentes clásicas (Arroyo de la Fuente 1999: 223). Desde los *convivia*

<sup>1</sup> Queremos agradecer las manos de oro y la inagotable curiosidad de los recreadores que participan en esta actividad: Adrián Rodríguez, Carmen Iglesias, Catalina Mosquera, Clara Costa, Covadonga Suárez-Torga, Héctor Rodríguez, Laura Prieto, Lucía Costa y Sonia Fernández.

privados, reuniones de amigos o familiares más o menos humildes, como la cena para siete de Marcial (Mart., 3, 48), hasta los opulentos festines alabados en la literatura que podemos encontrar, por ejemplo, en *El asno de oro* de Apuleyo (Apul., *Met.* 8, 11, 1) o en la célebre y opípara cena de Trimalción narrada en *El Satírico* de Petronio (Petron., 2, 27, 1).

También durante celebraciones públicas civiles (festividades agrícolas, inauguraciones de monumentos) banquetes religiosos en los que se compartía la carne del sacrificio (*lectisternia/selisternia*) (Almansa Fernández 2025: 504) o los grandes festines ofrecidos durante los Triunfos, como en el caso de Domiciano tras su victoria sobre los sármatas, “que competían con los de Júpiter” (Mart., 8, 49).

El día en el mundo romano comenzaría con el *ientaculum*, un desayuno frugal donde pan, queso, agua y vino eran los alimentos básicos (Fernández Vega 1999: 245). A éste le seguiría el *prandium* (almuerzo), más o menos abundante según las preferencias particulares, y en el que probablemente se consumieran hortalizas, legumbres, pan, verdura y fruta (Fernández Vega 1999: 247). Ambas comidas podrían tener lugar en casa (*domus, insula*) o en la calle, en este último caso, en los distintos establecimientos dedicados a la venta y consumo de comida que se distribuían a lo largo del paisaje urbano en pórticos y mercados, zonas de tránsito, cerca de las principales entradas a la ciudad, junto a las termas o edificaciones destinadas al ocio (Fernández Vega 1999: 419). Los nombres de estos establecimientos son variados en las fuentes clásicas: *popina, caupona, thermopolium, hospitium...* y no siempre es fácil adecuarlos a los hallazgos arqueológicos. Puede consultarse el estudio de Ruíz de Arbulo & Gris (2017) sobre el caso de los locales pompeyanos para profundizar en estas dificultades y aportar algunas soluciones. En todo caso preferimos el término *caupona* a *thermopolium*. Este último suele usarse mucho en publicaciones sobre Pompeya, pero los grafitis de esta colonia romana nunca lo emplean. De hecho, *thermopolium* solo es usado por el comediógrafo Plauto en el siglo II a. C. y luego cayó en desuso (Ruíz de Arbulo & Gris 2017: 154).

Sin embargo, las grandes reuniones de comensales tenían lugar durante la *cena*. Relata Plutarco en sus *Charlas de sobremesa* (*Mor.* 697C) que un hombre:

[...] después de haber cenado solo, dijo: “Hoy he engullido, no cenado”, en la idea de que la cena desea siempre compañía y afabilidad que la haga agradable.

No debemos extrapolar el término a nuestra actual cena, esa última comida del día que realizamos al atardecer. En el mundo romano, la *cena* suponía la comida principal y, si hacemos caso a Marcial, tenía lugar a la hora octava, sobre las 2 de la tarde (Mart., 10, 48). Se trataba de un evento de integración, de ocio y hedonismo en el que el anfitrión demostraba su generosidad o, por el contrario, dejaba expuesta su tacañería.

La *cena* trascendía lo gastronómico; era un acto social (Fernández Vega 1999: 283). En eso precisamente consistía el *convivium*.

La propuesta de *Gallaecia Viva* invita al público a compartir un *convivium*, si bien el escenario en el que tiene lugar es una *caupona*. La razón es sencilla: entendemos la *caupona* como un bar, tal como hacían en Pompeya, donde los asistentes podrán consumir elaboraciones sencillas y rápidas y compartir conversaciones y cotilleos (Lillo Redonet 2020: 93, 96). En ella presentamos nuestras diferentes elaboraciones en pequeñas tostas de pan o en vasitos desechables, de manera que puedan degustarse los diferentes platos individualmente a modo de tapa en un ambiente distendido que favorezca el intercambio de opiniones. Así lo apunta Plutarco en sus *Charlas de sobremesa* (Mor. 660B):

[...] el que descuida esto consigue que la reunión sea para él desafortunada e improductiva y se marcha habiendo sido comensal con el vientre, no con el alma, pues el comensal viene a participar no sólo de manjares, vino y dulces, sino también de conversaciones.

Sumamos a esta experiencia el potencial didáctico de las paredes de nuestra *caupona*, decoradas con abundantes grafiti y pintadas inspirados en los originales que se han documentado en los diferentes establecimientos de venta de comida y alojamiento en el mundo romano antiguo. Para su lectura y contemplación puede consultarse el artículo de Costa Suárez-Torga & Lillo Redonet (2024).

*Caupona de Gallaecia Viva*

### 3. NUESTRA PROPUESTA CULINARIA

La división en varios bloques: *gustatio* (entrantes), *prima mensa* (plato fuerte), *secunda mensa* (postres) y *commisatio* (sobremesa), además de la receta del pan, la empleamos únicamente para estructurar el artículo.

Durante nuestra degustación, los comensales pueden probar las elaboraciones en el orden deseado, realizar preguntas a los recreacionistas sobre las fuentes y las interpretaciones del plato y, además, comentar alergias o intolerancias alimentarias.

#### 3.1. *Gustatio* (entrantes)

I. *Moretum*. Pasta de quesos, apio, cilantro, romero, vinagre, ajo y miel (Apic., 1, 21; *Appendix Vergiliana, Moretum*).

Marco Gavio Apicio (25 a. C.-ca. 37 d. C.) describe la *moretaria* como una salsa elaborada con menta, ruda, cilantro, hinojo, apio, pimienta, miel y *garum*, mientras que el Pseudo-Virgilio, al añadir queso, nos permite imaginarlo más como una pasta. Hemos interpretado el *moretum* tomando como base esa salsa propuesta por Apicio, pero añadiendo queso y ajo como apunta el poema del siglo I a. C. atribuido a Virgilio hasta obtener una consistencia pastosa lista para untar.

Nuestra receta consta de una pasta de queso curado de vaca y de oveja, apio, cilantro, romero (en sustitución del hinojo), ajo, miel y un

toque de vinagre. No añadimos nuestro falso *garum*, del que hablaremos más adelante, pues consideramos que la receta no lo necesita.

En Roma se empleaba abundantemente la menta, pues es digestiva y ayudaba a expulsar los gases (Mart., 10, 48). Si bien en las primeras versiones añadíamos menta, presente en las recetas originales, con el tiempo optamos por descartarla, permitiendo así que destaque mucho más el sabor del queso.



*Moretum y epityrum*

II. *Epityrum*. Olivas negras y verdes trituradas con un toque de romero y cilantro (Cato, *agr.* 128).

Marco Porcio Catón (234 a. C.-149 a. C.) propone deshuesar las olivas blancas y negras y machacarlas junto con aceite, vinagre, cilantro, comino, hinojo, ruda y menta.

Nuestra interpretación del *epityrum* descarta varios ingredientes del original de Catón (sin contar los evidentes, como es el caso de la ruda, tóxica, descartada en la totalidad de las elaboraciones). Prescindimos de la menta, el comino y el vinagre, por su intenso y característico sabor. Sí le añadimos, en ocasiones, un toque de aceite si el triturado lo requiere, romero en sustitución del hinojo y, aunque en la receta de Catón no se menciona, anchoas trituradas (nuestra tosca imitación del *garum*), ya que le aporta muchísimo sabor y ese toque salado que sí contiene, por ejemplo, la receta de Columela (Colum., 12, 47) en el siglo I d. C., pues su *epityrum* lleva también sal.

Sin menta, comino y vinagre conseguimos que la reina de este entrante sea la oliva, muy presente en el mundo romano (“[...] la oliva, abre y cierra los banquetes” (Mart., 13, 36).



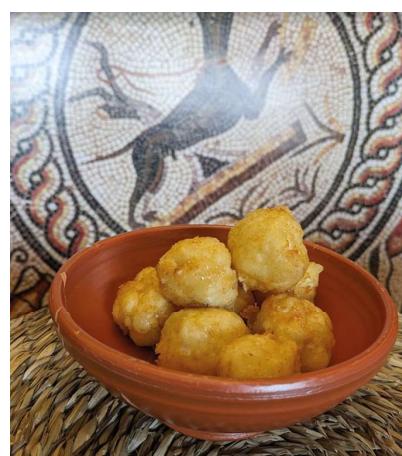
Falso *garum*

IV. *Globi*. Buñuelos de queso y miel (Cato, *agr.* 88).

Catón propone mezclar queso y harina, hacer pequeños “globos” con la masa, freírlos en grasa y servirlos untados con miel y adormidera.

La problemática de los *globi* originales está en la dificultad de ligar el queso y la harina para hacer las esferas. Tras varias pruebas sobre la receta original, decidimos probar con queso feta.

Con una buena selección del queso, la receta es muy simple. Desmenuzamos el feta, lo mezclamos con la harina y realizamos bolitas. Tras freírlas en aceite de oliva hasta que queden doraditas, se sirven cubiertas de miel.



*Globi*

### 3. 2. *Prima mensa (plato principal)*

I. *Fricta cicera*. Garbanzos fritos con panceta y miel (Apic., 5).

Esta receta no existe como tal en el recetario de Apicio, sino que se trata de una interpretación de varias recetas de legumbres presentes en el libro V de la obra del gastrónomo.

La elección de los garbanzos fritos responde a la propuesta culinaria de Carré & Ruíz de Velasco (2009: 53). Buscábamos un plato humilde, una elaboración que podría servirse al público en una *caupona* debido a su sencillez. Esta legumbre era asequible y muy económica. Marcial cita los garbanzos hervidos al referirse a los menús de los anfitriones tacaños (Mart., 1, 103):

[...] de diez olivas, te reservas la mayor parte y un solo servicio vale para dos cenas, bebes una espesa zurrapa de vino rosado de Veyes, los garbanzos hervidos te cuestan un as.

La idea de servir las legumbres fritas está presente en Apicio en su Recetas de judías y garbanzos (Apic. 5, 8), y la panceta, del mismo Marcial (Mart., 5, 78), que se refiere así a un menú humilde:

[...] una pequeña col verde, que ha abandonado hace un momento el fresco huerto, y un botillo sobre blancas puches, y unas habas blanquecinas con panceta.

Tras hervir nuestros garbanzos y dorar la panceta, lo cocinamos todo con cebolla pochada, vino dulce y miel.



Una receta similar, inspirada en la cocina antigua griega, nos la presenta Sophia Souli (2004: 60), tomando también los garbanzos como protagonistas y cocinándolos con cebolla, aceite y menta. El resultado es espectacular.

*Fricta cicera*

**II. *Boleti cum melle*.** Setas con miel (Apic., 7, 13, 6).

Apicio propone varias recetas sencillas para preparar champiñones y setas, “manjar divino” para los romanos (Suet., *Nero*, 33). Hemos elegido la que originalmente preparaban simplemente con aceite, apio, *garum* y miel, pero con un par de variaciones tomadas de la propuesta gastronómica de Carré & Ruíz de Velasco (2009: 45), que consideramos un acierto: cebolla y panceta.

Mientras cocinamos las setas para que suelten el agua, preparamos aparte un sofrito con aceite, ajo, apio, cebolla y daditos de panceta. Una vez que las setas están listas, las seguimos cocinando en este preparado añadiendo miel y vino blanco.

No es necesario añadir las anchoas trituradas para simular *garum* porque el toque salado lo aportan ya los daditos de panceta, que además le dan consistencia al plato.

*Boleti cum melle***III. *Patina cotidiana*.** Pastel de carne, pimienta, apio y vino dulce (Apic., 4, 2, 15).

Apicio relata cómo se debe triturar en mortero pimienta, apio, *garum*, vino de pasas y aceite. Esta mezcla se cocinará con pedacitos de diferentes tipos de carne de cerdo, pollo y pescado. Una vez cocinado, Apicio añade huevo batido y propone servir la mezcla entre dos capas de pasta. Este plato es muy similar a la *patina apiciana* (Apic., 4, 2, 14).

Nosotros lo planteamos como un pastel de carne. Preparamos una mezcla de carne de cerdo y pollo, sin pescado, y la cocinamos con apio, pimienta y vino dulce. Montamos el preparado sobre capas de masa de harina integral. Es probable que os venga a la cabeza una versión arcaica de la lasaña. De hecho, el término que emplea Apicio para referirse a cada lámina de masa es *laganum*.



*Patina cotidiana*

IV. *Ofellas Ostienses*. Bocados (lascas) de carne al estilo de Ostia (Apic., 7, 4, 1).

Apicio propone macerar durante varios días la carne con *garum*, pimienta, apio, eneldo, comino, laserpicio y laurel, y cocinarla al horno después con apio, pimienta, *garum* y vino de pasas.

Nuestra versión no difiere gran cosa del original. Maceramos la carne (cerdo) con las anchoas trituradas a modo de *garum*, pimienta, eneldo y laurel, aunque no empleamos comino ni, necesariamente, laserpicio (hoy extinto). Una vez en el horno, cocinamos la carne con apio, pimienta y vino dulce. No ponemos anchoas para no salar más la carne. Servimos rodajas de carne lo más finas que podamos.

*Ofellas Ostienses*

#### V. *Minutal ex persicis* (picadillo de melocotones) (Apic., 4, 3, 6).

La elaboración original en la que hemos basado esta propuesta es con albaricoque (*minutal ex praecoquis*). Se cocinan pedacitos de carne de cerdo en una mezcla de cebolla, aceite, vino y *garum*. Apicio indica que se añade después pimienta, comino, menta, eneldo, miel, *garum*, vino de pasas, un poco de vinagre y albaricoques deshuesados. El resultado, de consistencia pastosa, se espolvorea con pimienta y se sirve.

Nosotros lo preparamos con algunas modificaciones con respecto al original: no empleamos menta, ni comino; en vez de *garum*, añadimos anchoas trituradas; en vez de albaricoques, preparamos el plato con melocotones y vino dulce, y en alguna ocasión, con pollo en vez de cerdo.

*Minutal ex persicis*

### 3. 3. Secunda mensa (postres)

Todo *convivium* que se precie, además de buena conversación y abundante vino, contaría con una buena dosis de dulce. Dice Plutarco en sus *Charlas de sobremesa* (Plu., *Mor.* 656A):

[...] algo dulce mezclado con vino cortaba la borrachera y que algunos médicos recomendaban que los que habían bebido de más vomitaran; luego, cuando fueran a acostarse, que comieran pan untado con miel.

Nuestras propuestas a este respecto son:

I. *Dulcia domestica* (dulces caseros). Pan frito con leche y miel (Apic., 7, 11, 3).

Apicio aporta una descripción breve de este plato: trozos de plan de harina de flor mojados en leche, fritos y untados con miel.

Nuestra versión de esta proto-torrija no sufre ninguna variación con respecto al original, salvo que, después de trabajar en varias pruebas de la receta, hemos optado por pintarlas con un poco de huevo antes de freírlas para que la leche no se queme en el aceite.



*Dulcia domestica*

II. *Tyropatina*. Flan con miel y pimienta (Apic., 7, 11, 7).

El tatarabuelo del flan que nos propone Apicio se prepara mezclando leche, miel y huevo. Esta mezcla se cuece a fuego lento y se sirve con pimienta. Nosotros lo preparamos exactamente igual.

*Tyropatina*

### III. *Spira*. Espiral de queso (Cato, *agr.* 86).

Catón nos explica cómo debemos hacer la espiral remitiéndonos a la receta de la placenta (Cato, *agr.* 85), que realiza con harina de trigo y espelta y una buena mezcla de queso de oveja y miel. Si bien la elaboración de la pasta de queso y la masa es igual a la placenta, la diferencia está en la forma. Catón nos dice que la *spira* debemos enrollarla, de ahí su nombre.

Nosotros hemos probado en varias ocasiones esta receta experimentando con diferentes formas de presentación. Finalmente, hemos optado por la realización de *spira* individuales.

Elaboramos, por una parte, la masa mezclando harina integral y trigo; por otra, preparamos una pasta de queso de oveja desmenuzado (en nuestro caso, feta) y amalgamado con abundante miel. Montamos la *spira* de la siguiente manera: estiramos la masa en tiras de unos 30 cm y colocamos encima la mezcla de queso. Luego las cerramos tipo *canolli* y hacemos espirales individuales que se cocinan al horno hasta que la masa se dore.



*Spira*

IV. *Ova spongia ex lacte*. Tortilla de leche, miel y pimienta (Apic., 7, 11, 8).

Apicio propone un preparado de huevos, leche y aceite que debemos cocer en una sartén y servir con miel y pimienta.

Nosotros lo preparamos tal cual propone Apicio. Visualmente, el resultado es una tortilla fina de huevos (*omelet*), por lo que, cuando se degusta, el sabor de la miel y la pimienta resultan toda una sorpresa.



*Ova spongia ex lacte*

### 3.4. *Comissatio* (sobre mesa)

¿Qué sería de la *cena* sin sobre mesa, un momento dedicado a bromas, música, lectura y a la buena conversación regado con abundante vino? Plutarco explica la importancia de la *comissatio* en sus *Charlas de sobre mesa* (Plu., *Mor.* 660B):

[...] el que descuida esto consigue que la reunión sea para él desafortunada e improductiva y se marcha habiendo sido comensal con el vientre, no con el alma, pues el comensal viene a participar no sólo de manjares, vino y dulces, sino también de conversaciones.

#### I. *Mulsum*. Vino con miel (Colum., 12, 41).

El vino mezclado con miel era común en la cocina romana. No se trata una costumbre nueva en Roma, sino que ya está presente de la Antigua Grecia. Plutarco, haciendo una comparativa de términos en latín con su equivalente griego, cita *La Odisea* de Homero: “[...] en la crátera vino que sabe a miel mezclaba” (Plu., *Mor.* 726F).

No es de extrañar que se endulzase el vino, pues existía la creencia de que mezclar vino y algo dulce evitaba la borrachera (Plu., *Mor.* 656A). Cuando al vino puro añadimos miel, conseguimos *gustaticium*, un vino que tomaban como apetitivo antes de comenzar la comida (Étienne 1971: 126). En cambio, si el vino estaba cocido (*defrutum*), al añadir miel obtenemos *mulsum*.



*Caupo* (tabernero) sirviendo *mulsum*

Columela describe la manera de elaborar el *mulsum* mezclando el mosto con abundante miel, dejar macerar durante un mes y volver a cocer después.

Nosotros preparamos nuestro *mulsum* con una reducción de vino blanco a la que añadimos miel. Sencillo y delicioso.

II. *Conditum paradoxum* y *Conditum melizomum*. Vino tinto aromatizado con especias y miel (Apic., 1, 1, 1 y 2).

Al igual que indica Apicio, nosotros cocemos el vino y añadimos especias para aromatizarlo. Si bien Apicio propone pimienta, almáciga, nardo, azafrán y dátiles, nosotros hemos desarrollado una mezcla de especias diferente: pimienta, canela, clavo, cardamomo, romero, jengibre y cilantro.

Finalmente, añadimos miel para completar la mezcla. El resultado es un vino reducido, espeso y dulce. Es una de nuestras elaboraciones más demandadas. En alguna ocasión, a nivel interno, hemos probado a servirlo caliente durante nuestra celebración de las Saturnales, como probablemente se servía en los establecimientos callejeros (Arroyo de la Fuente 1999: 125). Sin embargo, para la degustación pública, resulta más interesante servirlo frío.



*Conditum paradoxum* y *Conditum melizomum*

III. *Rosatum*. Vino tinto aromatizado con infusión de pétalos de rosa y miel (Apic., 1, 3, 1).

Apicio relata que, para preparar *rosatum*, debían dejarse abundantes pétalos de rosa a macerar en vino durante 21 días, sustituyendo los pétalos por unos nuevos cada semana.

Nosotros realizamos una infusión de pétalos de rosa a la que añadimos un toque de miel. Posteriormente, la añadimos al vino en una proporción de 1/3 aproximadamente.

Empleamos un vino casero elaborado por José Alfredo Fernández con tempranillo y mencía en Anllo (San Amaro, Ourense). Un vino sencillo que combina estupendamente con las rosas.

*Rosatum**Pétalos de rosa para infusión*

### 3.5. *Panis furnaceus*. Pan de trigo al horno (Cato, *agr.* 83).

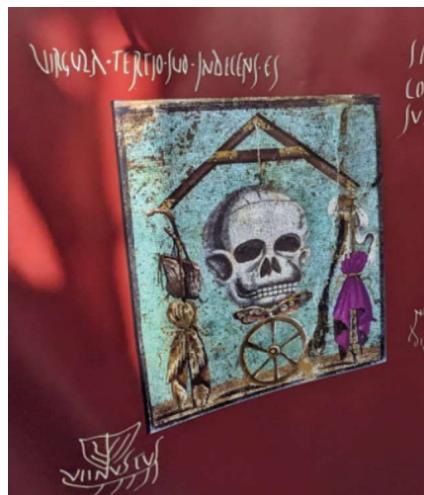
El pan era un acompañante esencial en la comida. La receta del pan de Catón es muy simple: harina y agua. Si bien no especifica qué tipo de harina, es probable que estemos hablando de harina de trigo. Nosotros lo hemos cocido siempre con masa madre, agua y sal.

*Panis furnaceus*

#### 4. CONCLUSIONES

La actividad ha funcionado muy bien desde la primera degustación en 2018, aunque es honesto confesar que, si bien todas estas elaboraciones han pasado por nuestra *caupona* durante alguna recreación o en las jornadas de degustación que hemos llevado a cabo, la selección de platos que mejor han funcionado ha sido: *Moretum*, *Epityrum*, *Fricta cicera*, *Boleti cum melle*, *Dulcia domestica*, *Mulsum*, *Conditum paradoxum et melizomum* y *Rosatum*.

Como comentamos anteriormente, la experiencia gastronómica se complementa con las paredes de nuestra *caupona*, decoradas con grafitis y pintadas inspirados en los originales. Nuestras paredes incitan al comensal a pararse, leer, preguntar y comentar mientras disfruta de las elaboraciones, ayudando a recrear el ambiente de las *cauponae* de la antigua Roma.



*Memento mori* en nuestra *caupona*

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

ALMANSA FERNÁNDEZ, M. (2025), *Sin litatio de los dioses. Delitos religiosos y estrategias del poder en los sacrificios de la antigua Roma*, Editorial Aula Magna, Sevilla.

- APICIO (1987), *De re coquinaria*, Editorial Coloquio, Madrid.
- APULEYO (1983), *El asno de oro*, Gredos, Madrid.
- ARROYO DE LA FUENTE, A. (1999), *Vida cotidiana en la Roma de los Césares*, Aldebarán, Madrid.
- CARRÉ, A. & RUÍZ VELASCO, J. (2009), *Coquinaria. XI recetas de cocina pompeyana*, Editorial Tejuelo, Madrid
- CATÓN (2009), *De agri cultura*, Tecnos, Madrid.
- COLUMELA (2012), *Los XII libros de la agricultura*, Maxtor, Valladolid.
- COSTA SUÁREZ-TORGA, L. & LILLO REDONET, F. (2024), “Las paredes hablan: grafitis y pintadas griegas y romanas en la *caupona* y la *schola* de *Gallaecia Viva*”, *Thamyris* n. s. 15, 1-62.
- ÉTIENNE, R. (1971), *La vida cotidiana en Pompeya*, Aguilar, Madrid.
- FERNÁNDEZ VEGA, P. A. (1999), *La casa romana*, Akal, Madrid.
- LILLO REDONET, F. (2020), *Un día en Pompeya*, Espasa, Madrid.
- MARCIAL (2004), *Epigramas*, Institución “Fernando el Católico” (CSIC), Zaragoza.
- OVIDIO (1994), *El arte de amar*, Edicomunicación, Barcelona.
- PETRONIO (1978), *El satiricón*, Gredos, Madrid.
- PLUTARCO (1987), *Obras morales y de costumbres (Moralia) – IV. Charlas de sobremesa*, Gredos, Madrid.
- RUÍZ DE ARBULO, J. & GRIS, F. (2017), “Los negocios de hostelería en Pompeya, cauponae, hospitia et stabula”, en S. Santoro (ed.), *Emptor et mercator. Spazi e rappresentazioni del commercio romano*, Bari, Edipuglia, 153-176.
- SCHNIEBS, A. ET AL. (2016), *Moretum. Poema pseudovirgiliano*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- <<https://ifc.institutos.filo.uba.ar/sites/ifc.institutos.filo.uba.ar/files/Moretum%20poema%20pseudovirgiliano.pdf>>.
- SUETONIO (1992), *Vida de los doce Césares II*, Gredos, Madrid.
- SOULI, S. (2004), *Ancient Greek food*, Psichalos Editions, Atenas.



# MITOLOGÍA, ALEGORÍA E HISTORIA ANTIGUA EN LAS COLECCIONES DEL PALACIO DE VIANA (CÓRDOBA)

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA

[anavarrete@ubeda.uned.es](mailto:anavarrete@ubeda.uned.es)

Centro Asociado de la UNED de Úbeda

## Resumen

En este trabajo se estudian las obras de arte relacionadas con el mundo clásico que forman parte de las colecciones que los distintos propietarios —miembros todos ellos de la nobleza española— del Palacio de Viana de Córdoba han ido acumulando a lo largo del tiempo, desde el siglo XV hasta el siglo XX. En esta amplia relación, que aún no había sido estudiada al completo, los tapices y las pinturas ocupan un lugar destacado, pero la mitología y el mundo clásico, en general, están también presentes en todo tipo de soporte artístico: frescos, grabados, acuarelas, esculturas, relojes, jarrones, miniaturas, carrozas, muebles (sillas, escritorios), y en lugares tan insospechados como las empuñaduras de las espadas o un biombo. La colección es muy variada y la iconografía, muy original; en algunos casos hacemos nuevas identificaciones (tapicería de sillas y relieves de dos escritorios). Desde 1981 el palacio es propiedad de la Fundación CajaSur, que lo ha convertido en un museo.

## Palabras clave

*Palacio de Viana, mundo clásico, mitología en el arte, tapices, pintura.*

## Abstract

This work studies the works of art related to the classical world that are part of the collections that the different owners — all of them members of the Spanish nobility — of the Viana Palace in Córdoba have been accumulating over time, from the 15th century to the 20th century. In this broad relationship, which had not yet been fully studied, tapestries and paintings occupy a prominent place, but mythology and the classical world, in general, are also present in all types of artistic support: frescoes, engravings, watercolors, sculptures, clocks, vases, miniatures, floats, furniture (chairs, desks), and in places as unexpected as the handles of swords or a screen. The collection is very varied and the iconography is very original; in some cases we make new identifications (upholstery of chairs and reliefs on two desks). Since 1981 the palace has been property of the CajaSur Foundation, which has turned it into a museum.

*Thamyris, n. s. 16 (2025), 21-44*

### Keywords

*Viana Palace, Classical World, mythology in art, tapestries, painting.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ubicado en la plaza de don Gome 2, es la casa señorial mejor conservada de Córdoba —y una de las más importantes de España—, que refleja cómo era la vida privada de la aristocracia cercana a los círculos de poder. Construida en el siglo XV, ha ido ampliándose con el paso del tiempo. Adquirido en 1981 por la Fundación CajaSur<sup>1</sup> se abren al público sus doce patios, su jardín y la casa-palacio (más de 6.500 m<sup>2</sup> de extensión). Está repleta de muebles y obras de arte de muy diversos estilos —muchas de ellas de temática mitológica o de historia antigua—, que han ido reuniendo sus dieciocho propietarios a lo largo de cinco siglos, desde 1425 a 1980. Destacan los señores y marqueses de Villaseca que emparentan en 1875 con los Saavedra, a quienes Alfonso XII<sup>2</sup> concedió el 1875 el título de marqueses de Viana<sup>3</sup>, que finalmente han dado nombre al palacio, conocido en la tradición popular como el Palacio de las Rejas de don Gome.

Comenzando por la portada [fig. 1], realizada por Juan de Ochoa en el último cuarto del siglo XVI, encontramos dos figuras con vestidura romana que sostienen los escudos con las armas del segundo señor de Villaseca y de su esposa (los Figueroa y los Argote). De los patios seleccionamos el Patio de la Madama, del siglo XVIII, por contener una fuente central presidida por una *Náyade* [fig. 2], que sujet a un jarrón del que mana agua. La decoración del interior, que a n o hab a sido objeto de un estudio completo, la hemos distribuido en tres apartados atendiendo a sus soportes materiales: 1) tapices, 2) pinturas y 3) otras obras de arte.

<sup>1</sup> Agradezco a Miguel Vázquez, jefe del departamento de conservación-restauración, su atención y explicaciones durante mi visita. Las imágenes n m(s). 4, 5, 20 y 21 han sido cedidas gentilmente por el archivo fotográfico del propio Palacio de Viana. El resto son de nuestra autoría.

<sup>2</sup> Alfonso XIII residía en esta casa en sus visitas a la ciudad (1914, 1916, 1921).

<sup>3</sup> El primer marqués fue Teobaldo de Saavedra, hijo del escritor Ángel de Saavedra, duque de Rivas. El segundo marqués (1870-1927) convierte parte de la casa en museo a partir de 1918. Los terceros marqueses trasladaron a Córdoba muchas obras de arte y mobiliario de su palacio de Madrid, actual sede del Ministerio de Asuntos Exteriores (tras venderlo en 1956 al Estado) y del que poseían en una pequeña localidad giennense, Garcéz, que desgraciadamente quedó desmantelado. Cf. Solano Márquez (1980); Primo Jurado (2009).



Fig. 1. Palacio de Viana, portada

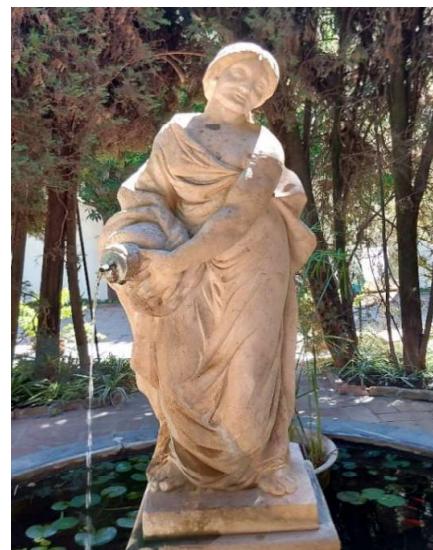


Fig. 2. Náyade, patio de la Madama

## 2. TAPICES

La representación de la mitología en los tapices tiene una larga historia, que arranca en el nacimiento mismo de la mitología. Según nos cuenta Ovidio en sus *Metamorfosis* (6.1-141), Aracne, una habilidosa tejedora, retó de forma soberbia a un concurso a la diosa Atenea, la patrona de las artes; ésta hizo un tapiz representando a los dioses olímpicos y los castigos que infringen a los mortales que los desafian. Aracne le responde con otro tapiz en el que aparecen los amores escandalosos de los dioses. Atenea, encolerizada, la golpea con su lanzadera y la convierte en una araña, condenándola a hilar y tejer sus telarañas. Como trasfondo de esta asombrosa historia se puede apreciar que la técnica del tapiz era ya bien conocida en la antigua Roma.

Los tapices, repartidos por diversas dependencias de la casa, constituyen una de sus grandes colecciones. El Salón del Artesonado reúne algunos mitológicos [figs. 3-5] de origen flamenco (s. XVI): tres tapices sobre la Guerra de Troya y uno sobre la historia antigua de Persia. La historia de la guerra de Troya se hizo muy pronto popular en la Edad Media por novelas como *Roman de Troie* de Benoît de Sainte-Maure, escrita entre 1155 y 1160; de la literatura pasó al arte, comenzando por los tapices (Gómez Moreno 1919). Los de la Casa de Viana, comprados

en 1473 a Pasquier Grenier por la Magistratura de Bruselas, presentan borduras similares a base de grandes cartuchos y la marca Brabant-Bruselas, junto a la del taller que los confeccionó. Cronológicamente, se representan las escenas:

1) *El juicio de Paris* [fig. 3] (tercer tercio del s. XVI, seda y lana, 315x269 cm): presenta la iconografía tradicional de Mercurio conduciendo a las tres diosas Juno, Venus y Minerva ante el pastor Paris, que ha de elegir —de ahí el título de “juicio”— a la diosa más bella, galardón que obtiene la diosa del amor, Venus. Las diosas están caracterizadas por sus atributos; Venus, en primer término, está acompañada de Cupido. La escena principal está complementada por otras cuatro secundarias, que recogen episodios anteriores: la conducción de las diosas al monte Ida (Troya) en carros aéreos, precedidas por Mercurio; la actividad de Paris como pastor; la entrega a Paris por parte de Mercurio de la manzana de la discordia. Los cartuchos incluyen escenas de carácter meramente decorativo: candelabros, escenas de montería, de dioses (probablemente Marte y Venus), de alegorías (Prudencia, Música u Orfeo).



Fig. 3. *El juicio de Paris*, tapiz del Salón del Artesonado

2) *Presentación de Helena a Príamo* [fig. 4] (tercer tercio del s. XVI, seda y lana, 315x269 cm): en los alrededores del puerto de Troya el rey Príamo recibe afectuosamente a Helena y a sus damas de séquito, ante la atenta mirada de Paris y otros miembros de la corte. Príamo va ataviado como un turco; las demás figuras llevan vestimenta propia de la época en que se diseñó el tapiz. En la parte superior se representan escenas secundarias: entrenamientos militares, las murallas de Troya y su principal puerta de entrada, concebida como un arco de triunfo. Las escenas de las borduras presentan también escenas de género, de caza, galantes y mitológicas, junto a elementos decorativos.



Fig. 4. *Presentación de Helena a Príamo*, tapiz del Salón del Artesonado

3) *Paris justifica el rapto de Helena ante Príamo* [fig. 5] (tercer tercio del s. XVI, seda y lana, 264x332 cm): la escena se representa como si se tratase de una audiencia real en una corte medieval. Paris está acompañado de su escudero y su palafrenero, que se encarga de los caballos de la comitiva. A Príamo se lo caracteriza con corona, trono y baldaquino cuadrangular. La decoración de la bordura es similar a la de los otros dos paños. Esta escena se ha identificado también como *Antenor dando cuenta ante la corte de Troya del fracaso de su embajada a Grecia para rescatar a Hesione*.



Fig. 5. *Paris justifica el rapto de Helena ante Príamo*, tapiz del Salón del Artesonado

4) *Venganza de Tomiris* (Bruselas, Jacob Geubels I, primer tercio del siglo XVI, lana y seda, 333x375 cm): recoge el episodio relatado por Heródoto en su *Historia* (1.205 ss.) en el que Tomiris, reina de los masagetas, ordena que se sumerja la cabeza de Ciro el Grande en un recipiente lleno de sangre humana, en venganza por haber provocado el suicidio de su hijo<sup>4</sup>. En un plano más lejano se disponen las tiendas de Ciro y escenas de campamento. Las vestimentas están actualizadas: los persas como turcos y los capitanes de los masagetas como romanos. En las borduras identificamos a algunos personajes mitológicos, como Venus y Cupido, Diana cazadora, Hipómenes y Atalanta o la escena del rapto de Europa.

5) *Sacrificio al Fuego* (escritorio de la marquesa, Países Bajos, sin marca, tercer tercio del s. XVI, seda y lana, 223x100 cm): un personaje, que se identifica como un rey por el cetro y la corona depositados a sus pies, rinde pleitesía al fuego colocado sobre un ara. Lara Arrebola (1982: 66-67) lo identifica, a pesar de su abundante barba, con Alejandro Magno, que trataba de contemporizar con las religiones de los países que conquistaba (en Persia rindió pleitesía al fuego).

<sup>4</sup> Patrimonio Nacional posee una serie sobre la “Historia de Ciro”.

En los respaldos tapizados de algunas sillas se representan también escenas mitológicas o alegóricas. Esta técnica se conoce como tapicería de punto y surge en Francia a finales del siglo XVIII (Lara Arrebol 1982: 163-169). Este mismo Salón del Artesonado, además de los tapices citados y de dos estatuillas que reproducen los famosos *Hércules de Farnesio* (Museo Arqueológico de Nápoles) y *Fauno danzando* (Galería de los Uffizi), alberga cuatro sillas que probablemente desarrollen el ciclo de las cuatro estaciones, aunque la iconografía en muchos casos resulta novedosa. En la *Primavera* [fig. 6] aparecen dos figuras femeninas; a la izquierda, una porta lanza y carcaj con un perro a sus pies (probablemente, Diana), y, a la derecha, otra, sentada en una roca y coronada de flores, porta también una lanza (probablemente, Flora). En el *Verano* [fig. 7] una figura femenina (tradicionalmente, Ceres) toca una lira mientras camina en medio de un paisaje boscoso. En el *Otoño* otra figura femenina, sentada, con largo báculo y carcaj a la espalda, está cogiendo un fruto. El *Invierno* [fig. 8] es representado como un anciano calentándose ante un brasero, acompañado de un soldado con atuendo romano. En el respaldo de un sillón se representa la escena de *Ceres buscando a su hija Proserpina* [fig. 9], que había sido raptada por Plutón: la diosa sentada en su carro tirado por dos dragones alados porta dos antorchas para que le ayuden en su búsqueda; probablemente sea una representación también del Verano.

Fig. 6. La *Primavera*Fig. 7. El *Verano*Fig. 8. El *Invierno*

Fig. 9. *Ceres buscando a su hija Proserpina*

En otra sala se exhibe un tapiz sobre Publio Decio Mus, que fue cónsul en el año 340 a.C. durante la guerra contra los latinos; para obtener la victoria, según indicaciones de un sueño, se sacrificó a sí mismo abalanzándose en medio de los enemigos<sup>5</sup>. Se representa la escena de *Publio Decio Mus y Tito Manlio reciben el Paladio de manos del Senado romano* [fig. 10], que hasta ahora no había sido identificada. En el palacio portugués de los duques de Braganza (Guimarães) existe una serie de tapices flamencos (5) del siglo XVII dedicada a este personaje, realizada por Jean Ras II sobre cartones de Rubens; uno de los cinco tapices repite la escena del palacio de Viana con una iconografía muy similar [fig. 11]; sólo cambian las borduras<sup>6</sup>.

Fig. 10. *Publio Decio Mus y Tito Manlio reciben el Paladio de manos del Senado romano*, tapiz del Palacio de VianaFig. 11. *Publio Decio Mus y Tito Manlio reciben el Paladio de manos del Senado romano*, tapiz de Guimarães (Portugal)

<sup>5</sup> Es lo que se conoce como la *devotio*. Su hijo y nieto murieron del mismo modo.

<sup>6</sup> El de Guimarães tiene un recuadro inferior con una inscripción en latín: *ARS ET VIS DIVINA SVPERANT OMNIA* (“el arte y la fuerza divina superan todas las cosas”). Cf. Navarrete Orcera (2021: 232).

### 3. PINTURAS

Encontramos igualmente en el palacio pinturas de emperadores romanos (Lara Arrebola 1982: 134-135; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 202-203), como era habitual en las casas señoriales de los siglos XVI y XVII. Tal es el caso de *Nerón* (ca. 1640, óleo sobre lienzo, 125x100 cm), representado de medio cuerpo y vestido de militar (coraza de cuero y clámide dorada abrochada sobre su hombro derecho), a tamaño mayor que el natural; identificado en la parte superior derecha como “*NERONIX*”. Sus brazos muestran una potente musculatura y su mirada refleja su fiero carácter, según nos lo han transmitido las fuentes antiguas. La pintura se inspira en un homónimo grabado, realizado por Aegidius Sadeler II, que es una copia de un original de Tiziano, que formaba parte de la colección de once emperadores que el pintor hizo entre 1536 y 1540 para el Palacio Ducal de Mantua<sup>7</sup>.

Otra pintura sobre la antigua Roma es *Cleopatra en las exequias de Marco Antonio* (cuero, 245x245 cm), regalada en 1926 por el marqués de Valderrey. Aparece Cleopatra arrodillada ante un altar de sacrificios con un vaso de libaciones en las manos a punto de rendir honores a su amado. La reina de Egipto está acompañada por una doncella y un general romano; la pieza se compone sobre doce cuadros de cuero dispuestos en tres franjas de a cuatro cada una; la bordura contiene figuraciones muy perdidas, de figuras humanas y de animales: en la parte superior aparece la inscripción latina *HAC () CRE / OPATR () A LAS / OSEQUIAS DE / MARCO ANTO / NIO*.

Sobre la antigua Grecia versa una acuarela a color [fig. 12], que cuelga en una pequeña dependencia. Se trata de la escena, muy popular en la pintura barroca, de *La familia de Darío ante los pies de Alejandro Magno*, denominada también *La tienda de Darío*. Está inspirada, probablemente a través de un grabado de Gérard Edelinck (1649-1707), en un homónimo cuadro [fig. 13] (1660-1661, Palacio de Versalles, 298x453 cm) del pintor barroco francés Charles Le Brun (1619-1690), encargado por Luis XIV, junto a otros cuadros sobre el mismo personaje, con el que se identificaba el Rey Sol. Se representa la escena en que Alejandro Magno, tras vencer en la batalla de Issos (333 a.C.) al rey persa Darío III, recibe pleitesía de

<sup>7</sup> Posteriormente las pinturas pasaron a Carlos I de Inglaterra y a Felipe IV. Durante el incendio del Alcázar de 1734 se perdieron, aunque se conocen por grabados y numerosas copias. Cf. Moreno Cuadrado (2009: 230).

parte de la madre, mujer e hijos de éste, a los que dejó abandonados a su suerte; la madre, Sisigambis, se lanza a los pies de Hefestión, general y amigo de Alejandro, al que ha confundido con éste por su aspecto corpulento. El rey, en lugar de ofenderse, le quita importancia al asunto diciéndole a la anciana que su compañero también es Alejandro.



Fig. 12. *La familia de Darío ante los pies de Alejandro Magno*, acuarela del Palacio de Viana



Fig. 13. *La familia de Darío ante los pies de Alejandro Magno*, Charles Le Brun, cuadro del Palacio de Versalles



Fig. 14. *Himeneo*, carroza nupcial

Las caballerizas, abiertas recientemente al público, conservan una carroza nupcial (Lara Arrebola 1982: 136-141; Moreno Cuadrado 2009: 189-193; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 189-193), decorada con escenas alusivas al amor en el primer cuarto del siglo XIX (ca. 1820-1830), por encargo de los Saavedra para una joven pareja con motivo de su enlace. Las pinturas [figs. 14-18], obra de Vicente López<sup>8</sup>, fueron restauradas en 1909 por Joaquín Sorolla (el original estaba prácticamente borrado según se desprende de una carta del marqués de Viana) y actualmente se encuentran en muy mal estado. Ocho escenas de cupidos o amorcillos —tema muy apropiado para un carro nupcial— decoran el cuerpo del carro; una más se halla frente al asiento de los cocheros: *Himeneo* [fig. 14],

18], obra de Vicente López<sup>8</sup>, fueron restauradas en 1909 por Joaquín Sorolla (el original estaba prácticamente borrado según se desprende de una carta del marqués de Viana) y actualmente se encuentran en muy mal estado. Ocho escenas de cupidos o amorcillos —tema muy apropiado para un carro nupcial— decoran el cuerpo del carro; una más se halla frente al asiento de los cocheros: *Himeneo* [fig. 14],

<sup>8</sup> Atribuidas anteriormente al artista valenciano Mariano Salvador Maella.

el dios que se invocaba en las ceremonias nupciales; se le representa en recuadro ovalado sobre un cúmulo de nubes, como un joven alado y coronado con flores de mejorana, portando una antorcha encendida —alusiva a la llama del amor— y dos coronas de laurel, destinadas a los esposos; la figura del dios, con su curva praxiteliana, parece inspirada en las estatuas griegas del siglo V a.C. Destacan también las figuras de *Cupido* [fig. 15] y la *Aurora* [fig. 16] en las puertas laterales, a derecha e izquierda, respectivamente. Cupido, el dios del amor, con una aureola resplandeciente y una túnica roja ondulante, acompañado de dos amorcillos, está disparando sus flechas, que vinculan a los amantes. La diosa Aurora, que anuncia el nuevo día (con valor simbólico para los recién casados) aparece desplazándose por el cielo entre nubes, vestida con túnica verde y manto rojo; acompañada de amorcillos y coronada de flores, está arrojando de su regazo también flores a la tierra, su tarea cotidiana. Ambas escenas centrales están flanqueadas por grupos de amorcillos que portan objetos alusivos. En la parte delantera y en la trasera vuelven a aparecer la *Aurora* y *Cupido* [fig. 17], respectivamente.



Fig. 15. *Cupido*, puerta lateral izquierda



Fig. 16. *Cupido*, puerta lateral derecha



Fig. 17. *Cupido*, parte trasera



Fig. 18. *Tres amorcillos*, puerta lateral izquierda

Del resto de pinturas del palacio destacamos:

1) *El rapto de las sabinas* (ca. 1600, óleo sobre cartón, 38x55,5 cm) (Lara Arrebola 1982: 160-161; Moreno Cuadrado 2009: 185-187; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 185-187) del Caballero de Arpino (Giuseppe Cesari, 1568-1640), que ya había pintado el mismo tema en la Sala de los Horacios y Curiacios de los Museos Capitolinos de Roma. Es una composición en grisalla de gran dinamismo con distintos grupos que se entrecruzan formando una diagonal.

2) *Mercurio y Argos* [fig. 19] (ca. 1660, óleo sobre lienzo, 80x103 cm) (Lara Arrebola 1982: 176-177; Moreno Cuadrado 2009: 187-188; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 187-188) de un anónimo boloñés. Se representa el momento en que el dios mensajero, por encargo de Júpiter, está a punto de matar al monstruo de los cien ojos, que custodiaba la vaca en que se había convertido Ío, la amante de Júpiter. Primero lo adormece con la música de una flauta. Mercurio se representa como una figura desnuda de bella anatomía, cubierto con el casco alado (pétao) y portando el caduceo en su mano izquierda y la flauta en la derecha. Argos, desnudo también, vuelto de espaldas al espectador, está ya dormido.



Fig. 19. *Mercurio y Argos*, anónimo boloñés

3) *La muerte del venado de Silvia por Ascanio* [fig. 20] (ca. 1640-1650, óleo sobre lienzo, 58,5x146,5 cm) (Lara Arrebola 1982: 232-233; Moreno Cuadrado 2009: 183-185; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 183-185), copia de Peter Paul Rubens (Held 1947). El original (ca. 1635) fue encargado por Felipe IV para el Alcázar de Madrid, perdiéndose en el incendio de 1734. De este mismo tema se conservan una

copia de gran tamaño en el Museo del Prado (Díaz Padrón 1975: 325) y un boceto en el Museum of Arts de Filadelfia. Tomado de la *Eneida* (7.495-525), narra un episodio que supuso el detonante de la guerra entre troyanos y latinos: en venganza contra Ascanio, el hijo de Eneas, que había matado una cierva sagrada, la diosa Juno mata con una flecha al ciervo de Silvia, hermana de Tirro, el pastor de los rebaños del rey Latino, provocando la ira de los latinos y vecinos, que tras perseguir a Ascanio y acompañantes, iniciarán una larga guerra. A la derecha de la composición una figura femenina sujetada de forma amorosa al moribundo venado. Tras ellos se desarrolla una escena bélica de gran dinamismo: un grupo de campesinos latinos, pertrechos de palos y azadones, ataca a otro de soldados troyanos montados a caballo, que se defienden con venablos y escudos.



Fig. 20. *La muerte del venado de Silvia por Ascanio*, copia de Rubens

4) *Diana y ninjas cazando gamos* (Lara Arrebola 1982: 234-235; Moreno Cuadrado 2009: 188; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 188) y *La caza del jabalí de Calidón* (Lara Arrebola 1982: 236-237; Moreno Cuadrado 2009: 188; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 189) (ca. 1640, óleos sobre cobre, 49x65 cm) de Peter Paul Rubens reproducen dos de las ocho escenas de cacería encargadas a Rubens para decorar una bóveda del Alcázar de Madrid, cuyos originales desaparecieron tras el incendio que sufrió el palacio, aunque se conserva el boceto preparatorio. Se realizaron numerosas copias y versiones de estas escenas por el propio taller de Rubens y por sus seguidores. En el primer óleo Diana (en muy mal estado de conservación y oscurecido por una gruesa

capa de barniz), vestida con túnica negra corta, encabeza la partida de caza; se dispone a lanzar un venablos contra uno de los animales que se encuentra a sus pies; está rodeada por sus ninfas: una se prepara para disparar con su arco; otra, detrás de la diosa, está cogiendo una flecha de su carcaj; otra, vestida de dorado, se agarra a un árbol para no ser arrastrada por su perro; una última hace sonar un cuerno.

5) El segundo óleo (también en mal estado de conservación) recoge la famosa cacería de Calidón, narrada en las *Metamorfosis* (8.270-413) de Ovidio: un enorme jabalí, enviado por la diosa Diana en venganza contra Eneo, el rey de Calidón, por haberse olvidado de ella en las ofrendas de las cosechas, está arrasando todos los campos. En el centro de la composición, en un paisaje arbolado, aparece el jabalí abatido por una jauría de perros. A la izquierda, Atalanta, vestida de rojo, dispara una de sus flechas. A la derecha, Meleagro ataca con una lanza, acompañado por el mayoral de la reala. Al fondo, otros participantes en la cacería acuden montados a caballo. En el Museo del Pardo se conserva una pintura de Rubens con el mismo tema.

6) Un biombo (Moreno Cuadrado 2009: 264-265; Valdivieso-Martínez del Valle 2017: 189) está decorado con cuatro temas mitológicos (181x161 cm) unidos por bisagras [fig. 21]. Aunque se compone de cuatro hojas, las guirnaldas superiores, el paisaje y el zócalo inferior las unifica a todas. Este es un mueble de origen asiático, que fue utilizado con frecuencia por los comerciantes de las Indias y por la nobleza durante los siglos XVII y XVIII para decorar sus salones palaciegos y compartimentar espacios. En Méjico (Nueva España), se produjeron con profusión, destinándose algunos a la exportación a España, como el ejemplar que conserva el palacio, del primer tercio del siglo XVIII y de autor anónimo. De las ramas de los árboles cuelgan manzanas de oro (están muy justificadas en los mitos que se representan aquí); con color dorado aparecen también por distintas zonas una especie de manchas, como era frecuente en los biombo japoneses. Por lo general, los biombo mejicanos estaban decorados con escenas de la vida cotidiana, de la historia del país o de vistas de ciudades, siendo más extraños los temas mitológicos. Los temas representados son muy conocidos: *La carrera de Atalanta e Hipómenes; Apolo persigue a Dafne; Llanto de las Heliades por su hermano Faetón; Hércules vence al toro de Creta*<sup>9</sup> y

<sup>9</sup> Podría tratarse también del toro en que se convirtió Aqueloo, al que Hércules venció arrancándole un cuerno, que es lo que parece hacer aquí el héroe griego.

*Hércules lucha con el dragón del Jardín de las Hespérides* (dos escenas en una).



Fig. 21. Biombo mejicano con escenas mitológicas

7) El palacio conserva también una serie sobre los sentidos (Moreno Cuadrado 2009: 237-247), realizada en el taller de Jan Brueghel II (ca. 1625-1630, cobres), inspirada en la homónima serie de Brueghel de Velours (1617-1618) que alberga el Museo del Prado. En ella se representan estancias decoradas con cuadros y esculturas, que en gran parte hacen referencia al mundo clásico. La *Alegoría de la Vista* está personificada por una ninfa desnuda, de pie, que sostiene una lupa; en dos repisas se observan pequeñas esculturas de los trabajos de Hércules (lucha con un centauro, rapto de Deyanira) y bustos de emperadores romanos o filósofos. En la *Alegoría del Oído* se representa el monte Parnaso, rematado por Pegaso; en él aparece la musa Euterpe —relacionada con el arte de tocar la flauta— con una partitura a sus pies; de una estatua de Neptuno emana un surtidor de agua.

8) En cuanto a frescos, la bóveda del Salón de Firmas de la planta baja está decorada con alegorías de los Continentes, cuatro entonces, en grisallas ovaladas. *Europa* [fig. 22] está representada por el famoso rapto de la joven fenicia Europa, que dio nombre al continente homónimo: la joven, cubierta con casco militar, porta en una mano el cuerno de la abundancia (cornucopia) y en la otra un pequeño cetro; el toro permanece agazapado en el suelo detrás de ella, esperando paciente a que la joven suba a su grupa.



Fig. 22. *Europa*, fresco del Salón de Firmas

9) En una sala cuelgan una serie de seis grabados sobre las musas, identificadas por una inscripción inferior y por los atributos que portan; todas van acompañadas de niños o cupidos con alas de mariposa, están semicubiertas con vestidos vaporosos y reposan sobre nubes: *Terpsícore* [fig. 23] (toca una cítara, mientras Cupido levanta una antorcha); *Urania* [fig. 24] (coronada por una estrella, con una bola del mundo en el mano izquierda; un niño apoyado en una globo terráqueo observa a través de un catalejo); *Melpómene* [fig. 25] (con gesto pensativo, sujetla la máscara de la tragedia, mientras un niño hace lo propio con un puñal); *Clío* [fig. 26] (con la mano derecha sujetla una trompeta y con la izquierda, un pergamo cerrado; un cupido mantiene abierto otro); *Erato* [fig. 27] (con un cuerno de la abundancia); *Euterpe* [fig. 28] (coronada de rosas, sostiene una doble flauta, mientras un cupido se agarra a su vestido).



Fig. 23. *Terpsícore*

Fig. 24. *Urania*



Fig. 25. *Melpómene*Fig. 26. *Clio*Fig. 27. *Erato*Fig. 28. *Euterpe*

10) En la colección de pinturas de Viana está presente también la miniatura (Moreno Cuadrado 2009: 262-432). En el Archivo Histórico Provincial de Viana se conservan importantes ejemplos de la miniatura documental, pertenecientes a distintas casas nobiliarias y épocas (desde principios del siglo XVI); se exhiben en gran parte en vitrinas en la Galería de los Cueros. Destacan las miniaturas que ilustran la *Ejecutoria de Hidalguía de don Pedro Ortega Zerezo de Torquemada* (Valladolid 1553), inspiradas en *Los Triunfos* (1356-1374) de Petrarca; la parte inferior de los últimos folios se decora con motivos profanos que se complementan en la página contigua: *El triunfo del Tiempo*, montado en un carro tirado por ciervos (con sus atributos habituales de muletas, alas y reloj de arena), y *El triunfo de la Castidad*, montada en un carro tirado por unicornios (porta palma en una mano —parte del estandarte—, como las doncellas que la acompañan; a sus pies, Cupido con las manos

atadas a la espalda; sus flechas están sujetadas por dos doncellas situadas delante del carro; al fondo, el templo circular de Venus con la escultura de la diosa). En la ratificación de esta Ejecutoria (1559), concedida por Carlos V, las miniaturas están más conseguidas: se ha mejorado el color en personajes y paisajes y se han ampliado los acompañantes, que muestran más dinamismo.

11) Dentro de las obras pertenecientes a la colección de CajaSur Banco, por último, que se exhiben en esta casa, señalamos el cuadro *Amor místico y amor profano* (1908, óleo, 169x141 cm), inspirado en Tiziano, de Julio Romero de Torres<sup>10</sup>.

#### 4. OTRAS OBRAS DE ARTE

La mitología y la historia antigua se despliegan también en otros soportes artísticos: escritorios, jarrones, relojes, pequeñas esculturas... y en lugares tan insospechados como la empuñadura de las espadas. La decoración de los escritorios de los siglos XVIII-XIX suelen contener temas mitológicos o de historia antigua. Este es el caso de los dos que alberga nuestro palacio, que aún no habían sido estudiados. El primero [fig. 35] está formado por veinte cajones decorados con relieves dorados que, en su mayoría, representan diferentes escenas de un triunfo (*triumphus*) romano, una ceremonia civil y un rito religioso de la antigua Roma que se realizaba para celebrar el éxito de un comandante militar que había conseguido una victoria para el Estado romano. El día de su triunfo el general lucía corona de laurel y toga de púrpura bordada de oro; desfilaba montado en un carro tirado por cuatro caballos por las calles de Roma con su ejército sin armas, los prisioneros y su botín de guerra, hasta llegar al templo de Júpiter en el Capitolio, donde ofrecía al dios un sacrificio; para recordarle al general las limitaciones de la naturaleza humana y para evitar que se vanagloriara en exceso, iba montado en el carro detrás de él un esclavo que le susurraba al oído la frase —hoy proverbial— *memento mori*, “recuerda que morirás”. El relieve de un cajón recoge este momento [fig. 29]. Otras escenas desarrollan otros aspectos de esta ceremonia: carros cargados con insignias militares [figs. 33-34], libación en un altar en llamas [fig. 31], lictores portando los fasces [fig. 30], un flautista, tres esclavos portando dos

<sup>10</sup> En el Museo Julio Romero de Torres se exhibe otro lienzo mitológico de este pintor: *La sibila de la Alpujarra* (1911, 44x34 cm).

canastas repletas de monedas [fig. 32]. Se representan también otros temas: Sileno sosteniendo una canasta llena de racimos de uva junto a una bacante, un medallón de Minerva, un personaje vestido al modo oriental haciendo una medición con un compás en un globo terráqueo ante la atenta mirada de tres hombres, y otros temas de más difícil identificación. El escritorio contiene también pequeñas esculturas [fig. 35]: coronándolo, una Minerva sobre un pódium armada con casco de penachos, lanza y escudo con el relieve de Medusa; la flanquean, sentados, los dioses Mercurio y Minerva, de nuevo. Más abajo vemos los pequeños bustos de un emperador y su esposa; y en la parte inferior, dentro de un nicho, una figurilla femenina con una lanza podría representar también a la citada diosa.



Fig. 29. Triunfo de un general



Fig. 30. Lictores portando los fasces



Fig. 31. Haciendo una libación en el altar



Fig. 32. Esclavos portando canastas con monedas

Fig. 33. *Carro cargado de armas*Fig. 34. *Carro cargado de otros objetos triunfales*

El segundo escritorio, de época posterior, presenta menos escenas figurativas. Destacan tres pequeñas hornacinas que contienen los relieves de *Hércules luchando con un centauro* [fig. 36] (el héroe, cubierto con la piel del león de Nemea, está a punto de golpear con su maza al centauro, que yace ya abatido en el suelo) en la parte superior y dos de *Hércules estrangulando al león de Nemea*, en la inferior.



Fig. 35. Primer escritorio

Fig. 36. *Hércules lucha con un centauro*

Tres relojes de mesa están decorados con esculturas mitológicas; datan del siglo XIX y son de origen francés<sup>11</sup>. Uno está coronado por el grupo escultórico de *Saturno* [fig. 38] junto a uno de sus hijos, al que no tardará en devorar; el niño por la gesticulación de sus brazos parece querer zafarse del padre, que porta en su mano derecha una gran guadaña; el tema de Saturno (Cronos en griego) devorando a sus

<sup>11</sup> Son similares a los que alberga el Museo de Relojes de Jerez de la Frontera. Cf. Navarrete Orcera-García Navarrete (2022: 58-80).

hijos encajaba muy bien en un reloj, cuya función es igualmente la de devorar las horas de nuestras vidas. En otra sala se conserva otro reloj, decorado con *Apolo* [fig. 39], el dios del sol, un referente también en la señalización del tiempo; la caja del reloj tiene forma de lira, el instrumento musical favorito de Apolo, dios también de la música, y está coronado por su cabeza barbada, de la que parten nueve rayos; en la peana, otro instrumento musical (una trompeta) y dos coronas de laurel entrelazadas, planta igualmente favorita del dios. La joven con una granada en una mano que flanquea el tercer reloj [fig. 37] podría ser *Proserpina*, la diosa de la primavera, o la *Primavera* misma o incluso la *Abundancia*, como parece indicar el resto de la decoración: el cuerno de la abundancia que corona el reloj, el relieve central con un Baco niño envuelto en racimos de uva y el relieve inferior con un cupido de alas de mariposa rodeado por una guirnalda de frutos y flanqueado por dos cabezas también aladas.



Fig. 37. Reloj con Proserpina



Fig. 38. Reloj con Saturno



Fig. 39. Reloj con Apolo

Aunque suelen pasar desapercibidas, las empuñaduras de las espadas también son objeto de decoración en relieve. En una hallamos a *Minerva ofreciendo una corona de laurel en un altar*; en otra un soldado armado reposa sobre trofeos militares; en otra más se representa la escena de *El juramento de los Horacios*<sup>12</sup> [fig. 40], que hizo famosa el pintor neoclásico francés David (1784, Museo del Louvre): ante un altar están realizando el saludo romano, con el brazo extendido y la palma hacia abajo.

<sup>12</sup> Los Horacios eran tres hermanos romanos que en la guerra contra Alba, en el reinado de Túlio Hostilio, a mediados del siglo VII a.C., fueron escogidos para un combate singular contra tres hermanos albanos, llamados Curiacios. Después de sucumbar dos de los primeros, el superviviente dio muerte, uno por uno a los tres Curiacios. Cf. Navarrete Orcera (2005: 53).



Fig. 40. *El juramento de los Horacios*

En cuanto a esculturas, destacamos un relieve del siglo XVI que representa a *Hércules luchando con el león de Nemea*; un busto neoclásico (s. XVIII) del emperador *Galba*, como se lee en la base, y el busto en mármol del rey *Alfonso XIII ataviado como un emperador romano*, con la Medusa en su coraza. Dos jarrones, finalmente, cierran esta relación, decorados en su cuerpo central con un grupo de cupidos danzando cogidos de la mano y entrelazados por una guirnalda.

##### 5. CONCLUSIONES

La relación entre mitología y arte tiene una larga historia, que parte de la cerámica griega y llega hasta nuestros días. Desde el Renacimiento en adelante la mitología clásica será uno de los temas predilectos de reyes, nobles y, con el tiempo, de la burguesía para decorar sus mansiones y palacios. Este es el caso del Palacio de Viana, cuyos propietarios, procedentes de la aristocracia, han ido acumulando sucesivamente, desde el siglo XV hasta el siglo XX, una amplia colección de obras de arte, en la que la mitología y el mundo clásico, en general, tienen una amplia presencia. La colección es muy variada y original tanto en temática como en soportes artísticos: tapices, cuadros, frescos, grabados, acuarelas, esculturas, relojes, jarrones, miniaturas, empuñaduras de espadas, muebles (sillas, escritorios, biombo) o carrozas. Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, que pretende estudiar las obras de arte relacionadas con el mundo clásico que decoran los palacios de Europa; a los de España, Italia y Portugal (v. bibliografía) se suma ahora este de Córdoba. Partiendo de la catalogación, se ha tratado de aunar, como principio metodológico, la investigación con la divulgación y la aplicación didáctica.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ PADRÓN, M. (1975), *Museo del Prado. Catálogo de pinturas. Escuela flamenca*, Museo del Prado, Madrid.

GÓMEZ MORENO, M. (1919), “La gran tapicería de la guerra de Troya”, *Arte Español* 6, Madrid, 265-281.

HELD, J. (1947), “Rubens and Virgil”, *Art Bulletin* 29, London, 125-126.

LARA ARREBOLA, F. (1980), *Los tapices del Patrimonio Eclesiástico de Córdoba*, Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, Córdoba.

LARA ARREBOLA, F. (1982), *Artes textiles en el palacio de la Casa de Viana de Córdoba*, Obra Cultural de la Caja Provincial de Ahorros, Córdoba.

MORENO CUADRADO, F. (2009), *El palacio de Viana de Córdoba. El prestigio de colecionar y exhibir*, Caja Sur, Obra social y cultural, Córdoba.

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

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

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

PORRAS CASTILLO, I. ET ALII. (1984), *Jardín y patios del Palacio de Viana*, Obra Cultural de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba, Córdoba.

RÁBANOS FACI, C. (1978), *Los tapices en Aragón*, Librería General, Zaragoza.

VALDIVIESO, E. & MARTÍNEZ DEL VALLE, G. (2017), *La colección pictórica del Palacio de Viana*, Fundación Cajasur, Córdoba.



# CULTURA CLÁSICA “FRIKI” IV: EL SEÑOR DE LOS ANILLOS

EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO

[eduardo.sanlie@educa.jcyl.es](mailto:eduardo.sanlie@educa.jcyl.es)

IES Los Sauces (Benavente, Castilla León)

## Resumen

Un caso en el que se pueden hallar referencias al mundo clásico es la obra de J. R. R. Tolkien. Estos textos pueden aprovecharse como recurso didáctico para acercar la cultura clásica al alumnado de Griego, Latín y Cultura Clásica. A partir de la pervivencia de mitos y motivos grecolatinos en el *legendarium* tolkieniano, se ofrece una propuesta concreta basada en el paralelismo entre el mito de Orfeo y Eurídice y la historia de Beren y Lúthien, con el fin de fomentar la lectura y mostrar la vigencia educativa del mundo clásico.

## Palabras clave

*Didáctica, J. R. R. Tolkien, metodología, mitología.*

## Abstract

An example where references to classical world can be found is J. R. R. Tolkien’s Works. These texts can be used as a didactic resource to bring Classical culture closer to students of Greek, Latin and Classical Culture. Drawing on the persistence of Greco-Roman myths within Tolkien’s *legendarium*, it presents a practical activity comparing the myth of Orpheus and Eurydice with the story of Beren and Lúthien. The aim is to promote reading and highlight the educational relevance of Classical antiquity today.

## Keywords

*Didactics, J. R. R. Tolkien, methodology, mythology.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Si la civilización grecolatina es definida como “clásica”, esto se debe a que es considerada un modelo o una fuente de inspiración en etapas posteriores. Los ejemplos son bien sencillos: buena parte de la filosofía hunde sus raíces en el pensamiento griego, y, en ese sentido, se puede recordar la frase de Alfred Whitehead sobre Platón; la democracia surgió en la Atenas del siglo V a. C., si bien es cierto que su significado actual es el resultado de importantes avances sobre el modelo original; y el arte a lo largo de todas las épocas reproduce los modelos clásicos, como bien se puede observar en obras, por ejemplo, renacentistas o neoclásicas.

Por supuesto, la literatura es un ejemplo fundamental. Si nos ceñimos a las letras españolas, podemos encontrar ejemplos en momentos diversos, como son los autores del Siglo de Oro (Prometeo y Pandora en *La estatua de Prometeo*, de Calderón; Eros y Psique en *Ni amor se libra de amor*, de Calderón; Dafne y Apolo en Quevedo; Orfeo y Eurídice en *El marido más firme*, de Lope de Vega; o Píramo y Tisbe en *La Tisbe*, de Luis de Góngora) o los de época contemporánea (Electra en *Electra*, de Galdós; Penélope en *La tejedora de sueños*, de Buero; o Nausícaa en *¿Por qué corres, Ulises?*, de Gala). Si ampliamos la perspectiva a otras literaturas, la abundancia de ejemplos se mantiene: es el caso de Prometeo en *Prometeo liberado*, de Shelley, o *Prometeo*, de Goethe; Electra en *El luto sienta bien a Electra*, de O'Neill, o *Las moscas*, de Sartre; Áyax en *Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes; Ulises en *Ítaca*, de Kavafis; Fedra en las obras homónimas de Racine o D'Annunzio, etc.

No es necesario afirmar que, más allá de estos breves ejemplos, el tema de la pervivencia de la literatura clásica en la de épocas posteriores ha sido ampliamente estudiado<sup>1</sup>, pero vamos a centrar nuestra atención en el caso concreto de la literatura fantástica (hemos escogido este género por ser uno de los más leídos por el público más joven<sup>2</sup>) y, más en particular, en un autor específico: J. R. R. Tolkien.

Hemos defendido en otras ocasiones la utilidad que se puede hallar en acercar el mundo clásico al alumnado actual a través de referentes

<sup>1</sup> Una breve relación de obras al respecto puede incluir Kallendorf (2007), Hernández Miguel (2008), García Jurado (2016) o Highet (2018).

<sup>2</sup> Así lo explicaba la encuesta *Radiografía de la lectura en el siglo XXI*, realizada en noviembre de 2024 por 40dB para el diario El País y la Cadena SER (disponible [aquí](#)).

culturales del presente que puedan ayudar a que establezcan esa conexión entre el mundo clásico y la actualidad, y, en efecto, se puede utilizar, para ese propósito, la obra de Tolkien, que goza, en la actualidad, de una clara vigencia: apuntando sólo al ámbito audiovisual, además de la trilogía cinematográfica de *El Señor de los Anillos* (2001-2003), dirigida por el neozelandés Peter Jackson, quizá ya un clásico para los amantes del universo creado por Tolkien, podemos señalar la trilogía de *El Hobbit* (2012-2014), del mismo director, la serie *Los Anillos de Poder* (2022-2024), producida bajo el paraguas de Amazon Prime Video, o la película de animación *La guerra de los Rohirrim* (2024), cuyo director es el japonés Kenji Kamiyama<sup>3</sup>.

Como bien explica López Verísimo (2020: 3) en su estudio sobre la influencia de la mitología nórdica en la obra de Tolkien, este reconocía, en algunas de sus cartas, como la 131 y la 142, que las principales influencias del universo literario que creó (lo que él llamaba *legendarium*) eran la propia mitología nórdica y la cristiana<sup>4</sup>: podemos considerar que la primera se ilustra bien mediante el muy conocido tema del anillo o mediante las figuras de enanos y elfos; en el caso de la segunda, es fácil comparar a Satanás, el ángel caído que corrompió a varios ángeles en su caída, con Melkor (también llamado Morgoth), el *vala* que hizo lo propio, arrastrando consigo a varios *Maiar*, como Sauron o los Balrogs (Tolkien 2002: 32)<sup>5</sup>. No obstante, el propio Tolkien reconocía también lo

<sup>3</sup> Existen otras adaptaciones filmicas más antiguas, como *El Hobbit* (1977), *El Señor de los Anillos* (1978) o *El retorno del Rey* (1980). También se pueden señalar otros formatos: la BBC elaboró un serial de radio de *El Hobbit* en 1968 y otro de *El Señor de los Anillos* en 1981; Electronic Arts elaboró los videojuegos *El Señor de los Anillos: las dos torres* y *El Señor de los Anillos: el retorno del Rey* en vísperas del estreno de las correspondientes películas, así como *El Señor de los Anillos: la batalla por la Tierra Media* en sus partes I (2004) y II (2006); existen, por último, juegos de mesa, como las cartas editadas por Decipher o la adaptación del Risk de Hasbro.

<sup>4</sup> He aquí algunas afirmaciones del propio Tolkien al respecto: “I had a mind to make a body of more or less connected legend [...]. It should possess the tone and quality that I desired, somewhat cool and clear, be redolent of our ‘air’ (the clime and soil of the North West, meaning Britain and the hither parts of Europe)” (Carpenter 1981: 144) y “*The Lord of the Rings* is of course a fundamentally religious and Catholic work” (Carpenter 1981: 172).

<sup>5</sup> En la cosmogonía de Tolkien, los *Ainur* (sing.: *ainu*) son espíritus divinos que se dividen en dos grandes grupos: *Valar* (sing.: *vala*; fem. sing. y pl.: *valiē* y *Valier*) y *Maiar* (sing.: *maia*), que se podrían entender como, respectivamente, las divinidades mayores y los espíritus menores al servicio de los primeros (Tolkien 2002c: 25 y 30).

siguiente (Carpenter 1981: 172): “I was brought up in the Classics, and first discovered the sensation of literary pleasure in Homer”.

Teniendo en cuenta todo esto, y de acuerdo con lo que ya hemos anticipado, queremos plantear en este artículo una sugerencia de aplicación didáctica de la obra de Tolkien a las materias propias de las especialidades de Griego y Latín.

## 2. MITOLOGÍA CLÁSICA Y *LEGENDARIUM*: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

### 2.1. Huellas clásicas en la obra de Tolkien

La aproximación entre los escritos de Tolkien y estas dos especialidades puede articularse bien a partir de ese conocimiento de los clásicos que el propio Tolkien se reconocía. Es muy recomendable el amplio estudio de Míguez Santa Cruz (2025), del que, a título ilustrativo, recogemos algunos ejemplos para ilustrar este aspecto antes de abordar en detalle nuestra propuesta.

En primer lugar, la cosmogonía de Tolkien se basaba en el canto de la deidad creadora, llamada Eru o Ilúvatar, junto con los *Ainur* (cf. nota 5)<sup>6</sup>. Según Míguez Santa Cruz (2025: 201), “la idea de una creación mediante la armonía recuerda a las concepciones pitagóricas del cosmos como una estructura ordenada por el sonido y la matemática, pero también a la Teogonía hesiódica, donde el Caos primigenio es reemplazado por una progresión estructurada de deidades y fuerzas cósmicas”. Asimismo, la teogonía griega ofrece mucho rendimiento, pues encuentra claros y numerosos paralelos con la planteada por Tolkien. Es bien fácil identificar algunos:

- Zeus, “padre de dioses y hombres” (Hes., *Th.*, 457), y Manwë, “el primero de todos los reyes: señor del Reino de Arda<sup>7</sup> y reidor de todo lo que allí habita” (Tolkien 2002c: 26).
- Hera, a la que, además de ser esposa de Zeus, se atribuye la creación involuntaria de la Vía Láctea (Eratosth., *Cat.* 44), y

<sup>6</sup> “Entonces les dijo Ilúvatar: ‘del tema que os he comunicado, quiero ahora que hagáis, juntos y en armonía, una Gran Música’. [...] Entonces las voces de los *Ainur* [...] empezaron a convertir el tema de Ilúvatar en una gran música [...]; y al fin la música y el eco de la música desbordaron volcándose en el Vacío, y ya no hubo vacío” (Tolkien 2002b: 13-14).

<sup>7</sup> Arda es “el Reino de la Tierra” (Tolkien 2002c: 25), que forma parte de Eä, el universo creado por la música de Ilúvatar y los *Ainur* (Tolkien 2002b: 13-14).

Varda, consorte de Manwë denominada “la Dama de las Estrellas” (Tolkien 2002c: 26).

- Posidón, a quien “correspondió habitar para siempre el canoso mar” (*Il.* 15, 190-191), y Ulmo, “el Señor de las Aguas, que se traslada a su antojo por las aguas más profundas” (Tolkien 2002c: 26).
- Hefesto, “que destaca entre todos los descendientes de Urano por la destreza de sus manos” (Hes., *Th.*, 929), y Aulë, que “es herrero y maestro de todos los oficios” (Tolkien 2002c: 27).
- Deméter, quien se encargaba de hacer “crecer el fruto que da la vida a los hombres” (*h.Cer.*, 469), y Yavanna, “la Dadora de Frutos”, que es “amante de todas las cosas que crecen en la tierra” (Tolkien 2002c: 26).
- Hades, “señor de los muertos que habitan bajo tierra” (Hes., *Th.*, 850), y Námo, que es denominado también metonímicamente Mados por su lugar de residencia y es “el guardián de las Casas de los Muertos” (Tolkien 2002c: 26)<sup>8</sup>.
- Incluso, se sitúa a los dioses griegos en “la nevada cumbre del Olimpo”, donde se encontraban “los palacios de los Inmortales” (Hes., *Th.*, 42-43), mientras que, en el caso de los *Valar*, se habla de palacios que “se alzan sobre las nieves eternas, en Oiolossë, la más alta torre de Taniquetil, la más elevada de todas las montañas de la Tierra” (Tolkien 2002c: 26).

La obra de Homero también nos permite reconocer puntos en común entre distintos motivos que aparecen igualmente en los textos de Tolkien:

<sup>8</sup> Se pueden plantear paralelismos muy curiosos entre Hades y Námo (o, más abiertamente, entre las divinidades de los muertos en ambos casos). De Námo se señalan los siguientes tres rasgos: Námo es el Juez de los Valar, su esposa es Vairë la Tejedora, “que teje todas las cosas que han sido alguna vez en el Tiempo”, y su hermano es Irmo, “el patrono de las visiones y los sueños” (Tolkien 2002c: 26). Bien sabemos que Minos actuaba como juez de los muertos en las puertas del Hades (*Od.* XI, 568-571), que las Moiras eran las divinidades que tejían el destino de los hombres (*Od.* VII, 196-197) y les concedían “el ser felices y desgraciados” (Hes., *Th.*, 904-906), y que Hipnos, el sueño, es hermano de Tánatos, la muerte, y reside en el Tártaro, lo más profundo de la tierra (Hes., *Th.*, 758-759).

- Los dos poemas homéricos encuentran su eco en *El Señor de los Anillos*: encontramos la lucha ante una gran ciudad en la *Iliada*, donde los griegos atacan Troya, del mismo modo que, en la tercera parte de la trilogía, Minas Tirith, capital de Gondor, es asediada con igual dureza por las tropas de la vecina tierra de Mordor; en paralelo, una compañía formada por nueve miembros en su origen (y dos, Frodo Bolsón y Sam Gamay, en el último momento) emprende un viaje lleno de peligros y aventuras a un destino incierto, temática igual a la de la *Odisea*, aunque también el tema del viaje está presente en *El Hobbit* en la figura de Bilbo (Míguez Santa Cruz 2025: 194)<sup>9</sup>.
- Ni Odiseo ni Bilbo Bolsón son personajes cuyo principal atributo sea la fuerza física; antes bien, los dos, además de protagonizar viajes llenos de aventuras, se sirven, sobre todo, de su inteligencia. Míguez Santa Cruz (2025: 194-196) detalla bien los rasgos que ambos comparten, pero aquí vamos a detenernos en un caso concreto en el que ponen de manifiesto su ingenio: en el canto IX, Odiseo engaña a Polifemo de varias maneras, pues le hace creer que se llama Nadie, le da de beber vino hasta que cae dormido por la embriaguez, lo ciega con una estaca sin que sus compañeros lo tomen en serio porque acusa a Nadie, y huye junto con sus compañeros bajo el lomo del ganado del cíclope; por su parte, Bilbo y Gollum mantienen un pequeño certamen de acertijos entre los que se encuentra uno (“¿qué tengo en el bolsillo?”, refiriéndose al Anillo Único) que permite a Bilbo huir de Gollum con el Anillo (Tolkien 2002a: 76-82).
- La épica clásica presenta el paso del héroe por el Inframundo como una escala necesaria en el viaje que este ha emprendido. El canto XI de la *Odisea* nos muestra cómo su protagonista desciende a la entrada del reino de Hades para averiguar, de boca del adivino Tiresias, cómo debe proceder para llegar de

<sup>9</sup> Siguiendo a este autor (Míguez Santa Cruz 2025: 206-210), podemos comparar la caída de Troya ante los griegos con la de Gondolin ante Morgoth, o, incluso, la caída de Númenor con la Atlántida: Númenor era una isla poblada por una civilización próspera y grandiosa que, corrompida por Sauron, pretendió la inmortalidad y declaró la guerra a los Valar, por lo que el mismo Ilúvatar provocó un cataclismo que la hundió en el mar; la Atlántida, como bien es sabido, sufrió igual destino, según narraba Platón.

vuelta a Ítaca, su reino perdido (también podemos mencionar el caso de Eneas, que, acompañado de la Sibila, acude al mismo lugar para conocer, de boca de Anquises, su padre, la gloria de la futura Roma, como bien narra el libro VI de la *Eneida*<sup>10</sup>); de igual manera, Aragorn, heredero al trono de Gondor, decide, en un momento de necesidad, recorrer los Senderos de los Muertos, que llevaban a las oscuras cavernas donde moraban los espíritus de un antiguo pueblo que había traicionado a Isildur, antepasado de Aragorn, y había quedado maldito, y convocar a estos espectros como aliados en una de las batallas previas a la gran lucha por Minas Tirith en los Campos del Pelennor (Tolkien 2015: 59-63).

El relato *Los Hijos de Húrin* permite enlazar con el ciclo trágico de Edipo. Se trata de una narración en la que Húrin, un Hombre<sup>11</sup>, es objeto de una maldición dirigida por Morgoth contra él y su estirpe, y queda encadenado a un trono de piedra desde el que contempla, con el paso del tiempo, cómo la ruina alcanza a sus descendientes. Esta comparación podría ofrecer bastante rendimiento, pero una rápida lectura muestra los ejemplos más ilustrativos:

- Sobre Edipo se cernía una maldición antes de su nacimiento: “una vez le llegó a Layo un oráculo [...] que decía que tendría el destino de morir a manos del hijo que naciera de mí y de él” (S., *OT*, 711-714); el mismo sino pesaba sobre Túrin y Nienor, hijos de Húrin, como resultado de las palabras de Morgoth: “entonces Morgoth, extendiendo el largo brazo hacia Dor-lómin, maldijo a Húrin y Morwen y a sus hijos, diciendo: ‘¡Mira! La sombra de mi pensamiento caerá sobre ellos dondequiera que vayan, y mi odio los perseguirá hasta los confines del mundo’” (Tolkien 2007: 57).
- Ni Edipo ni su madre, Yocasta, eran conscientes del destino de Edipo, como se observa en las palabras de ella: “[un mensajero] viene de Corinto para anunciar que tu padre, Pólipo, no está ya vivo, sino que ha muerto” (S., *OT*, 955-956); Túrin, por su parte, pretende enfrentarse a ese destino: “todas mis acciones

<sup>10</sup> Sobre la huella de esta obra en Tolkien, véase Pace (1979).

<sup>11</sup> Entiéndase “Hombre” como referencia a la segunda de las tres grandes razas de Arda: Elfos, Hombres y Enanos.

y mis días pasados han sido oscuros y llenos de maldad, pero ha llegado un nuevo día. Aquí me quedaré en paz; renuncio a mi nombre y mi linaje, y así quizá dejaré atrás la sombra, o al menos no caerá sobre los que amo'. Así pues, tomó un nuevo nombre, y se llamó a sí mismo Turambar, que en la lengua de los Altos Elfos significaba Amo del Destino" (Tolkien 2007: 170).

- El hado maldito es lo que lleva a Edipo a tomar a su madre como esposa y a tener hijos con ella, lo cual tiene fatales conclusiones: "contemplamos a la mujer colgada, suspendida del cuello por retorcidos lazos" (S., *OT*, 1263-1264); en el caso de Túrin, su hermana Niënor, enamorada de él sin conocer su parentesco, toma una decisión similar: "¡Aguas, aguas! Recibid ahora a Níniel Niënor, hija de Húrin; ¡Duelo, la doliente hija de Morwen! ¡Recibidme y llevadme al Mar!" Y diciendo esto se arrojó por el precipicio: un relámpago blanco que se hundió en el oscuro abismo, un grito que se perdió entre el rugido del río" (Tolkien 2007: 213).
- Encontramos también similitudes en el final de ambos episodios trágicos, cuando tanto Edipo como Morwen, esposa de Húrin, son conscientes de la inminencia de su muerte, que se produce en un contexto de lúgubre y, quizás, calmada resignación ante la evidencia de que el fatal destino llega a su fin. Vemos, así, cómo lo asume Edipo: "dejad que yo mismo descubra la sagrada tumba en donde está destinado que mi persona sea enterrada en esta tierra. Por aquí, por aquí avanzad. Por este camino me conducen el mensajero Hermes y la diosa de los infiernos. ¡Oh luz que no percibo, antes eras mía y ahora mi cuerpo por última vez está en contacto contigo! Pues ya estoy haciendo el último trecho de mi vida para ocultarme en el Hades" (S., *OC*, 1544-1552), y cómo se narra el hecho: "cuando nos hubimos distanciado, al volvemos al cabo de muy poco tiempo, vimos desde allí que nuestro hombre ya no estaba presente en ninguna parte y que el rey, solo, se ponía la mano delante del rostro tapándose los ojos, como si se le hubiera mostrado una visión terrible e insoportable de ver" (S., *OC*, 1647-1652). Pueden verse las similitudes en el momento de la muerte de la mujer de Húrin: "Estoy agotada. Me iré con el sol. Se han perdido. [...] Queda poco tiempo. [...] Si lo sabes, ¡dímelo! ¿Cómo llegó ella a en-

contrarlo?’ Pero Húrin no respondió, y se sentó junto a la piedra con Morwen abrazada; y no volvieron a hablar. El sol se puso, y ella suspiró, le tomó la mano y se quedó quieta; y Húrin supo que había muerto” (Tolkien 2007: 226).

## 2.2. Un caso concreto

El planteamiento de esta propuesta consiste en analizar los paralelismos que se dan entre uno de los mitos clásicos más conocidos y uno de los relatos recogidos en *El Silmarillion* de Tolkien, y presentar una serie de fragmentos de ambos como forma de plantear una actividad de fomento de la lectura. En concreto, vamos a comparar el mito de Orfeo y Eurídice con la historia de Beren y Lúthien.

Encontramos la figura de Orfeo en varios episodios mitológicos, como pueden ser su participación en el viaje de los Argonautas, su muerte a manos de las bacantes de Tebas o, incluso, el carácter cantor *post mortem* de su cabeza<sup>12</sup>, pero el caso que nos interesa aquí es el de su amor frustrado por Eurídice. Podemos resumir con sencillez el mito si seguimos la *Biblioteca mitológica*. Orfeo era un citaredo cuyo canto lograba conmover a rocas y árboles, pero su esposa Eurídice murió por una mordedura de serpiente. Él se sirvió de su canto para convencer a Hades de que le permitiera volver a la vida, y el dios aceptó, aunque le impuso la condición de marchar del Inframundo sin mirar hacia atrás para confirmar que ella lo seguía. Orfeo fracasó porque miró atrás cuando él ya había llegado al exterior, pero Eurídice aún no había salido (Apollod., 1, 3.2).

Por su parte, de acuerdo con la versión del cuento de Beren y Lúthien transmitido en *El Silmarillion*, Beren, un guerrero perseguido por Sauron, lugarteniente de Morgoth, buscó refugio en el bosque de Doriath, donde reinaban Thingol y Melian, y se enamoró de Lúthien, hija de ambos. Thingol exigió que Beren, si quería la mano de Lúthien, consiguiera uno de los tres Silmarils, joyas élficas robadas por Morgoth y engastadas en su propia corona, y Beren asumió el reto<sup>13</sup>, pero, en un

<sup>12</sup> Todo ello aparece analizado en García Gual & Hernández de la Fuente (2015: 11-29).

<sup>13</sup> Esta condición, planteada como un imposible, no dejar de tener ecos con otro caso similar: la historia de Jasón, a quien Pelias reclamó que consiguiera el vellocino de oro si quería que le cediera el trono. Thingol y Pelias pretenden conseguir la muerte de, respectivamente, Beren y Jasón para evitar concederles lo que desean.

primer momento, fue capturado por Sauron. Lúthien acudió en su ayuda con el perro Huan, y ambos lograron imponerse a Sauron y rescatar a Beren. No sin dificultades, llegaron a Angband, la fortaleza de Morgoth, que se distrajo por intenciones lujuriosas al contemplar a Lúthien. Así, Beren logró arrancar un Silmaril de la corona, pero Carcharoth, el monstruoso lobo que había criado Morgoth para custodiar Angband, le arrancó de un mordisco la mano que lo sostenía. Beren sobrevivió a la herida, y ambos volvieron a Doriath. El lobo los persiguió, las fuerzas de Doriath salieron a su encuentro, y Beren y Huan acabaron con él. De su vientre trajeron el Silmaril, que fue depositado en la mano de Beren para que se cumpliera su cometido, pero, aun así, él murió. Su espíritu acudió a las Estancias de Mandos, adonde lo siguió Lúthien. Ella entonó ante Mandos un canto tan conmovedor que este apeló a Manwë, y los dos obtuvieron de la voluntad de Ilúvatar la opción de que Beren regresara a la vida acompañado por Lúthien, aunque esta perdería su inmortalidad élfica para que, llegado el momento, ambos pudieran morir (Tolkien 2002c: 182-211).

Veamos, a continuación, qué puntos en común del argumento se pueden ilustrar a través de pasajes de ambas narraciones. Organizaremos los textos de la siguiente manera: tras un breve apunte en el que comentaremos la temática común, presentaremos, en primer lugar, un pasaje de la historia de Beren y Lúthien, y, a continuación, añadiremos uno o varios pasajes de fuentes clásicas<sup>14</sup> que se pueden poner en relación con él (en algunos casos, también recogemos más de un pasaje de Tolkien en el mismo apartado). Las fuentes de las que hemos obtenido pasajes del mito son las *Argonáuticas órficas*, la tragedia *Alcestis* (Eurípides), las *Geórgicas* (Virgilio), las *Metamorfosis* (Ovidio), la tragedia *Hércules en el Eta* (Séneca), *El banquete de los eruditos* (Ateneo de Náucratis) y *Las nupcias de Filología y Mercurio* (Marciano Capela). En cuanto al episodio de Tolkien, seguimos la versión que se recoge en *El Silmarillion*.

En primer lugar, podemos señalar que, en los dos relatos, la música se presenta como una fuerza positiva que tiene poder sobre elementos de la naturaleza:

<sup>14</sup> El texto de los pasajes clásicos referenciados hasta el momento está tomado de las obras referenciadas en la bibliografía (apartado 4.1 de este artículo). Para los fragmentos que expondremos a partir de aquí, seguiremos la traducción de García Gual y Hernández de la Fuente (2015), y, por tanto, no estarán expresamente señalados en el referido apartado 4.1.

- “En la víspera de la primavera, poco antes del alba, Lúthien bailó en una colina verde; y de pronto se puso a cantar. Era un canto vehemente que traspasaba el corazón como el canto de la alondra que se alza desde los portones de la noche y se vierte entre las estrellas agonizantes, cuando el sol asoma tras las murallas del mundo; y el canto de Lúthien aflojó las ataduras del invierno, y las aguas congeladas hablaron, y las flores brotaron desde la tierra fría por la que ella había pasado” (Tolkien 2002c: 186).
- “A través de la angosta gruta mi voz marchó al dulce son de la lira, volando por encima de las altas montañas y de los valles frondosos del Pelión, hasta las elevadas encinas llegó. Y estas entonces se lanzaron corriendo, arrancadas de raíz, hacia la gruta mientras las rocas retumbaban y las fieras salvajes ante mi canto se quedaban delante de la caverna dando brincos y los pájaros volaban en torno a las estancias del centauro con alas cansadas, olvidando sus nidos” (Orph., A., 431-439).

“El bramar del rápido torrente quedó paralizado ante su canción y el agua perdió su ímpetu sin acordarse de proseguir su huida; y como los ríos se demorasen se cree que el Hebro se les secó a los getas, a los alejados bistones. El bosque envió a sus aves, los habitantes de los montes se acercaron y el pájaro que vagaba sin rumbo por los aires, cayó exánime al escuchar sus cánticos. El monte Atos dejó caer sus peñas, que a la vez arrastraron a los centauros, y se asentó al lado del Ródope mientras su nieve se derretía con el canto; la dríade huyó de su encina y marchó a toda prisa al lado del poeta. Las propias fieras se dirigieron hacia su cantar y un león marmárico se recostó junto al rebaño, que ya nada temía de él; los corzos no se asustaron del lobo y la serpiente salió de su cubil olvidando ya su veneno” (Sen., *Herc. O.*, 1036-1060).

“El olvidadizo tracio mereció a su querida Eurídice, pues supo con su canto traspasar los reinos del Érebo cruel, amansó la violencia de un tigre atónito, consiguió someter a las furiosas fieras e hizo que el Ismaro contemplase las hojas de los árboles extendiéndose rígidas por las ramas y que sus bosques corrieran por los montes; con sus cantos hizo que el Estrimón uniese sus

corrientes, que el viento arremolinase las aguas del Tánais y que la cordera se tumbase sin temor junto al lobo, pasmados, y que la liebre se refugiara en la boca del perro fiero" (Mart. Cap., 9, 907, 1-10).

La historia amorosa se ve truncada por la muerte de uno de los miembros de las dos parejas, lo que da lugar a que el otro decida bajar al reino de los muertos para intentar recuperarlo. No hay que olvidar que, como bien apunta Míguez Santa Cruz (2025: 203), los papeles se invierten de un caso a otro, pues, en el relato de Tolkien, es el chico quien muere, y la chica debe protagonizar esa catábasis, mientras que, en el mito clásico, es al contrario. En el caso de Beren y Lúthien, él, antes de morir, es encerrado por Sauron, y Lúthien acude a salvarlo de lo que es casi una muerte en vida, sirviéndose de su canto para ello:

- “[Sauron] los arrojó por tanto a un foso profundo, oscuro y silencioso, y los amenazó con una muerte atroz a menos que uno de ellos le confesara la verdad. De vez en cuando veían dos ojos que ardían en la negrura; y un licántropo devoró a uno de los compañeros; pero ninguno traicionó al Señor. En el momento en que Sauron arrojó a Beren al foso, un abismo de horror se abrió en el corazón de Lúthien; y al ir a Melian en busca de consejo, se enteró de que Beren estaba en las mazmorras de Tol-in-Gaurhoth sin esperanza de salvación. Entonces Lúthien, al ver que no tendría ayuda de nadie sobre la tierra, resolvió escapar de Doriath y ayudar ella misma a Beren” (Tolkien 2002c: 193).

“Beren se reanimó con el contacto del Silmaril, y lo sostuvo en alto, y le pidió a Thingol que lo recibiera. —Ahora —dijo— mi misión está cumplida, y mi destino ha sido forjado—. Y ya no habló nada más. Cargaron a Beren Camlost hijo de Barahir sobre una litera de ramas con Huan el perro lobo a su lado; y cayó la noche antes de que hubieran regresado a Menegroth. A los pies de Hírilorn, la gran haya, Lúthien les salió al encuentro andando lentamente, y algunos llevaban antorchas junto a la litera. Allí abrazó a Beren, y lo besó, pidiéndole que la esperara más allá del Mar Occidental; y él la miró a los ojos antes de que el espíritu lo abandonara” (Tolkien 2002c: 209-210).

- “Más penoso que el augurio fue el resultado, pues mientras paseaba entre la hierba en compañía de un grupo de Náyades,

la recién casada murió tras ser mordida en el talón por una víbora” (Ov., *Met.* 10, 8-10).

“La razón de mi viaje es mi esposa, a la que insufló su veneno una víbora cuando fue pisada, arrebatándole sus años de juventud” (Ov., *Met.* 10, 23-24).

Las dos narraciones presentan, en algún momento, a sus protagonistas en un escenario sombrío. En el caso de Orfeo, se trata del descenso en vida al Hades que ya apuntábamos, mientras que Beren y Lúthien se encuentran en esa situación antes de que uno muera, es decir, cuando llegan a Angband, la fortaleza de Morgoth:

- “Pasaron por todos los peligros hasta que luego del largo y fatigoso camino llegaron cubiertos de polvo al valle terrible que se extiende ante las Puertas de Angband; junto al camino se abrían unas grietas negras por donde asomaban unas serpientes ondulantes. Los acantilados se levantaban a un lado y a otro como muros fortificados. Ante ellos estaba el Portal inexpugnable, un arco ancho y oscuro al pie de la montaña; por encima de él se alzaba un risco de mil pies de altura. [...] Entonces Beren y Lúthien atravesaron el Portal y descendieron las escaleras laberínticas; y juntos llevaron a cabo la más grande de las hazañas jamás intentada por Hombre o por Elfo alguno. Porque llegaron hasta el trono de Morgoth en el más profundo de los recintos, un palacio sostenido por el horror, iluminado por el fuego, y repleto de armas de tormento y muerte” (Tolkien 2002c: 202-203).
- “Sólo tú entre los hombres has llegado a las tinieblas vaporosas, a la honda caverna, en las profundidades de la tierra venerable, y has sabido regresar” (Orph., *A.*, 91-93).

“Incluso llegó a penetrar en las gargantas del Ténaro, profunda entrada de Dite, y en el sombrío bosque sagrado donde habita el negro terror y se presentó ante los Manes, ante el temible rey y ante los corazones que no saben compadecerse de las súplicas de los hombres” (Verg., *Georg.* 4, 467-470).

Esos lugares oscuros albergan algunas criaturas monstruosas que son siniestras y, en algunos casos, pueden resultar peligrosas:

- “Allí los ganó el desánimo, pues ante las puertas había un guardián, del que no habían tenido hasta entonces ninguna noticia. A Morgoth le habían llegado rumores sobre no sabía qué designios de los príncipes de los Elfos, y siempre se oían en las veredas del bosque los aullidos de Huan, el gran perro de guerra, que hacía mucho habían soltado los Valar. Entonces Morgoth recordó el Hado de Huan, y escogió a uno de los cachorros de la raza de Draugluin; y lo alimentó de su propia mano con carne viviente, y puso en él su poder. El lobo creció de prisa, hasta que no pudo arrastrarse dentro de ningún cubil, y yacía enorme y hambriento a los pies de Morgoth. Allí el fuego y la angustia del infierno entraron en él, y desarrolló un espíritu devorador, atormentado, terrible, y fuerte. Carcharoth, Fauces Rojas, se lo llamó en las historias de aquellos días, y Anfau-glir, las Quijadas de la Sed. Y Morgoth lo tenía despierto a las Puertas de Angband por temor de que Huan viniera” (Tolkien 2002c: 202).
- “Hasta allí bajaría y ni el perro de Plutón, ni Caronte conductor de almas con su remo podrían retenerme” (E., *Alc.*, 360-362).  
“Él navegó por aquel cruel y arduo lugar, allí donde Caronte porta dentro de la barca común las almas de los muertos, y gritó en alto a la laguna que retiene la corriente por las grandes cañas. Y el solitario Orfeo se atrevió a tocar la cítara junto a las aguas: pudo así persuadir a toda clase de dioses y al blasfemo Cocito que sonríe bajo su ceño. Incluso resistió la mirada del terrible perro que aviva tanto la voz en el fuego como en el fuego la cruel mirada, provocando horror con sus tres cabezas” (Ath., 13, 597b).

“Yo no he bajado aquí para contemplar el oscuro Tártaro, ni para encadenar la triple garganta de la monstruosa Medusa que tiene serpientes por cabellos” (Ov., *Met.* 10, 20-22).

Además de sus efectos sobre la naturaleza, la música tiene un poder tan significativo que puede llegar a conmover a esas criaturas sombrías (incluyendo, en el caso de Lúthien, los efectos de su canto cuando acude al rescate de Beren en la fortaleza de Sauron o cuando canta ante Morgoth) y a la misma muerte, representada a través de las divinidades cuyas atribuciones son el reino de los muertos y las almas

de los difuntos. Continuamos viendo aquí la comentada inversión de los roles entre una historia y otra:

- “A esa hora llegó Lúthien, y erguida sobre el puente que conducía a la isla de Sauron, cantó un canto que ningún muro de piedra podía detener. Beren la oyó y pensó que soñaba; pues arriba brillaban las estrellas y en los árboles cantaban los ruiseñores. Y como respuesta cantó un canto de desafío que él había compuesto en alabanza de las Siete Estrellas, la Hoz de los Valar que Varda había colgado sobre el Norte como signo de la caída de Morgoth. Luego las fuerzas le faltaron y se desmoronó en la oscuridad. Pero Lúthien oyó la voz que le había contestado y entonó entonces un canto de gran poder. Los lobos aullaron y la isla tembló” (Tolkien 2002c: 196).

“Entonces de súbito ella escapó a los ojos de Morgoth, y empezó a cantar desde las sombras una canción de tan sobrecogedora belleza y de un poder tan encegador que él no pudo dejar de escucharla, y se quedó ciego, y volvía los ojos a un lado y a otro buscando a Lúthien. Toda la corte yacía ahora adormilada y todos los fuegos vacilaron y se extinguieron” (Tolkien 2002c: 203).

“Pero Lúthien llegó a las Estancias de Mandos, donde están los sitios designados para los Eldalië<sup>15</sup>, más allá de las mansiones del Occidente en los confines del mundo. Allí los que esperan se sientan a la sombra del pensamiento de los Eldalië. Pero la belleza de Lúthien era mayor que la de ellos, y tenía un dolor más profundo; y se arrodilló ante Mandos y le cantó. La canción de Lúthien ante Mandos fue la más hermosa de las compuestas con palabras, y la más triste que nadie haya escuchado jamás. Inalterada, imperecedera, se la canta todavía en Valinor<sup>16</sup> más allá de los oídos del mundo, y al escucharla los Valar se entristecen. [...] Y cuando Lúthien se arrodilló a los pies de Mandos, sus lágrimas cayeron como la lluvia sobre la piedra, y Mandos se conmovió, él que nunca así se conmoviera antes, y que nunca así se conmovió después” (Tolkien 2002c: 210).

<sup>15</sup> Nombre del pueblo élfico en *quenya*, una de las lenguas élficas inventadas por Tolkien (Tolkien 2002: s. v.).

<sup>16</sup> Tierra apartada que es la residencia de los *Valar* en Arda (Tolkien 2002: s. v.).

- “Si tuviese la lengua y el canto de Orfeo para cautivar con mis canciones a la hija de Deméter o a su esposo y poder sacarte del Hades, hasta allí bajaría” (E., *Alc.*, 357-360).

“Sin embargo, conmovidas por su canto, desde las profundas mansiones del Erebo acudían las leves sombras y los espectros de aquellos que carecen de luz, que eran tantos como las miles de aves que se esconden entre la hojarasca, cuando el Véspero o la lluvia tempestuosa las aleja de las montañas. Eran madres y esposos, cuerpos sin vida de espléndidos héroes, niños, muchachas y jóvenes colocados en la pira ante los ojos de sus padres. En torno a estos se detiene el negro lodo, la odiosa caña del Cocito y la aborrecible laguna de aguas tardas, y la Estigia nueve veces mezclada los recluye. Incluso quedaron pasmados los propios reinos de la Muerte, en la parte más alejada del Tártaro y las propias Euménides, con serpientes azules trenzadas en los cabellos; Cerbero quedó con sus tres bocas abiertas y la rueda del orbe de Ixión se detuvo en el aire” (Verg., *Georg.* 4, 471-484).

“A través de tenues espíritus y espectros que ya habían recibido sepultura, se presentó ante Perséfone y ante el dueño que gobierna el abominable reino de las sombras y, tañendo las cuerdas para acompañar su canto, dijo estos versos: ‘¡Oh dioses del mundo de debajo de la tierra, adonde vamos a parar los que mortales nacemos! [...] Tejed de nuevo el prematuro destino de Eurídice. [...] Y si los hados niegan esta concesión a mi esposa, estoy seguro de que no quiero regresar arriba: disfrutad con la muerte de los dos’. Mientras decía estas cosas y tañía las cuerdas que acompañaban a sus palabras, las almas exánimes lloraban. Tántalo no trataba de alcanzar el agua que se le escapaba, la rueda de Ixión quedó paralizada, las aves no desgarraban aquel hígado, las Bélides dejaron de lado sus vasijas y tú, Sísifo, te sentaste sobre tu roca. Es fama que entonces por primera vez las mejillas de las Euménides, derrotadas por el canto, se humedecieron con las lágrimas, y ni la regia consorte ni aquel que gobierna los abismos pudieron decir que no al suplicante” (Ov., *Met.* 10, 14-18, 31 y 38-47).

“Y cuando se presentó ante los manes silenciosos a través de las puertas del Ténaro arrancando lamentos a su entrustecida lira,

pudo vencer con cantos lastimosos al Tártaro y a los taciturnos dioses del Erebo, sin temor de la laguna Estigia, por la que se jura desde el mundo de arriba. Quedó quieta la rueda de eterno movimiento, sin fuerzas, después de vencerse su torbellino; a Titio le creció el hígado, mientras aquel canto retenía a las aves; tú también, barquero, lo escuchaste: la barca de las aguas infernales flotaba ya sin remo. Y entonces, por primera vez, el anciano frigio, sin acordarse del agua que ya no se movía, ni jugó con su furiosa sed ni tendió sus manos hacia los frutos” (Sen., *Herc. O.*, 1061-1078).

Los dos relatos nos muestran cómo, a pesar de este efecto tan notable de la música, los dioses de los muertos no admiten la petición si no se cumple una condición previa:

- “Ésta es la alternativa que ofreció a Lúthien. Por causa de sus fatigas y sus dolores, podría abandonar a Mandos, e ir a Valinor, para morar allí hasta el fin del mundo entre los Valar, y olvidar todas las penas. Allí no la seguiría Beren. Porque no les estaba permitido a los Valar evitarle la Muerte, que es el don de Ilúvatar a los Hombres. Pero la otra elección posible era la que sigue: regresar a la Tierra Media y llevar consigo a Beren para morar allí otra vez, mas sin ninguna seguridad de vida o de alegría. Ella se volvería entonces mortal, y estaría sometida a una segunda muerte, lo mismo que él; y antes de no mucho abandonaría el mundo para siempre, y su belleza no sería más que un recuerdo en el canto” (Tolkien 2002c: 211).
- “[Orfeo], volviendo sobre sus pasos, había escapado de todos los peligros, y la recobrada Eurídice regresaba al mundo de los vivos mientras le seguía por detrás (pues Proserpina había impuesto tal condición)” (Verg., *Georg.* 4, 485-487).

“Así Orfeo de Ródope la recibió, mas con la condición de no volver atrás sus ojos hasta haber salido de los valles del Averno: si lo hacía el don sería anulado” (Ov., *Met.* 10, 50-52).

Finalmente, ambas parejas, con independencia de la gracia recibida, en absoluto quedan libres de enfrentarse de manera definitiva a la muerte. Una nueva diferencia es que Orfeo no consigue cumplir la condición impuesta, de manera que no consigue reunirse de nuevo con

Eurídice, pues una segunda muerte la encuentra muy pronto, de manera que sólo logran estar juntos cuando también Orfeo muere. En cambio, Lúthien sí puede recuperar a Beren, y el destino último les sobreviene a ambos más tarde:

- “Este destino eligió Lúthien, abandonando el Reino Bendecido, y olvidando todo parentesco con los que allí moran; así, cualquiera fuera el dolor que tuvieran por delante, el hado de Beren y Lúthien sería siempre el mismo, y los dos senderos irían juntos más allá de los confines del mundo. Así fue que sólo ella entre todos los Eldalië murió realmente, y dejó el mundo mucho tiempo atrás” (Tolkien 2002c: 211).
- “Ya no estaban lejos del término de las tierras de arriba, mas he aquí que, ya fuera por temor a que desfalleciese, o bien por deseo de verla, el enamorado volvió los ojos y al punto cayó ella de nuevo al abismo. Mientras tendía los brazos y luchaba por ser abrazada y abrazar, la desgraciada no pudo agarrar sino el aire que se le escapaba. Y muriendo por segunda vez, no dejó escapar queja alguna de su esposo (¿de qué tendría queja sino de ser amada?). Le dio el último adiós, que ya él casi no pudo escuchar, y fue a parar de nuevo al mismo sitio. Así quedó Orfeo, apesadumbrado por la segunda muerte de su esposa” (Ov., *Met.* 10, 55-64).

“Entonces la sombra se introduce de nuevo bajo tierra y reconoce todos los lugares que ya había visto; en su búsqueda por los campos de los bienaventurados, se encuentra con Eurídice y la rodea con deseosos brazos. Y ahí pasean los dos juntos unas veces, otras él sigue a la que lo precede, y otras aún camina él por delante. Orfeo ya marcha seguro, y se vuelve a menudo a mirar a su amada Eurídice” (Ov., *Met.* 11, 61-66).

### 2.3. Aplicación didáctica

Hemos expuesto una serie de puntos comunes entre los dos relatos comentados: unas veces son paralelos, y, en otros casos, se dan algunas divergencias. Es cierto que, aunque presentamos la propuesta como un intento de animar al alumnado a la lectura, es necesario que aquellos que vayan a trabajar con estos textos tengan cierto gusto por la obra de

Tolkien. Por supuesto, no siempre será así, y, en cualquier caso, la clave pasa por usar la historia de Beren y Lúthien como excusa para acercar no sólo la lectura, sino también los contenidos de mitología y literatura que se pueden tratar a través de los textos propuestos.

A pesar de que el *legendarium* de Tolkien no es sencillo, la selección de pasajes que hemos realizado evita profundizar demasiado en ello, y tampoco los fragmentos clásicos escogidos son difíciles, de manera que nos parecen una buena opción para trabajarlos en la materia de Latín de 4.º de ESO. Se podría configurar, pues, una situación de aprendizaje que, desde el punto de vista curricular, se articule sobre, al menos, los siguientes contenidos recogidos en el currículo vigente para dicha materia. Citaremos los de nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre:

A. El presente de la civilización latina

- Obras fundamentales de la literatura latina en su contexto y su pervivencia a través de la tradición clásica.
- Estrategias para comprender, comentar e interpretar textos latinos a partir de los conocimientos adquiridos y de la propia experiencia.

D. Legado y patrimonio

- Pervivencia del legado inmaterial de la cultura y civilización latinas: religión y mitología clásicas, instituciones políticas, militares y sociales; oratoria, derecho, rituales y celebraciones oficiales y de la vida cotidiana.

- Conocimiento y uso correcto de herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal.

Algunas actividades que se podrían plantear para el desarrollo de esta situación de aprendizaje serían las siguientes:

- La situación debe partir de una lectura de los pasajes escogidos que incluya un comentario sobre el contenido, los puntos en común que se identifican, o, incluso, la valoración personal o la percepción de cada uno sobre los hechos.

- Es evidente que los textos clásicos escogidos albergan una gran cantidad de referencias mitológicas. El alumnado habrá estudiado ya mitología en la asignatura de Cultura Clásica de 2.º de ESO, de forma que se puede desarrollar, por ejemplo, una actividad gamificada para sondear los conocimientos mitológicos previos o fomentar la ampliación de estos a partir de todas estas referencias.
- Como forma de introducir los contenidos literarios, se puede plantear una pequeña investigación sobre los autores de los pasajes clásicos. Puede bastar con una sencilla introducción a la vida y a la obra, y esta actividad serviría de base para la mayor profundización en literatura latina que se prevé en Bachillerato.
- Para cerrar la situación de aprendizaje, se puede realizar una difusión del trabajo. Para ello, se podría elaborar, mediante herramientas digitales, algún tipo de infografía en el que se recoja toda la información previa. A fin de complementar la labor de lectura, se puede plantear que cada alumno (o, en función de cómo se organice el trabajo, cada grupo) redacte un pequeño texto original que añada una valoración de los relatos, una reinterpretación propia, una síntesis de las similitudes y las diferencias, un final alternativo, etc.

### 3. CONCLUSIONES

Presentamos en este artículo un pequeño ejercicio de literatura comparada (confiando en que no resulte presuntuoso denominarlo así) con un enfoque didáctico. El principal objetivo que perseguimos es, sin duda, atraer al alumnado hacia la lectura. Es recurrente la afirmación de que los jóvenes de hoy leen poco, y, si esto realmente fuera así, una de las principales medidas que se debería tomar sería dar respuesta a sus intereses. Si atendemos a los gustos de lectura expresados por la franja de edad joven en la encuesta que hemos citado al principio, observaremos que hay una brecha entre los géneros de su preferencia y los de las lecturas que impone el currículo. Por supuesto, el sistema educativo debe garantizar que sus estudiantes conozcan a figuras como Miguel de Cervantes, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Rosalía de Castro, Benito Pérez Galdós o Emilia Pardo Bazán, por citar solamente autores nacionales, pero, a nuestro entender (y basándonos en nuestra propia

experiencia personal), el verdadero disfrute de determinadas obras llega cuando el mayor desarrollo intelectual y vital de una persona le genera el interés por leerlas voluntariamente. Sin embargo, para que ese momento llegue, es imprescindible que la persona posea un verdadero hábito lector, y creemos que la clave pasa por forjar ese hábito en una etapa previa de la vida y por conseguir esto último mediante lecturas que realmente sean del gusto del joven lector en ese momento.

Desde un punto de vista didáctico, esta idea enlaza con la metodología. Hemos defendido siempre, a lo largo de las distintas entregas de esta serie de publicaciones, la importancia de desarrollar una metodología innovadora. Una de las maneras de enfrentarse a la siempre señalada precariedad de las materias de nuestras especialidades es combatirla a través de estrategias metodológicas que consigan atraer al alumnado para, a partir de esta atracción inicial, desarrollar un interés real por los saberes que impartimos. Creemos que la propuesta que esbozamos aquí puede servir de base para que la configuración de la situación de aprendizaje sugerida responda a este objetivo.

Por supuesto, una propuesta didáctica debe tener un sustento curricular. Ya hemos apuntado los aspectos del currículo que pretendemos trabajar a través de esta propuesta concreta en una de nuestras materias, pero no se debe olvidar que también el fomento de la lectura es un elemento clave en el conjunto del sistema educativo. Así lo recoge la normativa: la LOE, en su artículo 2.2, modificado por la LOMLOE, lo establece como uno de los factores prioritarios que apoyarán los poderes públicos para garantizar la calidad de la educación, mientras que, en el caso concreto de la Educación Secundaria Obligatoria, su artículo 23.h) lo incluye entre los objetivos de la etapa, y su artículo 26.2, modificado por la LOMLOE lo recoge al establecer sus principios pedagógicos. De ello se hace eco el Real Decreto 217/2022 en sus artículos 7.h) y 6.3 respectivamente. Más aún, dicho Real Decreto, en su artículo 6.5, cita el fomento de la lectura entre los contenidos que se deberán trabajar en todas las materias.

Por otro lado, la propuesta que presentamos queda abierta. Esto quiere decir que nuestra breve selección de textos de los dos relatos tratados (el mito de Orfeo y Eurídice, y la historia de Beren y Lúthien) bien podría ser ampliada con otros pasajes que la completen y ofrezcan un mayor potencial de trabajo, si así se considerase necesario. Asimismo,

los otros casos que hemos analizado al principio apenas son pequeñas frases con la extensión necesaria para ilustrar las comparaciones que estábamos estableciendo, evitando una mayor longitud para evitar recargar ese apartado. No obstante, podrían usarse como punto de partida para configurar recopilaciones más amplias. A tal fin, hemos procurado añadir, siempre que ha sido posible, las referencias exactas de los pasajes con el objetivo de que sirvan de base para elegir fragmentos más extensos.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

##### 4.1. Fuentes clásicas

ANÓNIMO (1978), *Himnos homéricos. La “Batracomiomaquia”* (trad.: Alberto Bernabé Pajares), Gredos, Madrid.

APOLODORO (1985), *Biblioteca* (trad.: Margarita Rodríguez de Sepúlveda), Gredos, Madrid.

ERATÓSTENES, PARTENIO, ANTONINO LIBERAL, PALÉFATO, HERÁCLITO Y ANÓNIMO VATICANO (2002), *Mítógrafos griegos* (ed.: Manuel Sanz Morales), Akal/Clásica, Madrid.

HESÍODO (1978), *Obras y fragmentos: Teogonía - Trabajos y días - Escudo - Fragmentos - Certamen* (trads.: Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez), Gredos, Madrid.

HOMERO (1982), *Odisea* (trad.: José Manuel Pabón y Suárez de Urbina), Gredos, Madrid.

HOMERO (1991), *Ilíada* (trad.: Emilio Crespo Güemes), Gredos, Madrid.

SÓFOCLES (1981), *Tragedias* (trad.: Assela Alamillo Sanz), Gredos, Madrid.

##### 4.2. Obra de J. R. R. Tolkien

TOLKIEN, J. J. R. (2002), “Índice de nombres”, en J. R. R. Tolkien (ed.), *El Silmarillion*, Minotauro, Barcelona, 353-396.

TOLKIEN, J. J. R. (2002a), *El Hobbit*, Minotauro, Barcelona.

TOLKIEN J. R. R. (2002b), “Ainulindalë”, en J. R. R. Tolkien (ed.), *El Silmarillion*, Minotauro, Barcelona, 13-21.

TOLKIEN, J. J. R. (2002c), “Valauenta”, en J. R. R. Tolkien (ed.), *El Silmarillion*, Minotauro, Barcelona, 23-33.

TOLKIEN, J. J. R. (2007), *Los hijos de Húrin*, Minotauro, Barcelona.

TOLKIEN, J. J. R. (2015). *El Retorno del Rey*, Minotauro, Barcelona.

#### 4.3. Publicaciones especializadas

CARPENTER, H. (ed.) (1981), *The Letters of J. R. R. Tolkien*, Houghton Mifflin, Boston.

GARCÍA GUAL, C. & Hernández de la Fuente, D. (2015), *El mito de Orfeo. Estudio y tradición poética*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid.

GARCÍA JURADO, F. (2016), *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, UNAM, Ciudad de México.

HERNÁNDEZ MIGUEL, L. A. (2008), *La tradición clásica. La transmisión de las literaturas griega y latina antiguas y su recepción en las vernáculas occidentales*, Liceus, Madrid.

HIGHET, G. (2018), *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental (vols. I y II)*, Fondo de Cultura Económica.

KALLENDORF, C. W. (2007), *A Companion to the Classical Tradition*, Blackwell Publishing, Oxford.

LÓPEZ VERÍSIMO, R. (2020). *El Anillo Único: influencias de la mitología nórdica en la obra de Tolkien* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid], Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/9109>.

MÍGUEZ SANTA CRUZ, A. (2025), “Mitos y textos del mundo greco-latino en Tolkien. Una nueva perspectiva del *legendarium*”, *Revista Latente* 23, 191-213. <https://doi.org/10.25145/j.latente.2025.23.08> [12/12/2025].

PACE, D. P. (1979), “The influence of Vergil’s Aeneid on The Lord of the Rings”, *Mythlore: A Journal of J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature* 6, 11-17.

#### 4.4. Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>.
- 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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/39/>.

# LA DIGITALIZZAZIONE DEL PATRIMONIO COME STRUMENTO DIDATTICO NELL'INSEGNAMENTO DELLA CULTURA CLASSICA: UNA PROPOSTA DI INNOVAZIONE EDUCATIVA

BEATRIZ MOCCHI

[bmocchi@uma.es](mailto:bmocchi@uma.es)

Universidad de Málaga

## Riassunto

L'insegnamento della Cultura Classica nella scuola secondaria affronta una sfida crescente: la mancanza di interesse da parte degli studenti. La digitalizzazione del patrimonio culturale ha aperto nuove opportunità per innovare la didattica della Storia, offrendo esperienze più immersive e significative. Il presente articolo propone una revisione teorica del potenziale didattico delle risorse digitali offerte da musei e siti patrimoniali nell'insegnamento della Cultura Classica. Vengono analizzate le tendenze nell'innovazione educativa, casi concreti di digitalizzazione del patrimonio e metodologie come la gamification e l'apprendimento basato su progetti. Infine, si presenta una proposta teorica di applicazione in aula, evidenziandone vantaggi e limiti.

## Palabras clave

*Patrimonio digitale, educazione secondaria, cultura classica, innovazione didattica, TIC nella didattica della storia.*

## Abstract

The teaching of Classical Culture in secondary education faces a growing challenge: the lack of student interest. The digitization of cultural heritage has opened new opportunities to innovate in teaching history, offering more immersive and meaningful experiences. This article proposes a theoretical review of the didactic potential of digital resources from museums and heritage sites in the teaching of Classical Culture. It analyzes educational innovation trends, heritage digitization cases, and methodologies such as gamification and project-based learning. Finally, a theoretical proposal for classroom application is presented, highlighting its benefits and limitations.

## Keywords

*Thamyris, n. s. 16 (2025), 69-78*

*Digital heritage, secondary education, classical culture, didactic innovation, ICT in history.*

## 1. INTRODUZIONE

In un contesto in cui le metodologie tradizionali d'insegnamento hanno perso efficacia di fronte ai nuovi modi di apprendere delle generazioni digitali, l'insegnamento della Storia agli studenti della scuola secondaria richiede creatività e innovazione. La scarsa motivazione degli alunni nei confronti delle discipline umanistiche, unita alla difficoltà di concettualizzare fenomeni storici e culturali complessi, impone di ripensare il ruolo del patrimonio e della tecnologia come risorse pedagogiche.

In questo scenario, la digitalizzazione del patrimonio culturale si configura come uno strumento dal grande potenziale per trasformare la didattica della Storia. La pandemia da COVID-19 ha accelerato il processo di digitalizzazione in numerosi musei e siti archeologici, facilitando l'accesso a percorsi virtuali, banche dati interattive e progetti di *gamification* (NEMO 2020). Questi strumenti possono essere integrati in aula per promuovere un apprendimento attivo e significativo.

Il presente articolo propone un approccio didattico che valorizza la digitalizzazione del patrimonio come mezzo per rivitalizzare l'insegnamento della Storia, avvicinandolo all'esperienza quotidiana degli studenti attraverso strumenti digitali accessibili, coinvolgenti e interattivi.

## 2. STATO DELL'ARTE

La relazione tra innovazione educativa e insegnamento della Storia è stata oggetto di crescente interesse negli ultimi anni, soprattutto per la necessità di adattare la scuola all'ambiente digitale in cui si muovono le nuove generazioni. Numerosi autori hanno evidenziato che le metodologie tradizionali, incentrate sulla trasmissione unidirezionale dei contenuti, risultano poco efficaci per suscitare l'interesse di studenti abituati a interagire costantemente con schermi, immagini e narrazioni multiple (Churchill 2017; Freire 2018).

L'applicazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) in aula ha permesso lo sviluppo di metodologie attive, come l'apprendimento basato su progetti, la *gamification* o la *flipped*

*classroom*, che promuovono una partecipazione più attiva degli studenti e favoriscono lo sviluppo di competenze chiave, come il pensiero critico, la competenza digitale e la capacità di imparare a imparare (Muntaner Guasp *et al.* 2020). Nell'ambito delle Scienze Sociali, tali metodologie si sono rivelate particolarmente efficaci per favorire una comprensione più profonda dei fenomeni storici e sociali, nonché una maggiore valorizzazione del patrimonio culturale (Apaolaza-Llorente & Echeberria Arquero 2019).

Parallelamente, il settore del patrimonio ha vissuto un rapido processo di digitalizzazione, specialmente a seguito della pandemia da COVID-19. Musei e istituzioni culturali hanno sviluppato numerose risorse digitali, come visite virtuali, linee del tempo interattive, banche dati aperte, attività ludiche online e videogiochi educativi. Tali iniziative non mirano solo ad avvicinarsi a nuovi pubblici, ma hanno aperto possibilità concrete per l'integrazione nella didattica formale. Progetti come la *Time Machine* del *Metropolitan Museum*<sup>1</sup>, il videogioco *Father and Son*<sup>2</sup> del Museo Archeologico di Napoli o *Describing Egypt*<sup>3</sup> permettono agli studenti di esplorare epoche passate in modo attivo, visivo e ludico.

La combinazione tra innovazione pedagogica e patrimonio digitale consente quindi di superare alcune delle tradizionali limitazioni dell'insegnamento della storia: la difficoltà di concettualizzare il tempo storico, la mancanza di connessione con la realtà degli studenti o il carattere astratto di alcuni contenuti. È in questo quadro che si inserisce la proposta didattica presentata di seguito.

### 3. PROPOSTA DI INNOVAZIONE DIDATTICA

La proposta si colloca nell'ambito dell'insegnamento di Geografia e Storia del primo anno della scuola secondaria e si concentra sullo studio delle culture classiche, in particolare Grecia e Roma. L'innovazione consiste in un'unità didattica articolata in sette sessioni da 55 minuti, pensata per una scuola paritaria bilingue di Málaga, e strutturata in tre blocchi tematici che corrispondono a tre dimensioni fondamentali dell'essere umano: culturale, urbana e temporale.

<sup>1</sup> <https://archived.metmuseum.org/art/online-features/metkids/time-machine>.

<sup>2</sup> <http://www.fatherandsongame.com/>.

<sup>3</sup> <https://describingegypt.com/>.

Ogni blocco combina l'uso di fonti patrimoniali digitali —visite virtuali, banche dati museali, risorse di *Google Arts & Culture*<sup>4</sup>, mappe concettuali, ecc.— con metodologie attive come il lavoro cooperativo, l'apprendimento per scoperta, l'indagine guidata e la riflessione critica. Le attività sono adattate ai diversi ritmi di apprendimento e promuovono sia la competenza digitale che la consapevolezza e le espressioni culturali.

### 3.1. Blocco 1: Essere umano, essere culturale

Si parte da un riferimento locale e attuale: la Settimana Santa di Málaga, per riflettere sull'arte come espressione religiosa e patrimoniale. A partire da ciò, si propone uno studio comparativo delle divinità greco-romane attraverso fonti iconografiche del British Museum, e si crea una linea del tempo dell'arte greca utilizzando la piattaforma *Sutori*<sup>5</sup>, basandosi sulle risorse del MET. Questa fase promuove l'alfabetizzazione visiva, la ricerca in fonti affidabili e l'espressione orale e digitale.

### 3.2. Blocco 2: Essere umano, essere urbano

Questo blocco approfondisce l'organizzazione della città antica in confronto con quella contemporanea. Dopo l'analisi di video della Málaga attuale, gli studenti esplorano una ricostruzione virtuale della Roma imperiale e completano un diagramma di Venn con *LucidChart*<sup>6</sup> per stabilire paralleli. Infine, realizzano mappe concettuali sull'arte urbana romana utilizzando informazioni tratte dai siti web del Museo Nazionale di Arte Romana di Mérida<sup>7</sup>, dei Musei Capitolini<sup>8</sup> e di *Google Arts & Culture*.

### 3.3. Blocco 3: Essere umano, essere temporale

Qui si lavora sul concetto di eredità culturale: cosa ci resta oggi del mondo greco-romano? Attraverso una ricerca a gruppi, gli studenti

<sup>4</sup> <https://artsandculture.google.com>.

<sup>5</sup> <https://www.sutori.com/es>.

<sup>6</sup> <https://www.lucidchart.com/pages/es>.

<sup>7</sup> <https://www.cultura.gob.es/mnromano/home.html>.

<sup>8</sup> <https://www.museicapitolini.org/>.

esplorano ambiti come la politica, l'arte, la scienza o la lingua, elaborando una *jamboard*<sup>9</sup> collettiva con i risultati. L'attività si conclude con una riflessione di gruppo in cui si sintetizzano gli apprendimenti dell'intera unità.

Nel suo complesso, la proposta è coerente con i principi della LOMLOE in merito alla competenza digitale, al pensiero critico e alla valorizzazione del patrimonio, ed è stata progettata tenendo conto della diversità, favorendo la collaborazione tra studenti con profili e stili di apprendimento differenti.

#### 4. DISCUSSIONE, PROSPETTIVE FUTURE E CONCLUSIONI

L'attuazione di questa proposta ha evidenziato il potenziale del patrimonio digitale come motore di innovazione educativa. L'uso di risorse tecnologiche provenienti da musei e istituzioni culturali non solo rende più dinamico l'insegnamento della Storia, ma contribuisce a un'esperienza di apprendimento più partecipativa, significativa e radicata nel contesto vitale degli studenti.

Tuttavia, l'applicazione delle TIC come strumento di innovazione non può essere intesa come un fine in sé. Nell'ambito delle nuove generazioni —spesso descritte come “Google Kids”— è essenziale che l'uso della tecnologia sia accompagnato da proposte pedagogiche che promuovano l'apprendimento autonomo, la riflessione critica e il coinvolgimento emotivo nei confronti dei contenuti. Solo in questo modo è possibile migliorare non solo il rendimento scolastico, ma anche la motivazione, l'autostima e la capacità di agire in modo responsabile e creativo nel mondo attuale.

Inoltre, sebbene la pandemia da COVID-19 abbia accelerato la digitalizzazione di molte collezioni patrimoniali, in Spagna persistono importanti carenze. Molti musei e siti patrimoniali non dispongono di risorse digitali adeguate alle esigenze scolastiche e, quando presenti, sono spesso concepite più per la visita in presenza che per l'integrazione curricolare. Questo scarto tra gli obiettivi del sistema educativo e quelli delle istituzioni patrimoniali limita l'utilizzo del patrimonio come

---

<sup>9</sup> *Jamboard* è una lavagna digitale interattiva sviluppata da Google, che permette a più utenti di collaborare in tempo reale scrivendo, disegnando e inserendo contenuti multimediali su uno spazio condiviso, sia da un dispositivo fisico sia online.

risorsa formativa. È quindi urgente promuovere sinergie tra scuole e musei attraverso collaborazioni specifiche, che consentano di progettare risorse digitali significative, allineate con i contenuti scolastici e adattate alla realtà degli studenti.

In definitiva, il processo di digitalizzazione del patrimonio rappresenta un'opportunità eccezionale per rivalutare l'insegnamento della Cultura Classica. Attraverso strumenti come le visite virtuali, la *gamification* o l'apprendimento basato su progetti, è possibile arricchire l'esperienza educativa, promuovere competenze chiave e avvicinare gli studenti all'eredità del passato da una prospettiva viva, critica e attuale. Con il continuo avanzare della tecnologia, sarà fondamentale continuare a ricercare, condividere esperienze e costruire ponti tra il mondo educativo e quello patrimoniale per sfruttarne appieno il potenziale pedagogico.

##### 5. BIBLIOGRAFIA

AISENBERG, B. (2006), *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos*, en B. Aisenberg & S. Alderoqui (coords.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.

APAOLAZA-LLORENTE, D., & ECHEBERRIA ARQUERO, B. (2019), “Haciendo historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en secundaria”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 34(1), 29-40.

ASENSIO, M., CARRETERO, M., & POZO, J. I. (1989), *La comprensión del tiempo histórico*, en M. Asensio, M. Carretero, & J. I. Pozo (eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje*, Visor, Madrid.

BEAUCHAMP, G., & KENNEWELL, S. (2010), “Interactivity in the classroom and its impact on learning”, *Computers & Education* 54(3), 759-766.

BROWN, C. (2015), “Virtual tours for teaching history in the digital age”, *129th Annual Meeting American Historical Association*, 1-5.

CHOWANDA, A., & CHOWANDA, A. D. (2016), “Gamification of learning: Can games motivate me to learn history?”, *ComTech: Computer, Mathematics and Engineering Applications* 7(3), 225-232.

CHURCHILL, D. (2017), *Digital resources for learning*, Springer, Cham.

COLLINS, M. E. (2010), “Digital culture and education”, en D. Gordon (ed.), *The digital classroom: How technology is changing the way we teach and learn*, Harvard Education Press, Cambridge, 123-139.

COLLEONI, M. (2020, 5 de agosto), “Los Uffizi se rinden a Chiara Ferragni: ¿mató Instagram a la cultura?”, *El Confidencial*, disponible en: [https://www.elconfidencial.com/cultura/2020-08-05/uffizi-chiara-ferragni-cultura-instagram\\_2704812/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2020-08-05/uffizi-chiara-ferragni-cultura-instagram_2704812/)

CRAIG, S., GHOLSON, B., & DRISCOLL, D. (2002), “Animated pedagogical agents in multimedia educational environments: Effects of agent properties, picture features, and redundancy”, *Journal of Educational Psychology* 94(3), 428-434.

DODGE, B. (1995, febrero), “Some thoughts about WebQuests”, en Webquest.org, disponible en: [https://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html) [17/11/2013].

FERRERAS, M. (2014), “Los siete hábitos de la Generación C”, en R. Ron, A. Álvarez, & P. Núñez (Eds.), *Bajo la influencia del branded content*, ESIC, Madrid, 35-49.

FREIRE SÁNCHEZ, A. (2018), *La nueva narrativa transmedia de la generación Google Kids*, Editorial UOC, Barcelona.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2011), “El paisaje: un desafío curricular y didáctico”, *Didácticas Específicas* 4.

GORDON, D. (ed.) (2000), *The digital classroom: How technology is changing the way we teach and learn*, Harvard Education Press, Cambridge.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2001), “Los juegos de simulación y la didáctica de las historia”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 30, 23-36.

HOWARD, S. K., & MOZEJKO, A. (2016), “Considering the history of digital technologies in education”, en M. Henderson & G. Romeo (Eds.), *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*, Cambridge University Press, Cambridge.

KARGAS, A., LOUMOS, G. & VAROUTAS, D. (2019), “Using different ways of 3D reconstruction of historical cities for gaming purposes: The case study of Nafplio”, *Heritage* 2(3), 1799-1811.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre (2015), *Boletín Oficial del Estado*, 3, sec. I, 3 de enero de 2015, 300-301, disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

MAT ZIN, N. A., JAAFAR, A., & WONG, S. Y. (2009), “Digital game-based learning (DGBL) model and development methodology for teaching history”, *WSEAS Transactions on Computers* 2(8), 322-333.

MOLAS CASTELLS, N., & ROSELLÓ, M. (2010), “Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente”, *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 19, 1-9.

MOSQUERA GENDE, I. (2017, julio 5), “Cambiando los roles, enseñando se aprende: el alumno profesor”, *Tiching: El blog de Educación y TIC*, disponible en: <http://blog.tiching.com/cambiando-los-roles-ensenando-se-aprende-alumno-profesor/>

MUNTANER GUASP, J. J., PINYA MEDINA, C., & MUT AMENGUAL, B. (2020), “El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos”, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 24(1), 96-114.

MUSEUM BOOSTER (2021), *Museum Innovation Barometer*, disponible en: <https://secureservercdn.net/160.153.138.163/hbz.4ad.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/08/Museum-Innovation-Barometer-2021.pdf>

NETWORK OF EUROPEAN MUSEUM ORGANISATIONS (2021), *Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe*, disponible en: [https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO\\_documents/NEMO\\_COVID19\\_FollowUpReport\\_11.1.2021.pdf](https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_COVID19_FollowUpReport_11.1.2021.pdf).

PAGÈS, E. (2012), *La Generación Google: de la educación permisiva a la educación serena*, Editorial Milenio, Lleida.

QUINTANA-MORALES, P., CABRERA-ALMEIDA, F., MEDIETA-OTERO, E., ARAÑA-PULIDO, V., PÉREZ ÁLVAREZ, I., DORTA-NARANJO, P., & JIMÉNEZ YGUÁCEL, E. (2014), “Actividades de metodología activa basadas en

web aplicadas en el ámbito de Ingeniería de Telecomunicación”, en C. M. Travieso González, J. M. Canino Rodríguez, & J. Alonso Hernández (eds.), *InnoEducatIC 2014*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 198-215, disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/58214>.

RODRÍGUEZ, A. B., RAMÍREZ, L. J., & FERNÁNDEZ, W. (2017), “Metodologías activas para alcanzar el comprender”, *Formación Universitaria* 10(1), <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>.

ROMERO ORTIZ, M. D. (2012), “Las Webquest: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula”, *Didascalia: Didáctica y Educación* III(1), 111-126.

SELWYN, N. (2011), “Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory”, *Oxford Review of Education* 38(1), 81-96.

SUPPES, P. (1966), “The uses of computers in education”, *Scientific American* 215(3), 206-220.

UNESCO (2015), *Qingdao Declaration: Seize digital opportunities, lead education transformation*, disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

VYGOTSKY, L. (2010), *Pensamiento y lenguaje*, Paidós, Buenos Aires.

WILEY, J., & ASH, I. (2005), “Multimedia learning of history”, en R. Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 467-485.



# DEL PAPEIRO AL AULA. PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LAS CARTAS PRIVADAS A ZENÓN (*P. Lond.* 7 1976 Y *SB* 22 15276)

MARÍA LÓPEZ LLANOS

[m.lopezllanos@um.es](mailto:m.lopezllanos@um.es)

Universidad de Murcia

## Resumen

Este artículo propone desde un punto de vista filológico, papiroológico y didáctico una serie de actividades y materiales para la asignatura de Griego I basados en dos cartas escritas en griego del archivo de Zenón (263 a.C.-229 a.C.): *P.Lond.* 7 1976 y *SB* 22 15276, cuyas remitentes eran mujeres de distintas edades, diferentes marcos sociales y de diversa procedencia. Esta propuesta pretende abordar la necesidad en la enseñanza de las Humanidades de mostrar más figuras femeninas reales, así como textos originales y un fomento del pensamiento crítico en el alumnado. En primer lugar, se ha procedido a justificar la incorporación de estos papiros en la programación docente. A continuación, se lleva a cabo una introducción a Zenón de Cauno y a su archivo y a las mujeres remitentes de las cartas seleccionadas, así como la explicación de las cuatro actividades propuestas. En la conclusión, se ponen en común todas las actividades preparadas, analizando brevemente las metodologías empleadas, los materiales creados y finalmente, planteando si estas han resultado una solución a las problemáticas iniciales.

## Palabras clave

*Papirología, mujeres, Griego, Bachillerato, didáctica.*

## Abstract

This paper proposes from a philological, papyrological and didactic perspective a series of activities and materials for the subject Greek in 12<sup>th</sup> grade based on two letters written in Greek from Zenon's archive (263 BC-229 BC): *P.Lond.* 7 1976 and *SB* 22 15276, whose senders were women of different ages, diverse social backgrounds and from non-identical origins. This proposal aims to address the need in Humanities' education to show more real female figures, as well as original texts and the promotion of critical thinking among students. Firstly, the incorporation of these papyri in the teaching program has been justified. Following this, an introduction is made to Zenon son of Agreophon and his archive and to the women senders of the selected letters,

as well as the explanation of the four proposed activities. In the conclusion, the prepared activities are put together, briefly examining the used methodologies, the made materials and, finally, contemplating whether these worked as a solution to the initial problems.

#### **Keywords**

*Papyrology, women, Greek, Sixth Form, didactics.*

### 1. JUSTIFICACIÓN: PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Antes de comenzar con la introducción a la propuesta didáctica para trabajar las cartas de papiro en la materia de Lenguas Clásicas elegida, es importante justificar la elección de este tema y comprender la situación que está viviendo el Sistema Educativo español en la actualidad en materia de género. La primera ley educativa española que reconoció una discriminación sexista y abogó por una educación igualitaria fue la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>1</sup>. Las leyes educativas posteriores han mantenido este enfoque, incluida la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Sin embargo, un estudio de la Universitat de València y el Instituto de la Mujer reveló una escasa representación femenina en los libros de texto de la ESO: sólo un 12% de mujeres frente al 88% de hombres, y un 7% en las menciones repetidas. Esta presencia disminuye en cursos superiores, alcanzando apenas un 10,3% en 4º de ESO (López-Navajas, 2012, p. 293).

Por otro lado, el currículo de Bachillerato presenta una situación similar, ya no sólo en sus textos, sino también sus imágenes. Según un estudio, las imágenes de los libros de texto de dos editoriales de Historia y Filosofía de Bachillerato eran protagonizadas por hombres en un 67-68% de las ocasiones y aquellas protagonizadas por mujeres, comparten imagen con un hombre el 79-83% de las veces (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2014, p.166).

Esta desigualdad afecta también a las asignaturas de Lenguas y Culturas Clásicas, no sólo por la escasa inclusión de figuras femeninas reales en los currículos, sino por su reducida representación en los manuales. De acuerdo con el Decreto n.º 235/2022 y el Decreto n.º

<sup>1</sup> “3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: (...) c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.” (BOE, 1990, p. 28930).

251/2022 del BORM, sólo se menciona en los saberes básicos a una mujer, Ariadna, en Cultura Clásica. Ante la ausencia de estudios específicos, la autora ha analizado tres libros de Anaya (*Cultura Clásica, Latín I* y *Greco I*) para evaluar la presencia de nombres femeninos en ellos, no contando si un nombre aparece repetido más de una vez a lo largo de este. Los libros de Cultura Clásica y Latín I siguen la LOMLOE (2020) mientras el de Greco I fue editado bajo la LOMCE (2013). Todos han sido redactados por los mismos dos autores varones.

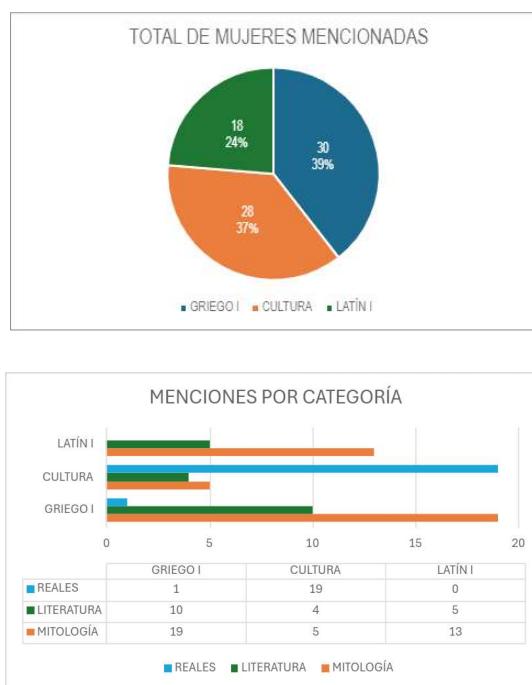


Figura 1. Gráfica de nombres femeninos en libros de Lengua y Cultura Clásica de Anaya. Fuente: la autora

- En Greco I (2015), se citan 30 mujeres: 19 mitológicas, 10 literarias y solo una figura histórica (Aspasia de Mileto).
- En Cultura Clásica (2021), se mencionan 28 mujeres: 5 mitológicas, 4 literarias y 19 reales (13 griegas y 15 romanas). Esta presencia se debe a la sección “Mujeres clásicas ilustres” al final de cada capítulo.

- En Latín I (2022), se recogen 18 mujeres: 13 mitológicas, 5 literarias y ninguna figura real.

De este análisis se concluye que el cambio legislativo no ha implicado un incremento generalizado de figuras femeninas. Aun así, se aprecia un mayor número de mujeres reales en ediciones recientes. También se observa una distribución desigual entre figuras griegas y romanas en los manuales, a pesar de que los autores son los mismos.

A parte de la problemática de las figuras femeninas, estas asignaturas carecen de textos no literarios y así se ve también reflejado en el currículo de la ESO y Bachillerato. A lo largo de la enseñanza de la lengua griega, se ha recurrido a los textos literarios como modelo para la enseñanza de la gramática y el vocabulario; este procedimiento, sin embargo, ha encontrado más dificultades en niveles no universitarios según se iba perdiendo el habla generalizada del griego. Por ello, muchos docentes han recurrido al uso de textos literarios originales adaptados e incluso, textos no originales o inventados, como los que se utilizan en el método Athenaze (Lawall *et al.* 2010). Así, se dejan de lado otras fuentes como los papiros o las inscripciones. La LOMLOE menciona únicamente como saber básico en Griego I los soportes de escritura antiguos: tablillas, óstraca y papiros (BORM 296 2022: 46602).

Por otro lado, se ha observado que en Bachillerato la preparación preuniversitaria limita el pensamiento crítico y el debate, especialmente en 2º curso, dificultando la comparación entre el mundo antiguo y el presente. No obstante, la LOMLOE propone que la asignatura fomente estas capacidades. Todas estas limitaciones motivan la creación de una propuesta didáctica que ofrezca una alternativa realista y crítica a través del análisis de las cartas privadas *P.Lond. 7 1976* y *SB 22 15276*, junto con sus correspondientes actividades. La propuesta didáctica se compone de cuatro actividades para Griego I en 1º de Bachillerato, adaptadas al marco de la LOMLOE (2020). Las actividades I y II, basadas en *SB 22 15276*, buscan introducir al alumnado en la lengua griega y en el contexto de la esclavitud femenina en la Antigüedad. Las actividades III y IV, centradas en *P.Lond. 7 1976*, persiguen consolidar los conocimientos lingüísticos y reflexionar sobre el papel de la mujer en la Grecia clásica.

## 2. INTRODUCCIÓN A ZENÓN Y AL CORPUS DE CARTAS

Las cartas seleccionadas para esta propuesta didáctica forman parte del archivo de Zenón de Cauno, también llamado Zenón, hijo de Agreofón, nacido en 285 a.C. en Cauno (Anatolia). Este fue secretario privado de Apolonio, el cual fue ministro o *diocketes* de Ptolomeo II y más tarde Zenón fue administrador de su hacienda en Filadelfia. Durante esta época, reunió un archivo de 1819 documentos, principalmente escritos en griego *koiné*, siendo muchas cartas privadas. Las cartas elegidas para la propuesta corresponden a dos períodos: el final de su viaje de inspección por el Delta del Nilo y su estancia en Filadelfia, entre 260 y 250 a.C., cuando gestionaba la hacienda de Apolonio y sus propios negocios. Estos documentos fueron redactados en papiro, material vegetal sobre el que se escribía con cálamo o pincel, según el escriba (Bagnall 2009: 6).

Un 39,8% del archivo de Zenón lo componen cartas privadas dirigidas a diversas personas y entre ellas destacan seis cartas enviadas a Zenón por diferentes mujeres. Aunque se mencionan en el archivo 82 mujeres en total, solo estas seis cartas figuran como remitidas por ellas, que no escritas, ya que fueron dictadas a escribas, no redactadas por las propias mujeres (Bagnall & Cribiore 2006). Estas seis cartas son: *P.Cair. Zen. 1* 59028, *P.Cair. Zen. 3* 59408, *P.Col. 3* 6, *P.Lond. 7* 1976, *P.Mich. 1* 29 y *SB 22* 15276. Las seleccionadas para esta propuesta son *P.Lond. 7* 1976 (253 a.C., British Library) y *SB 22* 15276 (mediados del siglo III a.C., Biblioteca Medicea Laurenziana).

*P.Lond. 7* 1976 está fechada entre enero y febrero (mes μεχείρ) del 253 a.C. y fue escrita en formato *pagina*, con líneas de escritura paralelas al lado estrecho del papiro. Consta de 23 líneas y no presenta errores gramaticales. Su remitente, la egipcia Aunquis, dueña de una cervecería, denuncia a Demetrio el viñador por llevarse a vivir con él a su hija, con quien mantenía una relación pese a estar casado. La madre exige el regreso de su hija, alegando que no puede encargarse sola del negocio. Este texto permite trabajar aspectos gramaticales y culturales, como el papel de la mujer en los negocios y el matrimonio antiguo. Se han propuesto dos actividades que abordan los saberes básicos A, B, C y D, y las competencias específicas 1 a 4. Para su desarrollo se ha usado la fotografía disponible del papiro y su transcripción levemente modificada por la autora, mientras que la traducción de la carta forma parte de una de las actividades diseñadas.



Figura 2. *P. Lond 7 1976 recto*.

Fuente: Colección de la Biblioteca Británica  
ACLS Humanities ebook. “P.Lond. 7.1976, recto”, s.f. [https://www.fulcrum.org/concern/file\\_sets/q811kk82f](https://www.fulcrum.org/concern/file_sets/q811kk82f).

SB 22 15276 se data a mediados del siglo III a.C y está escrita en formato *transversa charta*, con las líneas de escritura paralelas al lado largo del papiro, lo que obligaba a escribir en contra de las fibras. Consta de 7 líneas y presenta roturas que dificultan la lectura de la carta, aunque la mano es muy clara. La remitente, Querine, defiende a su esclava, que trabaja en una fábrica textil, a quien no se le paga lo debido. Se observan algunas variantes ortográficas y un error verbal. A partir de esta carta se han elaborado dos actividades que abarcan todos los saberes básicos y competencias específicas de Griego I. Para su desarrollo se han empleado las fotografías disponibles del papiro y su traducción, realizada por la autora, basada en su propia transcripción.



Figura 3. *SB 22 15276 recto*

Fuente: PSI VI 605. Biblioteca Medicea Laurenziana  
<https://psi-online.it/documents/psi.6;605>.



Figura 4. *SB 22 15276 verso*

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA: MARCO LEGAL

A partir de las cartas *P.Lond. 7* 1976 y *SB 22* 15276, se han diseñado cuatro actividades basadas en la epistolografía de época helenística de remitentes femeninas para la asignatura de Griego I en 1º de Bachillerato, abarcando contenidos que van desde el aprendizaje del alfabeto griego y aspectos gramaticales hasta el estudio del papiro como soporte de escritura, la traducción de textos y la sociedad griega y egipcia, con especial atención al papel de la mujer. Estas actividades se enmarcan en el currículo oficial de la Región de Murcia, el Decreto nº 251/2022 y buscan integrar las actividades en el mayor número de bloques de saberes básicos. El enfoque combina aspectos lingüísticos, culturales y patrimoniales, con el objetivo de comprender el griego en contextos reales y valorar la presencia femenina en el mundo antiguo.

En cuanto a la metodología, se ha optado para esta propuesta por el método tradicional de gramática-traducción, según la clasificación de Mut i Arbós (2017: 158-162), donde los estudiantes aprenden a traducir a través de la gramática, ya que se adapta mejor a la programación y al perfil del alumnado. Aunque también se han tenido en cuenta elementos de métodos activos, los cuales promueven el aprendizaje inductivo del griego como si fuera una lengua moderna con sus cuatro disciplinas (la lectura, el habla, la escucha y la redacción). El enfoque principal sigue siendo el estudio de la gramática y la práctica de la traducción, reforzada por materiales adaptados.

Tal y como se menciona al principio de este apartado, se han programado cuatro actividades, dos por papiro, que abarcan desde el inicio del primer trimestre hasta el final del curso de 1º de Bachillerato y que abarcan entre todas las actividades los cinco bloques de saberes básicos: A. El texto: comprensión y traducción (1. Unidades lingüísticas de la lengua griega y 2. La traducción: técnicas, procesos y herramientas), B. Plurilingüismo, C. Educación literaria, D. La antigua Grecia y E. Legado y patrimonio. Estos bloques de saberes básicos están unidos a unas competencias específicas de la asignatura (BORM, 296 2022: 46593-46596) que deberán ser evaluadas a través de los criterios de evaluación. Las competencias específicas trabajadas con las actividades son las siguientes:

- 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 [...]. Esta competencia se trabaja en la actividades I y III.

- 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 [...]. Esta competencia se trabaja en la actividad II.
- 3) Leer, interpretar y comentar textos griegos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político [...]. Esta competencia se trabaja en las actividades II y IV.
- 4) Analizar las características de la civilización griega en el ámbito personal, religioso y sociopolítico, adquiriendo conocimientos sobre el mundo heleno y comparando críticamente el presente y el pasado [...]. Esta competencia se trabaja en las actividades, II y IV.
- 5) Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización griega, promoviendo su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia [...]. Esta competencia se trabaja con la actividad II.

Con estas actividades, se pretende ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos de etapa especificados en el artículo 7 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, trabajando a su vez las siguientes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística: con las actividades propuestas, se trabajan los descriptores operativos CCL1, CCL2, CCL3 y CCL4.
- Competencia plurilingüe: con las actividades propuestas, se trabajan los descriptores operativos CP2 y CP3.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: con las actividades propuestas, se trabajan los descriptores operativos STEM1 y STEM2.
- Competencia digital: con las actividades propuestas, se trabajan el descriptor operativo CD1.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender: con las actividades propuestas, se trabaja el descriptor operativo CPSAA1.
- Competencia ciudadana: con las actividades propuestas, se trabajan los descriptores operativos CC1 y CC4.
- Competencia emprendedora: con las actividades propuestas, se trabaja el descriptor operativo CE1.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: con las actividades propuestas, se trabajan los descriptores operativos CCEC1 y CCEC2.

#### 4. ACTIVIDADES PROPUESTAS

##### 4.1. Aprendizaje de las letras griegas: taller de papiros

La primera actividad programada se hará al inicio de la asignatura a modo de introducción a la lengua griega, con el objetivo de afianzar las nociones básicas de la fonética y la escritura en griego. La docente preparará las sesiones con apoyo de los siguientes materiales elaborados por ella misma: una ficha de las nociones básicas del griego<sup>2</sup> y las hojas de papiro preparadas para su uso en el taller de papiros. En esta actividad, que busca trabajar un primer contacto con la lengua griega, se trabajarán los saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación de la siguiente tabla:

SABERES BÁSICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>A. El texto: comprensión y traducción.</b> <p>1. Unidades lingüísticas de la lengua griega.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alfabeto griego, origen y caracteres. Pronunciación y acentuación de la lengua griega clásica.</li> <li>• Clases de palabras. Funciones y sintaxis de los casos.</li> </ul>	<p>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.</p>	<p>1.4 <u>Realizar la lectura directa de textos griegos sencillos identificando las unidades lingüísticas básicas de la lengua griega</u>, comparándolas con las de las lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos elementales del griego.</p>

Los descriptores operativos que trabaja esta actividad son: CCL1, CCL2, CP2, STEM1y STEM2.

<sup>2</sup> Ver Anexo 1.

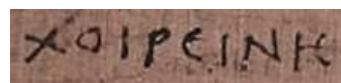
La actividad I. *El aprendizaje de las letras griegas*, está programada para ser trabajada durante tres sesiones, aunque estos saberes básicos se seguirán trabajando a lo largo del curso. Las sesiones podrían alargarse en función de las necesidades de los estudiantes. Estas tres sesiones consistirán en:

1<sup>a</sup>. Introducción a la lengua griega: aprendizaje de letras mayúsculas y minúsculas. En esta primera sesión, se proporcionará a los estudiantes una ficha de elaboración propia con las nociones básicas de la lengua griega, apoyados en los saberes básicos anteriormente mencionados. La ficha incluye una introducción al alfabeto griego y su fonética, las cantidades vocálicas, los espíritus, los acentos y los signos de puntuación y, por último, una breve introducción a los casos indoeuropeos y los casos griegos. Para contrastar la información y adaptarla al nivel de 1º de Bachillerato, se han consultado diversos manuales y libros de texto. Además de los libros ya mencionados, como *Athenaze* o *Griego I* de Anaya, se ha consultado el manual de *Gramática Griega* (Berenguer Amenós 2002) y el de *Griego para universitarios* (Calvo Martínez 2016).

El material está pensado como apoyo a la explicación en clase, por lo que se pretende que el alumnado tome notas de pronunciaciones, palabras de ejemplo u otros elementos importantes. Estos ejemplos se irán mostrando a medida que se da la teoría, dejando espacio para que puedan empezar a asimilar los conocimientos. En esta sesión, se dará mayor importancia al primer apartado, el alfabeto griego, para que los estudiantes puedan leer y escribir en griego con la mayor brevedad posible. Por otro lado, acompañando a la teoría, se incluyen una serie de ejercicios breves para practicar la lectura y escritura de las letras tanto en minúsculas como en mayúsculas.

2<sup>a</sup>. Reconocimiento y lectura de letras reales en papiro, con SB 22 15276. Para la segunda sesión, se continuarán los dos primeros ejercicios de escritura de letras griegas y se corregirán, incidiendo en las dudas o problemas que pueda tener el alumnado. A continuación, se hará el tercer ejercicio de lectura de palabras griegas escritas por una persona real a mano y la escritura de los estudiantes con su propia letra, tanto en mayúsculas como en minúsculas. Se ha elegido la carta SB 22 15276 porque la mano es muy clara y la conservación del papiro, dejando de lado el trozo vertical que falta, es bastante buena para su lectura.

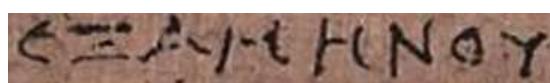
Se han elegido tres palabras para este ejercicio de una lectura muy sencilla, de manera que puedan ver de primera mano cómo escribían griego los nativos, ya que a lo largo de la enseñanza del latín y griego prácticamente sólo se ven textos transcritos a letra de imprenta. Las palabras elegidas de este papiro son Χοιρείνη (l.1), εῖλκυδεν (l.3) y ἔξαμήνου (l.4). El objetivo es que reconozcan las letras mayúsculas más difíciles, trabajando el criterio de evaluación 1.4. Aquellas letras que presentan más dudas, se han repasado de negro de la siguiente manera:



Solución: XOIPEINH / Χοιρείνη



Solución: EΙΛΚΥΔΕΝ / εῖλκυδεν



Solución: EXAMHNOY / ἔξαμήνου

La hoja con los recortes de las palabras se dará aparte de la ficha de naciones básicas. Como el ejercicio se centra en la lectura y escritura y no ahonda en otros temas, no se proporcionará más información sobre el papiro, aunque trabajarán con él en una actividad posterior<sup>3</sup>. La sesión concluirá con la corrección del ejercicio, proponiendo realizar en casa el cuarto ejercicio sobre signos ortográficos y resolución de dudas, dejando para la tercera sesión el taller de papiros.

3<sup>a</sup>. Taller de papiros y práctica de escritura. En la última sesión sobre el aprendizaje del alfabeto griego, se pondrá en práctica todo lo aprendido con un taller de papiros. La docente llevará el material de escritura y lo repartirá a cada estudiante, este material será elaborado manualmente a partir de unas gasas y café. Se mezcla en un cuenco pequeño medio vaso de agua y mitad de cola blanca, se añade un poco de café solo y se mezcla hasta que quede homogéneo. A continuación, se prepara una hoja de papel y se colocan gasas en posición vertical hasta cubrir toda la hoja. Una vez colocadas, se moja un pincel en la mezcla preparada y se esparce por toda la superficie hasta cubrir todas las gasas. Este proceso se repite con una capa de gasas en horizontal

<sup>3</sup> Ver Actividad II. Actividad interdisciplinar con el departamento de Filosofía e Historia sobre la esclavitud.

y otra en vertical y finalmente, se deja secar para obtener una hoja de papiro.



Figuras 5, 6 y 7. Fotografías de creación de la hoja de papiro para el taller de papiros

En el aula, a cada estudiante se le dará una hoja de papiro y probarán a escribir sobre él con un pincel fino con tinta o con sus propios bolígrafos. El objetivo es que exploren la escritura sobre otro soporte que no sea el papel. Después de probar a escribir sus nombres o transcribir palabras españolas al griego, se propondrá que escriban en conjunto algunas oraciones bilingües de autores reales sobre papiros y posteriormente colgarlos en el aula. Algunas de las oraciones elegidas son:

- αὐτὸς γὰρ ἐφέλκεται ἄνδρα σίδηρος / La espada misma incita a actos de violencia (Homero, *Odisea* XVI, 294).
- τι εστί πολέμιον ανθρώποις; αυτοί εαυτοί / ¿Quién es un enemigo para los humanos? Ellos mismos (Anacarsis, según Diógenes Laercio, *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres* I).
- αἱ δὲ μή φίλει, ταχέως φιλήσει κούκ ἐθέλοισα / Si no te ama, pronto te amará aunque ella no quiera (Safo, *Oda a Afrodita* vv. 23-24).

Al final de la actividad, el alumnado deberá haber afianzado su lectura en griego, tanto en mayúsculas como en minúsculas y tener cierta comodidad y soltura a la hora de escribir en diferentes soportes. A pesar de que se trabajan pocos saberes básicos y sólo un criterio de

evaluación, su ponderación deberá ser alta en el primer trimestre de Griego I, ya que es la base en la que se va a trabajar a lo largo de todo el curso.

#### *4.1.1. Práctica real en el aula*

Esta actividad sobre el aprendizaje de las letras griegas se llevó a cabo en un aula de 1º de Bachillerato en un instituto público de Cartagena ciudad. La clase estaba compuesta por dos alumnas sin necesidades especiales con un entendimiento del latín muy bueno para su curso y un interés en hacer el Grado en Filología Clásica al finalizar Bachillerato. Dado que en ese año no había salido la asignatura de Griego I, la docente, con el apoyo de su tutor de prácticas, el Dr. Artés Hernández<sup>4</sup>, llevo a cabo esta actividad para ellas. Debido a las circunstancias extraordinarias, se hicieron las dos primeras sesiones en una, es decir, se comprimió la introducción a la lengua griega y el reconocimiento sobre papiro en una única sesión, proporcionando a las estudiantes tanto la ficha como los fragmentos de la carta.

A pesar de los inconvenientes, la sesión fue todo un éxito, pues ambas alumnas comprendieron rápidamente el alfabeto y fueron capaces de leer sin problemas las palabras seleccionadas de *SB 22 15276*. Por otro lado, la brevedad de la sesión y la imposibilidad de llevar a cabo más lecciones impidió que se pudiera hacer el taller de papiros, por lo que no se han podido extraer resultados de la actividad al completo. Sin embargo, los resultados de las dos primeras partes de la actividad fueron exitosos y la impresión de las estudiantes fue muy positiva.

#### **4.2. Actividad interdisciplinar con el departamento de Filosofía e Historia sobre la esclavitud**

La segunda actividad programada se hará al mediados del segundo trimestre, con el objetivo de conocer algunos aspectos sociales de la civilización griega, concretamente la esclavitud. La docente preparará las sesiones en colaboración con el departamento de Filosofía y con el departamento de Historia, para hacer la actividad interdisciplinar. Para ello, la docente elaborará varias sesiones donde se trabaje la traducción del papiro *SB 22 15276*, combinado con sesiones de trabajo sobre la visión de la esclavitud de Aristóteles en la asignatura de Filosofía y concluyendo

---

<sup>4</sup> José Antonio Artés Hernández, doctor en Filología Clásica y Catedrático de Griego en Secundaria.

con una visita al Museo Arqueológico de Cartagena, junto con el departamento de Historia, donde verán lápidas de libertos y esclavos. En esta actividad, se trabajarán los saberes básicos, competencias y criterios de evaluación de la siguiente tabla:

SABERES BÁSICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>B. Plurilingüismo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Interés por conocer el significado etimológico de las palabras y la importancia del uso adecuado del vocabulario como instrumento básico en la comunicación.</li> </ul>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<b>C. Educación literaria</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios griegos.</li> <li>•Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</li> </ul>	<p>3. Leer, interpretar y comentar textos griegos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político y de sus influencias artísticas, para identificar su genealogía y valorar su aportación a la literatura europea.</p>	<p>3.1. Interpretar y comentar, de forma guiada, textos y fragmentos literarios griegos de diversa índole y de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana y desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector.</p> <p>3.2. Analizar y explicar los géneros, temas, tópicos y valores éticos o estéticos de obras o fragmentos literarios griegos comparándolos con obras o fragmentos literarios posteriores, desde un enfoque intertextual guiado.</p> <p>3.3. Identificar y definir, de manera guiada, 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, en textos de diferentes formatos.</p>

<p><b>D. La antigua Grecia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización griega y su reflejo y pervivencia en la sociedad actual.</li> <li>•Influencias de la cultura griega en la civilización latina: <i>Graecia capta ferum victorem cepit</i>.</li> <li>•La aportación de Grecia a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.</li> <li>- La filosofía después de Platón y Aristóteles. Principales escuelas: epicureísmo y estoicismo.</li> <li>•El mar Mediterráneo como encrucijada de culturas ayer y hoy.</li> </ul>	<p>4. Analizar las características de la civilización griega en el ámbito personal, religioso y sociopolítico, adquiriendo conocimientos sobre el mundo heleno y comparando críticamente el presente y el pasado, para valorar las aportaciones del mundo clásico griego a nuestro entorno como base de una ciudadanía democrática y comprometida.</p>	<p>4.1. Explicar, a partir de criterios dados, los procesos históricos y políticos, las instituciones, los modos de vida y las costumbres de la sociedad helena, comparándolos con los de las sociedades actuales, valorando las adaptaciones y cambios experimentados a la luz de la evolución de las sociedades y los derechos humanos, y favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la memoria colectiva y los valores democráticos.</p>
<p><b>E. Legado y patrimonio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Conceptos de legado, herencia y patrimonio. •La transmisión textual griega como patrimonio cultural y fuente de conocimiento a través de diferentes culturas y épocas. - Soportes de escritura: tipos y preservación.</li> <li>•Principales sitios arqueológicos, museos o festivales relacionados con la Antigüedad clásica.</li> </ul>	<p>5. Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización griega, promoviendo su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para explicar el legado material e inmaterial griego como transmisor de conocimiento y fuente de inspiración de creaciones modernas y contemporáneas.</p>	<p>5.3. Explorar el legado griego en el entorno del alumnado a partir de criterios dados, aplicando los conocimientos adquiridos y reflexionando sobre las implicaciones de sus distintos usos, dando ejemplos de la pervivencia de la Antigüedad clásica en su vida cotidiana y presentando los resultados a través de diferentes soportes.</p>

Los descriptores operativos que trabaja esta actividad son: CCL3, CCL4, CP3, CPSAA1, CC1, CC4, CE1, CD1, CCEC1 y CCEC2.

La actividad *II Actividad interdisciplinar sobre la esclavitud*, está programada para ser trabajada durante bastantes sesiones y en colaboración con el Departamento de Filosofía, para comparar la visión de la esclavitud del texto con la visión en Grecia y el Departamento de Historia, para compararlo con Roma. Las sesiones podrían alargarse en función de las necesidades de los estudiantes. La actividad se divide en tres partes en función del departamento:

1. Departamento de Filosofía: Debate de una compilación de la *Política* de Aristóteles. En la asignatura de Filosofía, el docente introducirá al filósofo Aristóteles, su vida y sus enseñanzas en varias

sesiones. Después, el docente de Filosofía repartirá a los estudiantes, tanto quienes cursan Griego I como los que no, un texto de varios pasajes del Libro I de la *Política*, que tratan el tema de la esclavitud. El texto es el siguiente:

[...] Por eso el amo no es del esclavo otra cosa que amo, pero no le pertenece, mientras que el esclavo no sólo es esclavo del amo, sino que le pertenece por completo. El que por naturaleza no pertenece a sí mismo, sino a otro, siendo hombre, ése es naturalmente esclavo; es hombre de otro el que, siendo hombre, es una posesión, y la posesión es un instrumento activo e independiente [...].

Regir y ser regidos no sólo son cosas necesarias sino convenientes, y ya desde el nacimiento unos seres están destinados a ser regidos y otros a regir. [...] Pero el practicarlo mal es perjudicial para ambos, ya que la parte y el todo, el cuerpo y el alma tienen los mismos intereses. Y el esclavo es una parte del amo, una especie de parte animada separada de su cuerpo. Por eso también hay un interés común y amistad recíproca entre esclavo y amo, que merecen serlo por naturaleza (Trad. García Yebra, Ed. Gredos).

El alumnado debatirá en clase el contenido del texto y reflexionará sobre la perspectiva de Aristóteles de la esclavitud, comparándola con otras ideas aristotélicas y otras perspectivas filosóficas que conozcan.

2º. Departamento de Lenguas Clásicas: Comentario sobre la traducción del papiro SB 22 15276. Una vez se haya realizado el comentario de Aristóteles en la asignatura de Filosofía, continuará la actividad en la asignatura de Griego I. La docente repartirá al alumnado la traducción de esta carta, proporcionándoles también un breve contexto sobre ella. La traducción de la carta, elaborada por la docente, es la siguiente:

Querine al administrador Zenón, saludos. Reconoce que la pelliza<sup>1</sup> persa ha bajado [...] sacó una [...] tres estatero<sup>2</sup> con las cuerdas. Pero considéralo [...] durante seis meses, [...] pues estoy oprimida. Pero ciertamente si te parece, considera que la mitad de la lana sea entregada [...] de la esclava o que sea entregado salario o lana, que desnuda se volvería más desnuda<sup>3</sup> [...], pues no tengo cómo voy a castigarla yo misma en eso [...]. Ciertamente tú no te olvides [...] de la esclava. [...] Adiós (Verso A Zenón. Quer.).

<sup>1</sup> Prenda de abrigo hecha con pieles. <sup>2</sup> Moneda utilizada en algunas regiones griegas, equivalía a tres o cuatro dracmas. <sup>3</sup> Expresión hecha, “desnuda” en un sentido figurado, significa que cada vez se volvería más pobre.

La carta aparece bastante fragmentada, pero el contenido que se conserva es suficiente para trabajar aspectos sociales de la esclavitud. Después de dedicar una sesión a comprender el significado de la carta, los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas relativas al texto a través de una redacción:

- Querine es una mujer egipcia que defiende a una esclava que no está recibiendo el pago correspondiente. ¿Qué término se usaba en griego para “esclavo”? ¿Qué puede significar también?
- ¿A qué se dedicaban los esclavos en la Antigua Grecia? ¿Y en Egipto? ¿A qué se dedica esta esclava? (min 200 palabras).
- Querine termina la carta diciendo “*Ciertamente tú no te olvides (...) de la esclava.*” ¿Crees que la actitud que muestra Querine hacia la esclava era habitual en la época? (min 100 palabras).
- Tras haber leído los fragmentos de la *Política* de Aristóteles en Filosofía, ¿crees que él estaría de acuerdo con Querine? Justifica tu respuesta con el texto de Aristóteles (min 150 palabras).

Los estudiantes deberán cuidar su letra, ortografía y el formato de la entrega y responder a todas las preguntas mencionadas. Además, se les proporcionará una rúbrica de evaluación para que conozcan qué se pide con exactitud y cómo se va a evaluar el comentario de la carta. Esta tarea se evalúa sobre 5 puntos, siguiendo los criterios de la rúbrica de evaluación siguiente:

	0,4	0,7	1
Presentación, redacción y ortografía	La redacción tiene 3 o más faltas de ortografía, no existe coherencia en las oraciones y la letra es ilegible.	La redacción tiene 1-2 faltas de ortografía o no llega al número mínimo de palabras y el formato es correcto.	Hay coherencia en el texto, la redacción está bien hecha, sin faltas de ortografía y la presentación es la idónea.
Preguntas	Falta alguna pregunta por responder.	No ha comprendido alguna de las preguntas y ha contestado una cosa diferente.	Ha comprendido las preguntas y las ha contestado todas.
Etimología	X	Ha acertado la palabra griega, pero no su otro significado o viceversa.	Ha sabido identificar correctamente el término griego y su otra acepción.

Esclavitud	La descripción es vaga y contiene información incorrecta sobre la esclavitud en la Antigüedad.	Tiene ideas básicas de la esclavitud, pero no diferencia Grecia de Egipto o no identifica los sentimientos de Querine.	Tiene ideas básicas de la esclavitud, diferencia Grecia de Egipto y comprende las intenciones de Querine.
Aristóteles	Ha justificado la respuesta sin el texto de Aristóteles.	X	Ha justificado correctamente la respuesta apoyándose en el texto de Aristóteles.

\* No ha entregado la tarea, la entrega fuera de plazo o la entrega en formato incorrecto: 0 puntos.

3º Departamento de Historia: Visita al Museo Arqueológico de Cartagena. Tras haber terminado la actividad de Griego I y la de Filosofía, se llevará a cabo una visita al Museo Arqueológico de Cartagena, a cargo del departamento de Historia. En este museo de entrada gratuita se busca que los estudiantes comparen las visiones de la esclavitud que ya conocen, en Grecia y en Egipto, con la visión romana. Para ello, se han seleccionado algunas lápidas funerarias que fueron dedicadas a libertas disponibles en el museo junto con la traducción disponible debajo de cada lápida.



Figura 8 CIL II, 3489



Figura 9 CIL II, 3451



Figura 10  
CIL I<sup>2</sup>, 3449b

Fuente: Fotografías propias del Museo Arqueológico Municipal de Cartagena

Algunos de los epitafios del museo dedicadas a mujeres libertas son:

- Epitafio de Numisia Secunda (CIL II, 3489): "Numisia Secunda, liberta de Cayo, la hizo en vida para sí y para su madre. Después aquí está enterrada."
- Epitafio a Atelia Cleunica (CIL II, 3451): "Aquí está enterrada Atelia Cleunica, liberta de Cneo."
- Epitafio a Clodia Optata (CIL I<sup>2</sup>, 3449b): "Clodia Optata, liberta de Lucio, complació a su padre patrón (padre adoptivo), a sus padres y a su marido."

A través de esta visita al museo, los estudiantes obtendrán una visión general de la esclavitud en la antigüedad, con especial atención en la esclavitud femenina. La visita, al ser gratuita, será de carácter obligatorio para el alumnado y tras esta, cada estudiante deberá buscar una lápida, tabla, papiro o texto dedicado a un esclavo o liberto que se pueda encontrar en la Región de Murcia. Este texto se mostrará en clase y se comparará con las visiones de la esclavitud que ya conocen.

#### 4.3. Traducción de *P.Lond. 7 1976* asistida

La tercera actividad programada se hará a finales del tercer trimestre, cuando el alumnado haya comprendido y afianzado la mayor parte de la gramática del curso y consistirá en la traducción de la carta *P.Lond. 7 1976* en clase, asistida por la docente. La carta se entregará transcrita y con las aclaraciones pertinentes, pero se mantendrá fiel al texto original lo máximo posible. La traducción se hará durante mínimo cinco sesiones en clase, donde será obligatoria la participación de todo el alumnado. En esta actividad, se trabajarán los saberes básicos, competencias y criterios de evaluación de la siguiente tabla:

SABERES BÁSICOS	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>B. Plurilingüismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por conocer el significado etimológico de las palabras y la importancia del uso adecuado del vocabulario como instrumento básico en la comunicación.</li> </ul>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

<p><b>C. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios griegos.</li> <li>• Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</li> </ul>	<p>3. Leer, interpretar y comentar textos griegos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político y de sus influencias artísticas, para identificar su genealogía y valorar su aportación a la literatura europea.</p>	<p>3.1. Interpretar y comentar, de forma guiada, textos y fragmentos literarios griegos de diversa índole y de creciente complejidad, aplicando estrategias de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana y desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector.</p> <p>3.2. Analizar y explicar los géneros, temas, tópicos y valores éticos o estéticos de obras o fragmentos literarios griegos comparándolos con obras o fragmentos literarios posteriores, desde un enfoque intertextual guiado.</p> <p>3.3. Identificar y definir, de manera guiada, 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, μῆθος, λόγος, en textos de diferentes formatos.</p>
<p><b>D. La antigua Grecia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización griega y su reflejo y pervivencia en la sociedad actual.</li> <li>• Influencias de la cultura griega en la civilización latina: Graecia capta ferum victorem cepit.</li> <li>• La aportación de Grecia a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.</li> <li>• La filosofía después de Platón y Aristóteles. Principales escuelas: epicureísmo y estoicismo.</li> <li>• El mar Mediterráneo como encrucijada de culturas ayer y hoy.</li> </ul>	<p>4. Analizar las características de la civilización griega en el ámbito personal, religioso y sociopolítico, adquiriendo conocimientos sobre el mundo heleno y comparando críticamente el presente y el pasado, para valorar las aportaciones del mundo clásico griego a nuestro entorno como base de una ciudadanía democrática y comprometida.</p>	<p>4.1. Explicar, a partir de criterios dados, los procesos históricos y políticos, las instituciones, los modos de vida y las costumbres de la sociedad helena, comparándolos con los de las sociedades actuales, valorando las adaptaciones y cambios experimentados a la luz de la evolución de las sociedades y los derechos humanos, y favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la memoria colectiva y los valores democráticos.</p>

<p><b>E. Legado y patrimonio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptos de legado, herencia y patrimonio.</li> <li>• La transmisión textual griega como patrimonio cultural y fuente de conocimiento a través de diferentes culturas y épocas.</li> <li>- Soportes de escritura: tipos y preservación.</li> <li>• Principales sitios arqueológicos, museos o festivales relacionados con la Antigüedad clásica.</li> </ul>	<p>5. Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización griega, promoviendo su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para explicar el legado material e inmaterial griego como transmisor de conocimiento y fuente de inspiración de creaciones modernas y contemporáneas.</p> <p>5.3. Explorar el legado griego en el entorno del alumnado a partir de criterios dados, aplicando los conocimientos adquiridos y reflexionando sobre las implicaciones de sus distintos usos, dando ejemplos de la pervivencia de la Antigüedad clásica en su vida cotidiana y presentando los resultados a través de diferentes soportes.</p>
--	--

Los descriptores operativos que trabaja esta actividad son: CCL1, CCL2, CP2, STEM1 y STEM2.

La traducción de la carta se llevará a cabo después de una explicación teórica sobre el tema de aoristo sigmático y el aoristo radical, con una ficha explicativa basada en los manuales anteriormente mencionados<sup>5</sup>. Para poder realizar en clase la traducción de esta carta, se ha tomado la transcripción del papiro *P.Lond. 7 1976* y la ha adaptado para que sea entendible para el alumnado, sin modificar el contenido. La adaptación de la carta de Aunquis quedaría de la siguiente manera:

Transcripción de *P.Lond. 7 1976* (Skeat 1974: 71):

Ανδριχις Ζήνωνι χαίρειν.  
 λαμβάνουσα ζῦτον ἐκ  
 τοῦ μεγάλου ζυτοπω-  
 λίου διατίθημι τὴν  
 5 ήμέραν (δραχμῶν(?)) δ, καὶ εὐτακτῶ.  
 Δημήτρ[ι]ος δέ μου ὁ ἀμ-  
 πελουργὸς ἀπατήσας  
 τὴν θυγατέρα ἐξαγα-  
 γὼν κρύπτει, φάμενος  
 10 συνοικήσ[ε]ιν αὐτῇ ἄνευ  
 ἐμοῦ. αὕτῃ δὲ συνέγεμε  
 τὸ ἐργαστήριον καὶ ἐμὲ  
 ἔτρεφεν πρεσβυτέρον οὐ-  
 σαν. νῦν οὖν ζημίαν ποι-  
 15 ὦ ταύτης ἐξελθούσης, καὶ  
 αὐτὴ δὲ τὰ δέοντα οὐκ ἔ-  
 χω. ἔχει δὲ καὶ γυναῖκα  
 ἐτέραν καὶ παιδία ὥδε

<sup>5</sup> Ver Anexo 2.

ώστε οὐ δύναται συνοικεῖν  
 20 ἦι(\*) ἡπάτησεν. ἀξιῶ οὖν βο-  
 ηθῆσαι μοι διὰ τὸ γῆρας  
 καὶ παραδοῦναι μοι αὐτήν.  
 ἔρρωσο.

V  
 (ἔτους) λβ, μεχείρ.  
 25 Αὐγχις.

r.20. corr. ex ην

Adaptación propia para el alumnado de 1º de Bachillerato:

Αὐγχις Ζήνωνι χαίρειν. λαμβάνουσα ζῦτον ἐκ τοῦ μεγάλου  
 ζυτοπωλίου, διατίθημι τὴν ἡμέραν δραχμῶν δ (4), καὶ εὐτακτῶ.  
 Δημήτριος δέ ὁ ἀμπελουργὸς, ἀπατήσας τὴν θυγατέρα μου,  
 ἐξαγαγὼν κρύπτει, φάμενος συνοικήσειν αὐτῇ ἄνευ ἐμοῦ.  
 αὕτη δὲ συνένεμε τὸ ἐργαστήριον καὶ ἐμὲ ἔτρεφεν, πρεσβυτέραν  
 οὗσαν.  
 νῦν οὖν ζημίαν ποιεῶ, ταύτης ἐξελθούσης, καὶ αὐτὴ δὲ τὰ δέοντα  
 οὐκ ἔχω.  
 ἔχει δὲ καὶ γυναῖκα ἐτέραν καὶ παιδία ὡδε ὥστε οὐ δύναται  
 συνοικεῖν αὐτῇ ἦν ἡπάτησεν.  
 ἀξιῶ οὖν βοηθῆσαι μοι διὰ τὸ γῆρας καὶ παραδοῦναι μοι αὐτήν.  
 ἔρρωσο.

Verso: ἔτους λβ (32), μεχείρ. Αὐγχις.

#### CLAVES

Fórmulas y nombres propios:

- Nominativo + dativo + χαίρειν: estructura de saludo. Aunquis a Zenón, saludos.
- ἔρρωσο: 2<sup>a</sup> singular imperativo de perfecto medio de ἔρννυμι. Adiós.
- Αὐγχις: Aunquis (M).
- Ζήνων: Zenón (H).
- Δημήτριος: Demetrio (H).
- Μεχείρ: Mequir, mes del calendario egipcio que comprendía entre 26 de enero y 24 de febrero.

Vocabulario:

- ὁ ζῦτος, -ου: cerveza
- ὁ ζυτοπωλίος, -ου: cervecería
- τὰ δέοντα: participio de presente activo neutro plural de δέω. Las necesidades.

## Formas verbales:

- ἀπατήσας: participio de aoristo activo nominativo singular de ἀπατάω.
- ἐξ-αγαγών
- φάμενος: participio de presente medio nominativo singular de φημί.
- συν-έ-νεμ-ε
- ἐξελθόντης: participio de aoristo activo genitivo singular de ἐξ-έρχομαι.
- ἡπάτησεν: 3<sup>a</sup> singular aoristo indicativo activo de ἀπατάω.

## Sintaxis oracional:

- ὅτε: introduce oración subordinada consecutiva. *Así, de modo que...*

Tal como se aprecia en el texto, se han marcado en negrita aquellas palabras o estructuras que necesitan de una aclaración para comprender el texto, como las fórmulas epistolares o algunos participios. En cuanto a las palabras de vocabulario, sólo se han especificado aquellas que no aparecen en el diccionario escolar de referencia de la editorial Vox<sup>6</sup>. Para poder trabajar esta carta en 1º de Bachillerato, se ha analizado morfosintácticamente y se ha comprobado que sea apta para el nivel alcanzado al final del primer curso. Los elementos gramaticales que contiene son:

- Sustantivos de todas las declinaciones.
- Pronombres personales y el pronombre-adjetivo αὐτός.
- Formas verbales personales en presente, imperfecto y aoristo.
- Participios de presente y de aoristo.
- Infinitivos de presente y de futuro.
- Oraciones subordinadas: una relativa y una consecutiva.
- Acusativos de duración.
- Participios concertados, participios sustantivados y genitivos absolutos.

Dentro de estos elementos señalados, pueden presentar más complicación los participios en aoristo, puesto que hay tanto aoristos sigmáticos como radicales y la oración consecutiva, ya que es posible que no se haya visto todavía. La oración consecutiva con ὅτε se construye en indicativo, por lo que se ha decidido mantenerla en el texto adaptado y que se explique al alumnado en ese mismo momento.

---

<sup>6</sup> Pabón y Suárez de Urbina (2014).

Sin embargo, las formas verbales en aoristo pueden presentar alguna dificultad, especialmente el participio de aoristo radical ἐξελθούσης. No obstante, con la ficha explicativa del tema de aoristo, se espera que el alumnado tenga menos dificultades a la hora de trabajar este texto. Finalmente, se ha decidido mantener los aoristos originales, ya que se considera importante que los estudiantes se familiaricen con ellos de cara a la asignatura de Griego II. Todos estos problemas aparecen resueltos en el apartado de *Claves* y se incidirá en ellos durante las sesiones de traducción en el aula.

La primera adaptación que se ha realizado en la carta es la ordenación de las oraciones, añadiendo signos de puntuación, eliminando las marcas de la transcripción para facilitar la lectura y disponiendo las oraciones principales separadas en diferentes renglones. A continuación, se han añadido los elementos que aparecen subrayados en el texto, como los números griegos δ y λβ, que aparecen con su número equivalente entre paréntesis. Por otro lado, se ha modificado el lugar que ocupa el pronombre μου para facilitar la comprensión de la oración: Δημήτριος δέ μου ὁ ἀμπελουργὸς, ἀπατήσας τὴν θυγατέρα pasa a Δημήτριος δέ ὁ ἀμπελουργὸς, ἀπατήσας τὴν θυγατέρα μου, donde se aprecia con más claridad que μου acompaña a τὴν θυγατέρα.

Además de estas modificaciones, se han añadido algunos elementos que puedan aclarar dudas del alumnado, como la suscripción de la iota en αὐτῇ, sustitución de la forma contracta del verbo por ποιεῶ y el añadido del pronombre αὐτῇ como antecedente expreso de la oración de relativo ἦν ἡπάτησεν. La oración de relativo presentaba dificultades, por un lado, la omisión de su antecedente, solucionado con el añadido de αὐτῇ y, por otro lado, la atracción del relativo, solucionado con la corrección de la atracción. Durante las sesiones programadas para esta traducción, siendo mínimo cinco, la docente proporcionará al alumnado las aclaraciones pertinentes sobre el texto, pero animando a cada estudiante a analizar y traducir, fomentando tanto su trabajo autónomo como el trabajo en equipo, a través de la corrección y aporte de ideas a otros compañeros. La tarea terminará con la recogida del análisis y la traducción de cada estudiante, como una tarea final del curso junto con la Actividad IV.

#### 4.4. Debate sobre el matrimonio y redacción de una historia

La última actividad programada se hará a finales del tercer trimestre, cuando tras haber terminado la tercera actividad de traducción de la

carta *P.Lond. 7 1976* en clase, asistida por la docente. Esta última tarea consistirá en un debate en clase sobre algunas cuestiones, incluyendo el matrimonio en la Antigüedad, basándose en sus conocimientos de la cultura griega y romana y lo traducido en la carta. Este debate durará una sesión y a continuación, se pedirá al alumnado que cree una historia donde se pongan en la piel de una mujer griega y hablen de su vida cotidiana con veracidad histórica. En esta actividad, se trabajarán los saberes básicos, competencias y criterios de evaluación de la siguiente tabla:

SABERES BÁSICOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>C. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción a la crítica literaria.</li> <li>• Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios griegos.</li> <li>• Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.</li> </ul>	<p>3. Leer, interpretar y comentar textos griegos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político y de sus influencias artísticas, para identificar su genealogía y valorar su aportación a la literatura europea.</p>	<p>3.4. Crear textos individuales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se haya partido de la civilización y la cultura griegas como fuente de inspiración.</p>
<p><b>D. La antigua Grecia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones, creencias y formas de vida de la civilización griega y su reflejo y pervivencia en la sociedad actual.</li> <li>• La aportación de Grecia a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.</li> <li>• El mar Mediterráneo como encrucijada de culturas ayer y hoy.</li> </ul>	<p>4. Analizar las características de la civilización griega en el ámbito personal, religioso y sociopolítico, adquiriendo conocimientos sobre el mundo heleno y comparando críticamente el presente y el pasado, para valorar las aportaciones del mundo clásico griego a nuestro entorno como base de una ciudadanía democrática y comprometida.</p>	<p>4.1. Explicar, a partir de criterios dados, los procesos históricos y políticos, las instituciones, los modos de vida y las costumbres de la sociedad helena, comparándolos con los de las sociedades actuales, valorando las adaptaciones y cambios experimentados a la luz de la evolución de las sociedades y los derechos humanos, y favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la memoria colectiva y los valores democráticos.</p>

		<p>4.2. Debatir acerca de la importancia, evolución, asimilación o cuestionamiento de diferentes aspectos del legado griego en nuestra sociedad, utilizando estrategias retóricas y oratorias de manera guiada, mediando entre posturas cuando sea necesario, seleccionando y contrastando información y experiencias veraces y mostrando interés, respeto y empatía por otras opiniones y argumentaciones.</p>
--	--	---

Los descriptores operativos que trabaja esta actividad son: CCL3, CCL4, CP3, CPSAA1, CC1, CCEC1 y CCEC2

Tras terminar la traducción del papiro P.Lond. 7 1976 en clase, el alumnado deberá haber adquirido ciertos conocimientos de la mujer en la antigüedad y el texto traducido será la base para el posterior debate que se llevará a cabo como última actividad de esta propuesta. La traducción resultante será cercana a esta traducción propia:

“Aunquis a Zenón, saludos. Tomando la cerveza de la gran cervecería, dispongo en un día de 4 dracmas y pago regularmente. Pero Demetrio el viñador, al haber engañado a mi hija llevándosela, la oculta, diciendo que va a vivir con ella sin mí. Pero ella me ayudaba con la fábrica y me mantenía, siendo yo más anciana. Ciertamente ahora sufro el castigo al haberse marchado esta y yo misma no cubro las necesidades. Además, tiene otra mujer e hijos así, de modo que no puede vivir con la que embaucó. Ciertamente pido que me ayudes a causa de la vejez y me la devuelvas. Adiós.” Verso Año 32, Mequir (febrero). Aunquis.

La traducción de esta carta resalta tres puntos importantes a comentar en el debate: la posición de las mujeres en el trabajo, la posición de las mujeres en el matrimonio y la posición de las mujeres en la familia. Estos tres puntos de vista son los que se trabajarán en el debate, el cual no prepararán los estudiantes previamente, sino que responderán a las preguntas que haga la docente, argumentando y debatiendo con el resto de compañeros. De este modo, el alumnado deberá usar la memoria y los conocimientos afianzados para pensar y responder las preguntas propuestas por la docente, sin haber dejado tiempo para que repasen o se lo preparen por su cuenta. Teniendo en cuenta esta información, el debate se dividirá en los siguientes bloques:

- Mujeres en la Antigüedad y familia.

En esta primera parte del debate, se hará un recorrido por la vida de las mujeres en Grecia, desde su nacimiento, su infancia y educación, hasta la etapa adulta. Los estudiantes deberán recordar lo visto en clase, ya sea por las clases teóricas sobre cultura cuyos apuntes se han creado a partir de los manuales mencionados y otros libros de referencia, como Pomeroy (1999) o Mossé (2001) o por las tres actividades ya presentadas en este artículo. Las preguntas que se plantearán al alumnado son las siguientes:

- ¿Qué diferencias existían en Grecia entre las infancias masculinas y femeninas? ¿Presentan parecidos con las infancias actuales?
- ¿Qué tipo de educación recibieron las mujeres en Atenas? ¿Y en Esparta? ¿Conoces alguna mujer griega educada en matemáticas o filosofía?
- ¿Cómo crees que sería tu vida si hubieras nacido mujer en la Atenas del siglo V a.C.?

- Mujeres en la Antigüedad y matrimonio.

A continuación, se debatirá sobre la institución del matrimonio en la Antigüedad, comparando lo que el alumnado sabe sobre el matrimonio en Grecia gracias a los apuntes de la asignatura, el matrimonio en Egipto a través de la carta *P.Lond. 7 1976* y el matrimonio en el occidente actual en base a sus vivencias. Las preguntas que se plantearán al alumnado son las siguientes:

- ¿Cómo eran los matrimonios en Grecia? ¿Qué papel tenía cada miembro?
- ¿Eran los matrimonios griegos “machistas”?
- Durante muchos años la unión matrimonial tenía un componente religioso, por ejemplo, siendo uno de los siete sacramentos de la religión católica. ¿Tenían un matiz religioso los matrimonios griegos?
- En base a la carta traducida de Aunquis, ¿cómo crees que eran las infidelidades en la Antigüedad? ¿Es delito el adulterio en España? ¿Por qué crees que había infidelidades en aquella época?

- Mujeres en la Antigüedad y trabajo.

Finalmente, el alumnado debatirá sobre el trabajo femenino en la Antigüedad, teniendo presente las dos cartas remitidas por mujeres vistas en las actividades anteriores, *P.Lond. 7 1976* y *SB 22 15276* y las clases teóricas sobre cultura, comparándolas con el presente. Las preguntas que se plantearán al alumnado son las siguientes:

- ¿Podían trabajar las mujeres en Grecia?
- ¿Podían trabajar las mujeres en Egipto? Justificalo con la carta de Querine y de Aunquis.
- Hoy en día se habla de trabajos feminizados, es decir, puestos de trabajo donde hay mayor presencia de mujeres por su carácter de cuidados, como la educación o la sanidad. ¿Qué relación encuentras con los trabajos femeninos de Grecia y Egipto?

Este debate posiblemente dure más de una sesión, puesto que los temas tratados dan pie a debatir sobre otras temáticas de interés para el alumnado, ampliando sus conocimientos sobre la civilización griega, egipcia e incluso reflexionar sobre su presente. Las intervenciones del alumnado se anotarán y se valorará positivamente todo lo que implique el pensamiento crítico frente a la desigualdad de género y el mundo actual, ya que ambos se corresponden con los objetivos c) y h) de la etapa de Bachillerato contemplados en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

Tras haber concluido la sesión o sesiones de debate, se pedirá al alumnado que lleve a cabo una redacción con los conocimientos adquiridos, en la que se pongan en la piel de una mujer griega y relaten su vida, ya sea su día a día o algún acontecimiento importante como matrimonio o embarazo. Esta redacción deberá presentar rigurosidad histórica y concordar con lo aprendido en clase. Para ello, el alumnado dispondrá de los apuntes y las clases teóricas ya dadas, una rubrica de evaluación y una breve bibliografía básica sobre las mujeres griegas. Esta bibliografía es de acceso público a través de internet, con un lenguaje sencillo y asequible para el alumnado, de manera que puedan leer y extraer la información sin dificultades. La bibliografía básica proporcionada es la siguiente:

- colaboradores de Wikipedia. (2025, 3 april). *La mujer en la Antigua Grecia*. Wikipedia, la Enciclopedia Libre. Available at: [https://es.wikipedia.org/wiki/La\\_mujer\\_en\\_la\\_Antigua\\_Grecia](https://es.wikipedia.org/wiki/La_mujer_en_la_Antigua_Grecia)
- Noain, M. J. (2021, 10 march). La mujer en la Antigua Grecia. *Historia National Geographic*. Available at: [https://historia.national-geographic.com.es/edicion-impresa/articulos/mujer-grecia-clasica\\_16420](https://historia.national-geographic.com.es/edicion-impresa/articulos/mujer-grecia-clasica_16420)
- Fuentes Santibáñez, P. (2012) “Algunas consideraciones en torno a la condición de la mujer en la Grecia Antigua”, *Intus-Legere Historia*, 6(1), pp. 7–18. Available at: <https://doi.org/10.15691/%25x>.

Si el alumnado necesitara más bibliografía para redactar la historia, esta será proporcionada por la docente atendiendo a sus necesidades. La historia deberá ser redactada a mano con una extensión mínima de 800 palabras y máxima de 1200, de manera que cada estudiante tenga espacio para desarrollar su historia, pero siendo suficientemente corta para que tenga un claro final. Para este trabajo se dejará un margen de dos semanas, para que tengan tiempo de redactar buenas historias, premiando la rigurosidad y la creatividad. Además, al igual que en la actividad II, se les proporcionará una rúbrica de evaluación con la que podrán ceñirse a los criterios exigidos. La rúbrica de evaluación sobre 5 puntos es la siguiente:

	0,4	0,7	1
Presentación, redacción y ortografía	La redacción tiene 3 o más faltas de ortografía, no existe coherencia en las oraciones y la letra es ilegible.	La redacción tiene 1-2 faltas de ortografía, hay poca coherencia y el formato es correcto.	Hay coherencia en el texto, la redacción está bien hecha, sin faltas de ortografía y la presentación es la idónea.
Número de palabras	Menos de 800 palabras.	Más de 1200 palabras.	Entre 800 y 1200 palabras.
Términos griegos	X	Se utilizan una palabra griega relacionadas con la vida cotidiana como <i>πέπλος</i> , <i>ἄκρατος</i> o nombres de origen griego.	Se utilizan varias palabras griegas relacionadas con la vida cotidiana como <i>πέπλος</i> , <i>ἄκρατος</i> y nombres de origen griego.
Rigurosidad histórica y cultural	Contiene información incorrecta sobre las mujeres griegas y la sociedad en Grecia.	Tiene ideas básicas de la sociedad griega, pero presenta anacronismos y mezclas con otros momentos históricos.	Tiene ideas básicas de las mujeres en Grecia, la sociedad griega y el momento histórico.
Originalidad	El texto presenta un elemento copiado de otra fuente.	X	El texto es completamente original.

## 5. CONCLUSIONES

Las cuatro actividades propuestas en este artículo a lo largo del curso de Griego I cubren todas las competencias específicas y permiten abordar no sólo el currículo, sino también los principales problemas

en la enseñanza de lenguas clásicas en Secundaria y Bachillerato planteados al inicio. En primer lugar, se ha podido comprobar que existe una ausencia notoria de textos no literarios en las aulas de Griego. La mayoría de libros de texto emplean textos literarios, de autores como Solón, Sófocles o Protágoras en el caso de la metodología tradicional o textos inventados, en el caso de la metodología activa. Gracias a las cartas *P.Lond. 7 1976* y *SB 22 15276*, se introduce a los estudiantes dos ejemplos de textos no literarios originales, en su lengua original en el caso de la carta de Aunquis y traducida en el caso de la carta de Querine. Además, el taller de papiros de la actividad I y la actividad II interdisciplinar llevan al alumnado a familiarizarse con el formato en papiro, conocimiento ya contemplado en el saber básico *Soportes de escritura y su preservación: tablillas, óstraca y el papiro* (BORM 296, 2022, p. 46602).

En segundo lugar, se visibiliza el papel de las mujeres en la Antigüedad, una presencia casi inexistente en los libros de texto actuales. A través de estas cartas, se introducen figuras femeninas reales como Aunquis y Querine y anónimas, como la hija de Aunquis y la esclava de Querine, que permiten reflexionar sobre su papel en la sociedad griega, lo que resulta especialmente relevante en un Bachillerato con mayoría femenina. En tercer lugar, las actividades fomentan el aprendizaje cultural, a menudo relegado en favor de lo gramatical. Las actividad interdisciplinar sobre la esclavitud y las actividades de debate ayudan a dar más peso a la cultura y sociedad clásica dentro del currículo. En cuarto lugar, se promueve el pensamiento crítico, como marca la LOMLOE, a través de estos debates y redacciones, donde el alumnado aprende a ordenar sus ideas, escuchar, argumentar y rebatir. A pesar de que esto suele quedar relegado por falta de tiempo, las actividades están diseñadas para desarrollarlo de manera efectiva. También se busca conectar el mundo clásico con la actualidad, cumpliendo el objetivo de la ley educativa de ofrecer una enseñanza útil y significativa. Las actividades II y IV permiten esta conexión, sobre todo al tratar temas sociales desde una mirada al pasado y a la actualidad.

Todas las actividades trabajan los cinco bloques de saberes básicos, cubren las cinco competencias específicas y bastantes de los criterios de evaluación del currículo de Griego I. Los criterios restantes se cubrirían con otras actividades a lo largo del curso. Se han diseñado materiales como apuntes gramaticales, de teoría cultural, papiros artesanales y las

adaptaciones de las cartas, además de rúbricas de evaluación para dos de las actividades. Aunque la aplicación práctica fue limitada por la falta de grupo de Griego I, se probó la actividad I con dos alumnas interesadas, con resultados positivos: aprendieron el alfabeto griego y se fomentó su interés por la Filología Clásica. Esta propuesta aporta un enfoque innovador para las lenguas clásicas, poniendo en valor la papirología, las mujeres en la Antigüedad y el pensamiento crítico, dentro del marco del Real Decreto 243/2022. En una etapa tan formativa como la adolescencia, el docente debe abrir nuevas perspectivas que conecten pasado y presente. Este trabajo contribuye a esa tarea, defendiendo el valor vigente de las Humanidades como base del pensamiento y la cultura.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BAGNALL, R.S. & Cribiore, R. (2006), *Womens Letters from Ancient Egypt, 300 BC-AD 800*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- BERENGUER AMÉNOS, J. (2002), *Gramática Griega*, 37<sup>a</sup>, Bosch, Barcelona.
- CALVO MARTÍNEZ, J.L. (2016), *Griego para universitarios: Fonética, fonología, morfología y sintaxis del griego antiguo*. 1<sup>a</sup>. Universidad de Granada.
- CLARYSSE, W. & VANDORPE, K. (1995), *Zénon, un homme d'affaires grec à l'ombre des pyramides*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- DÍAZ ÁVILA, M. (2014), *Alexandros. To hellenikon paidion*, Cultura Clásica, Granada.
- LAWALL, G. et al. (2010) *Athenaze (Introducción al griego antiguo)*, 1<sup>a</sup>. Trad. E. Canalez Muñoz y A. González Amador, Accademia Vivarium Novum/Universidad de Oxford.
- LILLO REDONET, F. (2015), ““Tocando la escuela grecorromana”: papiros, óstraca y tablillas escolares en el aula de Griego y Cultura Clásica”, *Thamyris, nova series*, 6, pp. 321–346.
- LLORENT-BEDMAR, V. & COBANO-DELGADO PALMA, V. (2014), “La mujer en los libros de texto de bachillerato en España”, *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), pp. 156–175, disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053142752>.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2012), “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, (363), pp. 156–175, disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>.

MOSSÉ, C. (2001), *La mujer en la Grecia Clásica*, 4<sup>a</sup>. Translated by C.M. Sánchez, Editorial NEREA, Madrid.

MUT I ARBÓS, J. (2017), “En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué”, *Estudios Clásicos*, 151, pp. 157–178.

NAVARRO GONZÁLEZ, J.L. & RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.M. (2015), *Greco 1 (Aprender es crecer en conexión)*, Edited by M. García, Anaya Educación, Madrid.

Navarro González, J.L. and Rodríguez Jiménez, J.M. (2021) *Cultura Clásica 4 (Suma Piezas)*, edited by R. Diaz Ayala. Madrid: Anaya Educación.

NAVARRO GONZÁLEZ, J.L. & RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.M. (2022), *Latín 1 (Operación Mundo)*, edited by E. Martín Lara, Madrid: Anaya Educación, Madrid.

PABÓN Y SUÁREZ DE URBINA, J. M. (2014), *Diccionario Manual Griego clásico-Español* (27a), VOX

POMEROY, S.B. (1999), *Diosas, rameras, esposas y esclavas: Mujeres en la Antigüedad clásica*, 3<sup>a</sup>. Translated by R. Lezcano Escudero, AKAL, Madrid.

PREISIGKE, F. (1922), *Sammelbuch Griechischer Urkunden aus Ägypten*, Walter de Gruyter, Berlín-Leipzig.

ROMERO MARTÍN, G. C. & CHÁVEZ ANGULO, B. J. (2021), “El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes”, *Dominio de las Ciencias* 7(6), pp. 3-23, disponible en: [doi:10.23857/dc.v7i6.2408](https://doi.org/10.23857/dc.v7i6.2408).

ROWLANDSON, J. et al. (1998), *Women and society in Greek and Roman Egypt*, edited by J. Rowlandson, Cambridge University Press, Cambridge.

SARRI, A. (2018), *Material aspects of letter writing in the Graeco-Roman world : 500 BC- AD 300*, Walter de Gruyter, Berlin.

SKEAT, T.C. (1974), *Greek papyri in the British Museum (now in the British Library)*, British Library Board, Londres.

*TRISMEGISTOS*. Available at: <https://www.trismegistos.org/>.

VANDORPE, K. (2013), *Zenon son of Agreophon*, Leuven Homepage of Papyrus Collections, Lovaina, pp. 1–9.

- **Legislación**

BOE, 238 (1990), “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.

BOE, 243 (2022), “Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato”, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>.

BOE, 295 (2013), “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>.

BOE, 340 (2020), “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

BORM, 283 (2022), “Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”.

BORM, 296 (2022), “Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”.

*Igualdad en cifras. MEFID 2024. Aulas por la Igualdad* (2024), Informe mixto. Madrid: Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación, disponible en [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad\\_185375/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_185375/).

## ANEXOS

**Anexo 1. Ficha de Actividad I.**

## 1. Alfabeto griego

El alfabeto griego se compone de 24 letras diferentes, primero nacieron las mayúsculas y posteriormente, en época bizantina (s. IX), las letras minúsculas.

A α alfa	N ν ni
B β beta	Ξ ξ xi
Γ γ gamma γγ, γκ, γχ, γξ-> γ /n/	Ο ο ómicron
Δ δ delta	Π π pi
Ε ε épsilon	Ρ ρ ro
Ζ ζ dseta /sd/	Σ σ/ς sigma -ς final de palabra / σ resto
Η η ēta	Τ τ tau
Θ θ zeta /tʰ/	Υ υ üpsilon αυ->/αυ/ ευ->/ευ/ ου->/υ/
Ι ι iota	Φ φ fi /pʰ/
Κ κ kappa /kʰ/	Χ χ ji
Λ λ lambda λλ /l-l/	Ψ ψ psi
Μ μ mi	Ω ω ōmega

## 2. Vocales y cantidad vocálica

En griego existen dos clases de vocales según su cantidad:

- Vocales breves: α, ε, ι, ο, υ El símbolo para marcar breve es: ν
- Vocales largas: α, η, ι, ω, υ El símbolo para marcar larga es: -
- \* η= ē larga, pero, en el dialecto ático (el que estudiamos), ḥ η casi siempre

También existen diptongos, aquellos sonidos vocálicos dobles acabados en -ι, -υ:

- Diptongos con primer elemento breve: αυ, ευ, ου αι, ει, οι.
- Diptongos con primer elemento largo: ḥαυ, ηυ, ου ḥι, ηι, ωι.

ᾰι, ḥη, ωι en minúscula se anota con la iota debajo-> ḥ, η, φ-> iota suscrita. Se lee omitiendo la iota.

## EJERCICIOS

a) Escribe las siguientes griegas palabras en minúsculas:

ΒΙΒΛΙΟΝ ΕΞΗΝΟΣ ΖΩΟΝ ΟΠΝΙΘΑ ΑΔΕΛΦΗ  
ΓΗ

b) Escribe las siguientes griegas palabras en mayúsculas:

κεφαλή      ψυχή      σώμα      λέων      ὄφις      ιχθύς

c) Escribe las palabras que aparecen en el siguiente papiro en mayúsculas y en minúsculas.

### 3. Signos ortográficos

Los espíritus aparecen sobre toda vocal inicial de palabra y marcan aspiración o no:

- Áspero ('): aspiración (como en inglés /h/) ρ inicial siempre áspero.
- Suave ('): sin aspiración.

Todas las palabras griegas (excepto monosílabos) llevan acento expreso:

- Acento grave ('): en palabras agudas, sólo si detrás va otra palabra.
- Acento agudo (')
- Acento circunflejo (˜): sobre vocales largas y diptongos.

Los signos de puntuación no eran originarios del griego clásico, sino que aparecen un poco después. Su uso es muy similar al de nuestra lengua, con algunas observaciones:

- Punto . , coma , : igual que en español
- Punto alto · equivale a dos puntos : o punto y coma ;
- ; equivale a signo de interrogación final ?
- Apóstrofo ' se coloca entre dos palabras para indicar la elisión de la vocal final de una de ellas (ἀλλ' ἐγώ > ἀλλὰ ἐγώ)

### EJERCICIOS

a. Indica los espíritus y acentos que aparecen en las siguientes palabras:

- φευδῆς
- φέρω
- ξύλου
- γυναῖκος
- δανείζει
- ἐργασίας
- ἄειδε
- Αχυλῆος
- ήρῶων

#### 4. Los casos griegos

Al igual que el latín, el griego es una lengua flexiva y tiene declinaciones. Los casos proceden originariamente del indoeuropeo y eran ocho en total. La lengua griega, sin embargo, tiene cinco casos, uno menos que el latín:

Indoeuropeo	Griego
Nominativo	(Sujeto, aposición, atributo)
Vocativo	(apelación)
Acusativo	(CD)
Genitivo	(CN/CC Origen)
Dativo	(CI/CC Instrumental/CC Lugar)
Ablativo (origen)	
Instrumental (instrumento)	
Locativo (lugar)	

Las funciones del ablativo se reparten entre los casos genitivo y dativo. Por este motivo, en griego algunas preposiciones dependen de una palabra en caso genitivo. A este fenómeno se le conoce como sincretismo de casos

### Anexo 2. Ficha de Actividad III

#### EL AORISTO. VOZ ACTIVA Y MEDIA

El tema de aoristo indica una acción puntual, una acción realizada en un momento concreto en el pasado, a diferencia de la acción durativa del presente. En español equivale muchas veces a un pretérito perfecto simple. El infinitivo y el participio no expresan tiempo, sólo el aspecto puntual. El tema de aoristo puede ser:

1) Aoristo sigmático: con morfema *-σ-* tras la raíz. Es el más difundido. Consta de:

Aumento *è-* (sólo en Ind.) + raíz + morfema temporal + desinencias sin  
vocal temática

*-σ(α)-*: voz activa y media

El aumento indica tiempo pasado. Si el verbo empieza por vocal inicial, se alarga *α>η, ε>η, o>ω.*

Tema de aoristo de *λύω*

Indicativo activo		Indicativo medio	
Singular	Plural	Singular	Plural
<i>ἐ-λύ-σα</i>	<i>ἐ-λύσα-μεν</i>	<i>ἐ-λύ-σά-μην</i>	<i>ἐ-λύ-σά-μεθα</i>
<i>ἐ-λύ-σα-ς</i>	<i>ἐ-λύ-σα-τε</i>	<i>ἐ-λύ-σω*</i>	<i>ἐ-λύ-σα-σθε</i>
<i>ἐ-λύ-σε(ν)</i>	<i>ἐ-λύ-σα-ν</i>	<i>ἐ-λύ-σα-το</i>	<i>ἐ-λύ-σα-ντο</i>

\* ἐ-λύ-σα-σο> ἐ-λύ-σω

- Infinitivo activo: λῦ-σαι
- Infinitivo medio: λύ-σα-σθαι
- Particípio activo: λύ-σα-ς / λύ-σα-σα / λῦ-σα-ν
- Particípio medio: λυ-σά-μεν-ος / -η / -ον

NOTAS:

a) El encuentro de una raíz en oclusiva con el morfema -σα- provoca cambios fonéticos:

Labial: π/ β/ φ/ πτ + σ/ς= ψ	ej. βλέπω > ἔβλεπψα
Dental: τ/ δ/ θ/ ζ + σ/ς= σς	πείθω > ἔπεισα
Velar: κ/ γ/ χ/ ττ + σ/ς= ξ	πράττω > ἔπραξα

b) En los verbos contractos, la vocal final del tema se alarga morfológicamente:

α>η (ρ,ι,ε>α)	ej. τιμάω> ἔτιμησα / δράω> ἔδρασα
ε>η	ποιέω> ἔποιησα
ο>ω	δηλώω> ἔδήλωσα

c) En los verbos con raíz acabada en sonante (λ, μ, ν, ρ) se pierde la -σ- del aoristo y alarga por compensación la vocal anterior (α>η, ε>ει).

Ej. ἀγγέλλω - ἤγγελσα> ἤγγειλα // μένω - ἐμενσα> ἐμεινα

2) Aoristo radical. Sin morfema temporal, las desinencias se añaden a la raíz pura. Hay dos tipos:

a. Radical temático: llevan la vocal temática predesinencial ε/ο.

Aumento ε- (sólo en Ind.) + raíz de aoristo + vocal temática + desinencias secundarias

Se conjugan igual que un tema de presente (en indicativo como en imperfecto, en el resto como presente). Son frecuentes:

βάλλω > ἔ-βαλ-ον	πάσχω > ἔ-παθ-ον	
ἔχω > ἔ-σχ-ον	ἄγω > ἔγαγ-ον	
λείπω > ἔ-λιπ-ον	λαμβάνω > ἔ-λαβ-ον	Verbos polirrizos:
φεύγω > ἔ-φυγ-ον	μανθάνω > ἔ-μαθ-ον	ἔρχομαι > ἔλθον
πείθομαι > ἔ-πιθ-όμην	τυγχάνω > ἔ-τυχ-ον	λέγω > εἶπον
ἀποθνήσκω > ἀπ-έ-θαν-ον	αισθάνομαι > ἔσθ-όμην	όράω > εἶδον
εύρισκω > εύρ-ον	γίγνομαι > ἔ-γεν-όμην	

## Anexo 8. Ficha sobre las mujeres en la Antigüedad (Actividad IV).

### La mujer en la Antigua Grecia



#### 1. La mujer ateniense

Toda la información extraída de las mujeres griegas ha sido proporcionada a través de textos redactados por varones aristócratas (Jenofonte, Aristófanes, Plutarco...). La mujer griega se encontraba casi siempre marginada, sin tener ningún papel en la vida política. Sin embargo, aunque no eran ciudadanas de pleno derecho, podían ser herederas (*ἐπίκληρος*) y en época de Pericles eran indispensables para transmitir la ciudadanía, pues un ateniense sólo era ciudadano si venía de padre y madre atenienses.

##### 1.1 La niña ateniense

Las niñas eran educadas en casa en las labores del hogar para ser madres y esposas y dependían del varón más cercano: padre, tío, hermano... No sabían leer ni escribir y sus pertenencias solían ser juguetes que conservaban hasta el matrimonio, donde los consagran a la diosa Ártemis.

##### 1.2 El matrimonio

Sus padres solían casarlas cuando cumplían los 15-16 años, normalmente con un hombre de más de 30 años y el amor entre los cónyuges podía darse, pero siempre después del matrimonio. Existían intercambios de bienes entre el padre y el marido:

- Época homérica: el pretendiente entrega al padre *ἔδωα* (dote) para comprar a su hija.
- Época clásica: el padre de la novia aporta una cantidad de bienes como dote. El marido perderá estos si abandona a su hija.

El acto de la boda se dividía en dos partes: el contrato de boda o *ἔγγυησις* entre el prometido y el padre y la ceremonia nupcial o *γάμος*, donde se entrega a la niña en matrimonio. El *οῖκος* era el sello del matrimonio y la niña, ya convertida en mujer, se dedicaba a la administración de la casa, encerrada siempre en el *γυναικόν*, sólo relacionándose con mujeres. Las mujeres adineradas tenían empleadas que hacían estas labores, por lo que ellas se dedicaban a hilar y tejer (como hacía Penélope, la esposa de Odiseo), a hablar con las vecinas y participar en festividades religiosas para las mujeres como las Tesmoforías, en honor a Deméter y Perséfone.

### 1.3 El divorcio.

El hombre podía divorciarse de su mujer, por infidelidad de esta u otros motivos, devolviéndole la dote y echándola del domicilio conyugal. La mujer podía divorciarse en muy pocos casos, denunciándolo al arconte rey y dañando su reputación, en consecuencia. El adulterio de su marido no era motivo de divorcio y pocas veces conseguían divorciarse, con mayor tasa de éxito si había malos tratos.

### 2. La mujer espartana

Las mujeres espartanas, a diferencia de las atenienses, se muestran sanas, fuertes y atléticas, pues Esparta defendía la eugeniosidad y la buena salud de las madres. Las mujeres espartanas parían en los hogares con una partera. Las niñas espartanas también se educaban en casa, pero en época clásica las niñas podían ir a la escuela con un punzón y una tablilla de cera.

Las espartanas contraían matrimonio a los 18 años y tenían mayores libertades, al pasar sus maridos mucho tiempo fuera de casa por motivos bélicos. El objetivo del matrimonio era traer al mundo hijos sanos y fuertes que puedan ser buenos soldados, llegando a tener hijos extramatrimoniales. Todas las representaciones de mujeres espartanas han sido realizadas por hombres atenienses, con carácter satírico.

### 3. La mujer hetera

La hetera (*έτοίπα*) era el nombre que recibía la mujer no ciudadana ateniense, hija de metecos o esclavos, que solía desempeñar la labor de cortesana. Las mujeres heteras recibían una educación, manejaban su propio dinero y frecuentaban lugares destinados para varones, como los simposios o banquetes. Las heteras solían residir en burdeles, pero además de sexo, estas también bailaban y daban conversación intelectual a sus clientes, lo cual parece que era su mayor atractivo.

Cuando alcanzaban cierta edad, se convertían en proxenetas o dueñas de un burdel. Los atenienses no podían contraer matrimonio con mujeres no atenienses, pero esto no impedía que algunos de ellos tuvieran relaciones de noviazgo con ellas, como se ve en el ejemplo de Pericles y Aspasia de Mileto.

### 4. La mujer esclava

Entre un 25-30% de la población de Atenas eran esclavos, siendo en su mayoría prisioneros de guerra. Las esclavas (*δοῦλη*) eran botín de guerras y terminaban en su mayoría como sirvientas, especialmente en el ámbito doméstico o como concubinas de los atenienses. Las esclavas criaban y alimentaban a los hijos de los atenienses adinerados, pero no solían ser madres de sus hijos como en otras civilizaciones, pues estos no tendrían la ciudadanía y el embarazo podía suponer la muerte de la esclava. En el caso de las esclavas heteras, en algunas ocasiones podían ser liberadas de su condición de esclavitud gracias al apoyo económico de sus clientes.



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

ALBA BOSCÀ CUQUERELLA

[alba.bosca@uva.es](mailto: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 exemplifica 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 3<sup>1</sup>. En este sentido, el estudio de la retórica, y en particular de los

<sup>1</sup> 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 LOSU<sup>2</sup>. 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 Clásica<sup>3</sup> 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).

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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 básicas<sup>4</sup> 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 *PROGYNASMATA* EN LA EDUCACIÓN

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

<sup>4</sup> 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 Libanio<sup>5</sup>. 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 Teón<sup>6</sup> (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 época<sup>7</sup>, los ejercicios comúnmente recogidos son: *chreia* y *gnome*, *mythos*, *diegesis*, *anaskēue* y *kataskeue*, *koinos topos*, *ekphrasis*, *ethopoia*, *enkomion* y *psogos*, *syncrisis*, *thesis* y *nomos*<sup>8</sup>.

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-

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

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

<sup>7</sup> 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).

<sup>8</sup> 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 constituyan 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*, *dispostio* 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), Baxter (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 ejercicios<sup>9</sup>. 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.

<sup>9</sup> Sobre la aplicación de los progimnásma 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 curso<sup>10</sup> 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, combinarse<sup>11</sup>. 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

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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 intervienen 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 *rhesis* 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 *rhesis* 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), γνῶμαι (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 femenino<sup>12</sup>, 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

---

<sup>12</sup> 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 ( $\alpha\pi\alpha\sigma\kappa\epsilon\nu\eta$  /  $\kappa\alpha\tau\alpha\sigma\kappa\epsilon\nu\eta$  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  $\psi\circ\gamma\circ\sigma$  (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 desarrollo<sup>13</sup>:

- **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 clave<sup>14</sup> 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 proginasmático utilizará para el nuevo texto.

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

<sup>14</sup> 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 redunda 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 *pro-gymnasmata* 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* (4<sup>a</sup> ed), Oxford University Press, New York.

DE MOURA, C. (2020), “A misoginia na tradição biográfica de Eurípides”, *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 ethopoiíai auf Papyrus und anderen Materialien”, en A. Bülow-Jacobsen (ed.), *Proceedings of the XX International Congress of the Papyrologists*, Museum Tusculanum 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), *Progymnásmta 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.



# NOCIONES BÁSICAS SOBRE LAS ORACIONES DE RELATIVO EN GRIEGO ANTIGUO

MARÍA LÓPEZ ROMERO

[maria.lopezromero@uam.es](mailto:maria.lopezromero@uam.es)

Universidad Autónoma de Madrid

## Resumen

En este trabajo se presenta un resumen de las características principales de las oraciones de relativo del griego antiguo pensado para estudiantes de los primeros niveles de enseñanza universitaria. En particular, se abordan las siguientes cuestiones: el problema de la definición de oración de relativo, la nómina de los nexos relativos, la tipología sintáctica y semántica de las oraciones de relativo, las principales desviaciones de concordancia entre el antecedente o núcleo y el relativo, las atracciones de caso, las oraciones de relativo complejas y el uso de los modos. El objetivo es poner al servicio de los estudiantes un tema actualizado, pero sucinto, pues los materiales que hay al respecto o están desfasados o, si no lo están, son demasiado exhaustivos.

## Palabras clave

*Oraciones de relativo, características, griego antiguo.*

## Abstract

This paper provides a summary of the main characteristics of relative clauses in Ancient Greek, aimed at students in the early stages of university education. In particular, the following issues are addressed: the problem of defining relative clauses, the list of relative connectors, the syntactic and semantic typology of relative clauses, the main concordance deviations between the antecedent or head noun and the relative connector, case attraction, complex relative clauses, and the use of moods. The aim is to offer students an up-to-date, yet concise, overview, as existing materials on the subject are either outdated or, if not, excessively exhaustive.

## Keywords

*Relative clauses, characteristics, Ancient Greek.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las oraciones de relativo figuran entre las subordinadas más frecuentes del griego antiguo, lo cual explica la considerable atención que han recibido a modo de capítulos individuales en gramáticas, monografías y artículos. Son especialmente destacables por su calidad la monografía de Probert (2015), los capítulos pertinentes de las gramáticas de Kühner-Gerth (1904: 399-442), Smyth (1920: 560-580), Crespo *et al.* (2003: 377-389), Emde Boas *et al.* (2019: 563-579) y Jiménez López (2020: 847-874); y el capítulo que Ruijgh dedica a las oraciones de relativo en su libro sobre el *τε* épico (1971: 303-343). También cabe mencionar, por último, la entrada de Luján (2014: 224-231) en la *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*<sup>1</sup>.

Con todo, faltan materiales actualizados, sucintos y en español para el estudiante de nivel inicial o medio que quiera aprender los fundamentos de las oraciones de relativo. Este trabajo pretende suplir esa carencia ofreciendo un resumen no solo de los aspectos que la tradición gramatical ha tratado más (*sc.* la nómina de nexos relativos, las atracciones de caso, las desviaciones de concordancia y el uso de los modos), sino de otros más desatendidos, pero igualmente importantes, como, por ejemplo, el problema de la definición de oración de relativo, la tipología de oraciones de relativo o la asignación de caso en las oraciones de relativo libres o sustantivadas. La estructura del trabajo es la siguiente: en un primer apartado (§ 2) se presenta la sinopsis de las oraciones de relativo del griego antiguo; en el siguiente (§ 3) se propone un ejercicio consistente en, por un lado, traducir oraciones reales que contienen oraciones de relativo con alguna peculiaridad y, por otro, identificar la peculiaridad; finalmente, se ofrece un listado de bibliografía, que incluye no solo los trabajos citados, sino otros recomendables<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cf. López Romero (2023: 1, 21-78) para un estado de la cuestión más detallado.

<sup>2</sup> Por invitación del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Murcia, al que desde aquí muestro mi agradecimiento, tuve la ocasión de presentar este trabajo en la asignatura *Lingüística Griega I*, perteneciente al segundo curso del plan de estudios. En total necesité dos horas: una hora y media para la explicación de la parte teórica y media hora para la ejecución del ejercicio final.

## 2. SINOPSIS DE LAS ORACIONES DE RELATIVO EN GRIEGO ANTIGUO

### 2.1. Definición

Los tratados de sintaxis tradicionales, por sorprendente que parezca, no suelen definir las oraciones de relativo, ya que, como señala Ramos Guerreira (2021: 684), las consideran “un modelo de construcción evidente”. En las últimas décadas, sin embargo, se ha revertido esta costumbre y lo normal es que los trabajos sobre oraciones de relativo presten atención a la cuestión de la definición. Una de las definiciones más completas hasta la fecha es la de Jiménez López (2020: 847), que reza así:

Las oraciones de relativo se definen como un tipo de oración subordinada encabezada por un pronombre, adjetivo o adverbio relativo. Se caracterizan por funcionar como modificador de un elemento que casi siempre las precede y que recibe el nombre de antecedente o núcleo.

Nótese que esta definición, que es de carácter formal —como la mayoría de las definiciones que se han propuesto en el ámbito de la filología clásica—, es circular. Las oraciones de relativo se definen por estar introducidas por pronombres, adjetivos y adverbios relativos, y, a su vez, los pronombres, adjetivos y adverbios relativos se definen por introducir oraciones de relativo. La única forma de poner fin a esta circularidad es eliminar los pronombres, adjetivos y adverbios relativos de la definición, y centrar la definición en la función de las oraciones de relativo de modificar mediante una oración un elemento de la oración principal. Las definiciones de este tipo —según las cuales los participios atributivos, por ejemplo, serían oraciones de relativo también— son habituales en el campo de la tipología lingüística, pero excepcionales en el de la filología griega. Un autor que las defiende es Luján (2015: 464), quien, siguiendo a Hendery (2012: 15), define las oraciones de relativo en estos términos:

[...] por definición las oraciones de relativo deben satisfacer los tres rasgos siguientes: (a) Deben incluir una forma verbal (no necesariamente finita). (b) Deben tener algún tipo de vínculo con otra oración o proposición. (c) Han de limitar la referencia a un sintagma nominal especificando el papel que el referente de dicho sintagma nominal desempeña en la situación descrita en la oración de relativo.

## 2.2. **Nexos**

### 2.2.1. *Pronombres relativos*

ὅς, ἣ, ὅ	‘Que, quien, el cual’. Es el pronombre definido por excelencia, pero también tiene usos indefinidos (esp. con subjuntivo + ἄν/κε).
ὅ, ἣ, τό	‘Que, quien, el cual’. Es el tema del demostrativo. Se utiliza como relativo en épica, en Heródoto, en poesía y en dialectos.
ὅσπερ, ἥπερ, ὅπερ	‘Que, quien, el cual precisamente’
ὅστε, ἥτε, ὅτε	‘Que, quien, el cual’. Se utiliza fundamentalmente en épica. Suele introducir oraciones de relativo que expresan una propiedad permanente.
ὅστις, ἥτις, ὅτι	‘Que, quien, el cual’. Es indefinido, pero puede ser también definido ( <i>cf.</i> , <i>e.g.</i> , Ar., <i>V.</i> 1166-1167: κακοδαίμων ἐγώ, / ὅστις [...], «Desdichado yo, que [...]»).

### 2.2.2. *Adjetivos relativos*

οὗτος, οἵα, οἵον / όποιος, οἵα, οἵον	‘Cual’
ὅσος, ὅση, ὅσον / όπόσος, ὅπόση, ὅπόσον	‘Cuanto’
ὅποτερος, ὅποτέρα, ὅποτερον	‘El que de los dos’, ‘cualquiera de los dos que’ (con ἄν/κε)
ἡλίκος, ἡλίκη, ἡλίκον / όπηλίκος, ὅπηλίκη, ὅπηλίκον	‘Del cual tamaño’, ‘de la cual edad’
όποδαπός, ὅποδαπή, ὅποδαπόν	‘Del cual país’
όπόστος, ὅπόστη, ὅπόστον	‘En el cual orden’
όποσταῖος, ὅποσταία, όποσταῖον	‘En el cual día’

### 2.2.3. Adverbios relativos

Lugar	ἐνθα	'Donde'
	ίνα	
	οὐ, ὅπου	
	ὅθι, ὅποθι	
Modo	ἐνθεν	'De donde'
	ὅθεν, ὅπόθεν	
	οἱ, ὅποι	
	ὅποσε	
Tiempo	ἢ, ὅπῃ	'Por donde'
	ώς, ὅπως	
Tiempo	ὅτε, ὅπότε	'Cuando'
	ἥμος, ὅπῆμος	
	ἥνικα, ὅπηνίκα	
	ἔως	'Mientras', 'hasta que'
	ὅφρα	

*N.B.* 1: Los pronombres, adjetivos y adverbios relativos que empiezan por ὅπ- son, por lo general, indefinidos (*i.e.*, hacen referencia a una entidad inespecífica).

*N.B.* 2: Las oraciones de relativo introducidas por adverbios de modo y tiempo no suelen tener núcleo, es decir, suelen ser sustantivadas o libres. En las gramáticas se suelen estudiar en los capítulos dedicados a la subordinación de tipo circunstancial.

*N.B.* 3: Hay nexos que son polifuncionales: ὅστις y las formas en ὅπ- introducen también interrogativas indirectas; οἴος y ὅσος se utilizan en exclamaciones, directas e indirectas; ίνα, ώς, ὅπως y ὅφρα son también conjunciones finales. ώς, además, puede introducir oraciones completivas, temporales, causales, consecutivas y comparativas.

### 2.3. Tipos de oraciones de relativo

Las oraciones de relativo se pueden clasificar de acuerdo con cuatro parámetros: (i) la presencia o ausencia de núcleo, (ii) la posición recíproca del núcleo y la oración de relativo, (iii) la integración sintáctica de la oración de relativo y (iv) la contribución semántica de la oración de relativo.

### 2.3.1. Según la presencia o ausencia de núcleo

Las oraciones de relativo pueden tener núcleo o no tenerlo. Las del primer tipo se conocen como “oraciones de relativo fóricas” (también “anafóricas”, “adjetivales” u “oraciones de relativo con núcleo” sin más) y las del segundo tipo como “oraciones de relativo libres” (también “sustantivadas”, “nominales” o “autónomas”).

- (1) Oración de relativo fórica: *ἢν δέ τις ἐν τῇ στρατιᾷ Ξενοφῶν Ἀθηναῖος, ὃς οὐτε στρατηγὸς οὐτε λοχαγὸς οὐτε στρατιώτης ὃν συνηκολούθει* (“Había en el ejército un tal Jenofonte, ateniense, que iba de acompañante pese a no ser ni general ni capitán ni soldado”, X., *An.* 3, 1, 4, 1-2)<sup>3</sup>.
- (2) Oración de relativo libre: *λέξαι θέλω σοι πρὶν θανεῖν ἢ βούλομαι* (“Quiero decirte antes de morir lo que quiero”, E., *Alc.* 281).

En las oraciones de relativo libres —y también en las de núcleo interno o incorporado— pueden darse dos situaciones: que coincida la función que tiene el relativo en la oración de relativo con la función de la oración de relativo en la supraordinada, como en (2), donde ἢ funciona como objeto de βούλομαι y ἢ βούλομαι, a su vez, como objeto de λέξαι; o que no haya tal coincidencia y se exprese solo una de las dos funciones, como ocurre en (3) y (4). Por lo general, prevalece el caso de la función más difícil de inferir. Según estudios de corte tipológico, las funciones que se asocian al genitivo y al dativo son más difíciles de inferir que las que se asocian al nominativo y al acusativo.

- (3) Pronombre relativo que expresa su función en la oración de relativo: *φί μή στι δρῶντι τάρβος, οὐδ' ἔπος φοβεῖ* (“Quien no tiene miedo al actuar tampoco una palabra lo asusta”, S., *OT* 296).
- (4) Pronombre relativo que expresa la función de la oración de relativo en la supraordinada: *ώς ἐργασείων οὐδὲν ὃν λέγω θροεῖς* (“Hablas como si no fueras a hacer nada de lo que digo”, S., *Tr.* 1232).

*N.B.:* En las gramáticas tradicionales las oraciones de relativo libres se explican como variantes de las oraciones de relativo fóricas. Se dice que modifican a un núcleo omitido (*e.g.*, *ταῦτα* en [2], *τοῦτον* en [3] y *τούτων* en [4]).

<sup>3</sup> En este ejemplo y en los que siguen se ha utilizado el recurso gráfico del subrayado para resaltar el antecedente o núcleo de la oración de relativo, cuando lo hay, y la cursiva para resaltar la oración de relativo.

### 2.3.2. Según la posición recíproca del núcleo y la oración de relativo

Las oraciones de relativo del griego antiguo pueden seguir a su núcleo, llevarlo en su interior o, excepcionalmente, precederlo.

Las oraciones de relativo que siguen al núcleo se denominan “oraciones de relativo postnominales” (también “anafóricas” y “externas”). En trabajos de tipología lingüística, el término se emplea solo para oraciones de relativo que siguen inmediatamente al núcleo. Cuando el núcleo y la oración de relativo no están contiguos, se habla de “oraciones de relativo adjuntas” (v. *infra* § 2.3.3).

(5) *κῆρυξ δ' ἐν χερσὶν κίθαριν περικαλλέα θῆκε / Φημίω, ὅς ρ' ἦειδε παρὰ μνηστῆροιν ἀνάγκη* (“El heraldo le puso la hermosísima cítara en las manos a Femio, quien, como es natural, cantaba entre los pretendientes por obligación”, Hom., *Od.* 1, 153-154).

Las oraciones de relativo que llevan dentro el núcleo reciben el nombre de “oraciones de relativo de núcleo interno” (también “de núcleo incorporado”). Suelen estar introducidas por ὅς, ᾧ, ὅ. El núcleo interno no lleva artículo definido y suele situarse al final de la oración de relativo. Como en las oraciones libres, el caso puede ser el de la función del relativo y del núcleo dentro de la oración de relativo o el de la función de la oración de relativo en la supraordinada. Lo primero es lo habitual. Rara vez el relativo y el núcleo están en nominativo.

(6) *εἴρηκας ὁρθῶς φίστη πρόσκεισαι κακῷ* (“Has dicho correctamente el mal en el que tú estás”, S., *El.* 1040).

(7) *ὅς δέ καὶ ἀνὴρ οἶνοι κορεσσάμενος καὶ ἐδωδῆς / ἀνδράσι δυσμενέεσσι πανημέριος πολεμίζῃ, / θαρσαλέον νύ οἱ ἥτορ ἐνὶ φρεσίν, οὐδέ τι γυνία / πρὶν κάμνει πρὶν πάντας ἐρωῆσαι πολέμοιο* (“El hombre que, saciado de vino y de comida, combate todo el día contra hombres enemigos tiene un corazón intrépido en sus entrañas y sus miembros no se cansan antes, antes de que todos se hayan retirado de la guerra”, Hom., *Il.* 19, 167-170).

Las oraciones de relativo que preceden al núcleo se denominan “oraciones de relativo prenominales”. No hay consenso entre los especialistas en si hay realmente oraciones de relativo prenominales en griego, pero hay algunos ejemplos que parecen apuntar a que sí.

- (8) ἀλλ' οὖν πατρώιων οὐ λαχὼν ἔξεις ὅμως / ἐν τῇ ταφήσῃ χαλκό-  
νωτὸν ἵτεαν (“Aunque no obtengas los bienes de tu padre,  
 tendrás, sin embargo, su escudo de bronce, en el que recibirás  
 sepultura”, E., *Tr.* 1192-1193).
- (9) ἀτὰρ ἔστι γ' ὅποιαν λέγετον εὐδαίμων πόλις / παρὰ τὴν ἐρυθρὰν  
 θάλατταν (“Pero existe una ciudad dichosa como la que los dos  
 decís, junto al Mar Rojo”, Ar., *Au.* 144-145).

### 2.3.3. Según la integración sintáctica de la oración de relativo

Las oraciones de relativo pueden tener integración sintáctica o no tenerla. La integración sintáctica consiste, en el caso de las oraciones de relativo libres y de núcleo interno, en que la oración de relativo desempeña una función sintáctica en la supraordinada y, en el caso de las oraciones de relativo con núcleo externo, en que el núcleo y la oración de relativo están contiguos, formando un sintagma nominal. Las oraciones de relativo que tienen integración sintáctica se conocen como “oraciones de relativo insertas” y las que no la tienen como “oraciones de relativo adjuntas” (también “oraciones de relativo extrapuestas”).

Las oraciones de relativo adjuntas pueden aparecer al inicio del enunciado o al final. Las que preceden a la supraordinada se denominan “oraciones adjuntas a la izquierda” (también “oraciones de relativo prepuestas” y “prejuntas”). Sintácticamente, son libres o de núcleo interno. Con frecuencia aparecen en estructuras correlativas, esto es, con un demostrativo anafórico en la supraordinada.

- (10) ὥστε, ὅπερ λέγω, μήτε ταῦτα φοβούμενος ἀποκάμης σαυτὸν  
 σῶσαι, μήτε, δὲ ἔλεγες ἐν τῷ δικαστηρίῳ, δυσχερές τοι γενέσθω  
 ὅτι οὐκ ἀν ἔχοις ἔξελθὼν ὅτι χρῶσι σαυτῷ (“De modo que, lo  
 que digo, ni por miedo a eso renuncies a salvarte ni, lo que de-  
 cías en el tribunal, te angusties por no saber qué hacer contigo  
 si te marchas”, Pl., *Cri.* 45b6-8).
- (11) Oración de relativo libre con correlato pronominal en la su-  
 praordinada: ὅστις ποθ' ὑμῶν Λάιον τὸν Λαβδάκον / κάτοιδεν  
 ἀνδρὸς ἐκ τίνος διώλετο, / τοῦτον κελεύω πάντα σημαίνειν ἐμοί  
 (“Quien de vosotros sepa a manos de qué hombre murió Layo,  
 el de Lábdaco, a ese le ordeno que me lo cuente todo”, S., *OT*  
 224-226).

Las oraciones de relativo adjuntas que siguen a la supraordinada reciben el nombre de “oraciones adjuntas a la derecha” (también los de “oraciones de relativo pospuestas” y “posjuntas”). Sintácticamente, suelen ser fóricas. Se diferencian de las oraciones de relativo post-nominales en que la oración de relativo no está contigua al núcleo. También hay estructuras de sintagma nominal + oración de relativo libre en aposición.

(12) Oración de relativo fórica adjunta: *οὐ γὰρ ἐμὸς ὁ μῦθος, ἀλλὰ Φαίδρου τοῦδε, ὃν μέλλω λέγειν* («Pues no es mía, sino de Fedro, aquí presente, la historia que voy a contar», Pl., *Smp.* 177a3-4).

(13) Sintagma nominal + oración de relativo libre en aposición: *Σειρῆνας μὲν πρῶτον ἀφίξεαι, αἴ δά τε πάντας / ἀνθρώπους θέλγουσιν, ὅτις σφεας εἰσαφίκηται* («Primero llegarás a las sirenas, que, como es natural, hechizan a todos los hombres, el que a ellas se acerque», Hom., *Od.* 12, 39-40).

#### 2.3.4. Segundo la contribución semántica de la oración de relativo

Las oraciones de relativo pueden delimitar el referente del núcleo o aportar información adicional sobre él. Las que lo delimitan se conocen como “oraciones de relativo restrictivas” (también “determinativas”, “identificativas”, “especificativas”, etc.).

(14) *ύμεῖς δ' αὐτὸν ἐξηλάσατε ἐκ τῆς πόλεως, τοῖς θεοῖς βεβαιοῦντες τοὺς νόμους οὓς ἐψηφίσασθε* (“Vosotros lo habéis expulsado de la ciudad sancionando en honor de los dioses las leyes que votasteis”, Lys., 6, 29, 4-30, 1).

Las oraciones de relativo que aportan información adicional sobre el núcleo reciben el nombre de «oraciones de relativo no restrictivas» (también “explicativas”, “digresivas”, “apositivas”, etc.). Dicha información adicional puede ser de distinto tipo. Una oración de relativo no restrictiva puede nivelar el espacio cognitivo aportando información que el receptor quizás no conoce (función de relevancia), puede introducir un acontecimiento posterior en el plano narrativo (función continuativa) y también puede expresar un juicio de valor del hablante (función de comentario). En el último caso, en la oración de relativo hay elementos que expresan subjetividad (e.g. verbos de opinión, adjetivos calificativos que implican una evaluación positiva o negativa, etc.).

- (15) Función de relevancia: ἀλλὰ Ποσειδάων γαιόχος ἀσκελὲς αἰὲν / Κύκλωπος κεχόλωται, ὃν ὁφθαλμοῦ ἀλάωσεν (“Pero Posidón, el que tiene la tierra, está constantemente enfadado por el Cíclope, a quien [Odiseo] privó de un ojo”, Hom., *Od.* 1, 68-69).
- (16) Función continuativa: καίτοι σ' ἔάσω· τῷ δὲ σύμπαντι στρατῷ / λέξω τάδ' ἐλθών, ὃς σε τιμωρήσεται (“Sin embargo, te dejaré. Pero iré a contarle esto a todo el ejército, que te castigará”, S., *Ph.* 1257-1258).
- (17) Función de comentario: αὐτοὶ δὲ φθείρειν μεγάλην πόλιν ἀφραδίησιν / ἀστοὶ βούλονται χρήμασι πειθόμενοι, / δῆμου θ' ῆγεμόνων ἀδικος νόος, οἵσιν ἐτοῖμον / ὕβριος ἐκ μεγάλης ἄλγεα πολλὰ παθεῖν (“Pero los propios ciudadanos quieren destruir una gran ciudad con sus insensateces, confiados en el dinero, y la mente de los cabecillas del pueblo es injusta, para quienes es inevitable sufrir muchas penas por su gran insolencia”, Sol., 4, 5-8).

En la bibliografía reciente se menciona un tercer tipo semántico de oraciones de relativo: las “oraciones de relativo maximizadoras”. Estas oraciones de relativo designan un referente en su totalidad, sin oponerlo a otros como ocurre con las oraciones de relativo restrictivas. Las oraciones libres y de núcleo interno son maximizadoras por defecto. La mayoría de las oraciones de relativo fóricas de οἴος y ὅσος son maximizadoras también.

- (18) καὶ μὴ 'πὶ καλλίστοισι Τρωϊκοῖς πόνοις / αὐτὸν τε ναύτας τ' ἀπολέσητ' Ὄδυσσέα / ὑπ' ἀνδρὸς ὡὶ θεῶν οὐδὲν ἢ βροτῶν μέλει (“Después de las brillantes fatigas en Troya, no me hagáis morir a mí, a Odiseo, y a mis marineros a manos de un hombre al que nada le importan los dioses o los mortales”, E., *Cyc.* 603-605)
- (19) ἀλλ' ἐξερῷ σοι πᾶν ὅσον κάτοιδ' ἐγώ (“Te diré todo cuanto sé”, S., *El.* 378)

*N.B.:* En las ediciones de los textos griegos las comas no son siempre indicativas de la contribución semántica de la oración de relativo. Hay oraciones de relativo restrictivas que están separadas por comas y oraciones de relativo no restrictivas que no lo están.

## 2.4. Concordancia del relativo con el núcleo

Los pronombres y adjetivos relativos concuerdan en género y número con el núcleo, pero no necesariamente en caso. Se dan, no obstante, desviaciones de las normas de concordancia, que se explican porque el relativo concuerda no con la forma gramatical del núcleo, sino con su referente (“concordancia *ad sensum*”). Las desviaciones típicas son:

(i) El relativo puede concordar con el género implícito del núcleo en vez de con el género gramatical. Si el núcleo es neutro, pero su referente es animado, el relativo puede ir en masculino o femenino. Y al revés, si el núcleo es femenino o masculino, pero su referente es inanimado, el relativo puede ir en neutro.

(20) *ἰὼ / γένος νοῖας ἀρωγὸν τέχνας, / ἄλιον ὃς ἐπέβας ἐλίσσων πλάταν, / σέ τοι σέ τοι μόνον δέδορ- / κα ποιμένων ἐπαρκέσοντ*’ (“Salve, raza auxiliar del naval arte, que has venido girando el salado remo, a ti, a ti solo te he visto ayudar a los caudillos”, S., *Ai*. 356-360).

(21) *ἄρ’ οὐχὶ μῶρόν ἐστι τούγχείρημά σου, / ἄνευ τε πλούτου καὶ φίλων τυραννίδα / θηρᾶν, ὃ πλήθει χρήμασίν θ’ ἀλίσκεται;* (“¿Acaso no es una locura tu intento, cazar sin dinero y amigos la tiranía, que se toma con gente y recursos?”, S., *OT* 540-542).

(ii) El relativo puede concordar con el número implícito del núcleo en vez de con el número gramatical.

(22) *οὐτωσὶ περὶ τούτου ἀκήκοα, ὡφίλε Σώκρατες, οὐκ εῖναι ἀνάγκην τῷ μέλλοντι ρήτορι ἔσεσθαι τὰ τῷ ὄντι δίκαια μανθάνειν ἀλλὰ τὰ δόξαντ’ ἀν πλήθει οἴπερ δικάσουσιν* (“Así sobre eso he oído, querido Sócrates, que no hay necesidad para el que va a ser orador de aprender las cosas que de verdad son justas, sino las que se lo parecen a la multitud que van a juzgar”, Pl., *Phdr*. 259e7-260a2).

(iii) El relativo puede concordar con el género y número del referente de un adjetivo. Puede tener como núcleo un adjetivo o pronombre posesivo.

(23) *ὅγκον γὰρ ἄλλως ὄνόματος τί δεῖ τρέφειν / μητρῷον, ἥτις μηδὲν ὡς τεκοῦσα δρᾶ;* (“¿Pues qué necesidad hay de alimentar en vano el orgullo por el nombre materno, la cual en absoluto actúa como una que da a luz?”, S., *Tr*. 817-818)

(24) ἢ δυσπετῶς ἀν τοὺς ἐμοὺς ἄθλους φέροις, / ὅτωι θανεῖν μέν ἐστιν οὐ πεπρωμένον (“Sin duda, difícilmente sobreleverías las fatigas mías, para quien morir no está destinado”, A., *Pr.* 752-753).

Otras peculiaridades de la concordancia, pero no desviaciones, son:

(i) Cuando hay varios núcleos, el relativo suele ir en plural. También puede adoptar el género y número del núcleo más cercano.

(25) ἡκομεν γάρ ἐκκλησιάσοντες περὶ πολέμου καὶ εἰρήνης, ἀ μεγίστην ἔχει δύναμιν ἐν τῷ βίῳ τῷ τῶν ἀνθρώπων (“Pues llegamos para deliberar sobre la guerra y la paz, cosas que tienen el mayor poder en la vida de los hombres”, Isocr., 8, 2, 1-3).

(26) μετὰ πολλῆς μὲν ἀσφαλείας τὴν πόλιν οἰκήσομεν, ἀπαλλαγέντες πολέμων καὶ κινδύνων καὶ ταραχῆς εἰς ἦν νῦν πρὸς ἀλλήλους καθέσταμεν (“Con mucha estabilidad habitaremos la ciudad, apartados de guerras, peligros y perturbación, en la que ahora estamos envueltos los unos contra los otros”, Isocr., 8, 20, 3-5).

(ii) Cuando el núcleo es oracional, el relativo va siempre en neutro y casi siempre en singular. Si va en plural, suele ser porque hace referencia a varias oraciones.

(27) εἰ δ' ως μάλιστ' ἀπεχοίμεθ' οὐ σὺ δὴ λέγεις, / ὁ μὴ γένοιτο, μᾶλλον ἀν διὰ τουτογί / γένοιτ' ἀν εἰρήνη; (“Y, si de verdad nos abstuviéramos de lo que tú dices —lo cual ojalá no suceda—, ¿habría una mayor posibilidad de que por eso se produjera la paz?”, Ar., *Lys.* 146-148).

(28) ἔφη γάρ οι Σωκράτη ἐντυχεῖν λελουμένον τε καὶ τὰς βλαύτας ὑποδεδεμένον, ἀ ἐκεῖνος ὀλιγάκις ἐποίει (“Pues dijo que Sócrates se encontró con él duchado y calzando sandalias, cosas que aquel rara vez hacía”, Pl., *Smp.* 174a2-3).

(iii) Una oración de relativo puede hacer referencia a un pronombre personal de primera o segunda persona implícito en el verbo de la supraordinada. No son oraciones de relativo libres, porque son semánticamente no restrictivas. En la traducción hay que añadir “yo” o “tú” antes de la oración de relativo.

- (29) Ὡς φῶς, τελευταῖόν σε προσβλέψαιμι νῦν, / ὅστις πέφασμαι φύς τ' ἀφ' ὧν οὐ χρῆν, ζὺν οἰς τ' / οὐ χρῆν ὄμιλῶν, οὗς τέ μ' οὐκ ἔδει κτανόν (“¡Oh luz, ojalá por última vez te contemple ahora, yo que he quedado de manifiesto haber nacido de quienes no debía, unirme con quienes no debía y haber matado a quienes no era preciso!”, S., *OT* 1183-1185).

## 2.5. Atracción en caso

Los pronomios y adjetivos relativos no tienen por qué concordar en caso con el núcleo. Bajo determinadas condiciones, sin embargo, copian el caso del núcleo sin que les corresponda. Es lo que se conoce como “atracción de relativo” (también “atracción directa” y “atracción progresiva”). Otras veces es el núcleo el que adopta el caso del relativo. Entonces se habla de “atracción inversa” (también “atracción regresiva”). La atracción, sea de relativo o inversa, estrecha el vínculo entre el núcleo y la oración de relativo. Es opcional y puede darse también con los adverbios relativos.

### 2.5.1. Atracción de relativo

Tiene lugar cuando el núcleo está en genitivo o en dativo y el relativo debería haber estado en acusativo. La oración de relativo ha de ser restrictiva o maximizadora. No hay ejemplos indiscutibles de atracción de relativo hasta Esquilo.

- (30) Atracción de un pronomio relativo (*ῶν pro ᾧ*): ἀλλ', ὡς φίλη, τούτων μὲν *ῶν ἔχεις χεροῖν* / τύμβῳ προσάψης μηδέν (“Pero, querida, de eso que tienes en las manos no pongas nada en la tumba”, S., *El.* 431-432).

- (31) Atracción de un adverbio relativo (*ὅθεν pro οὗ*): ἐκ δὲ γῆς, *ὅθεν / προύκειτ*, ἀναζέουσι θρομβώδεις ἀφροί (“De la tierra donde [lit. de donde] yacía brotaban coagulados cuajarones”, S., *Tr.* 701-702).

### 2.5.2. Atracción inversa

Se da con núcleos que deberían haber estado en nominativo o en acusativo y que se sitúan en posición inicial absoluta del enunciado. El

núcleo y el relativo han de estar contiguos o, todo lo más, separados por una partícula. La atracción inversa es menos frecuente que la atracción de relativo. Los primeros ejemplos se remontan a Homero.

- (32) Atracción de un núcleo nominal (*τάσδε pro αἰδεῖ*): *τάσδε δ'* *ἄσπερ εἰσορῆς / ἐξ ὀλβίων ἄζηλον εὑροῦσαι βίον / χωροῦσι πρὸς σέ* (“Estas que precisamente estás viendo, tras encontrar una vida no envidiable después de una dichosa, marchan hacia ti”, S., *Tr.* 283-285).
- (33) Atracción de un núcleo adverbial (*ἄλλοσε pro ἄλλον*): *πολλαχοῦ μὲν γὰρ καὶ ἄλλοσε ὅποι ἀν ἀφίκη ἀγαπήσουσί σε* (“Pues en muchos sitios y en otros [lit. a otros] adonde vayas te acogerán”, Pl., *Cri.* 45b8-c1).

## 2.6. Oraciones de relativo complejas

El relativo no siempre desempeña su función sintáctica y semántica en la oración subordinada que introduce, sino que también puede hacerlo en una subordinada inserta en la propia oración de relativo. Por ejemplo, en (34) el relativo (*οὓς*) depende del participio predicativo *φέρων*, no de *ῆκω*, el verbo de la oración de relativo. Asimismo, en (35) el relativo (*ὅν*) no depende de *κελεύεις*, sino del infinitivo *πεφραδέμεν*. La oración de relativo de (36) es aún más compleja, porque el relativo (*ἃ*) depende de un verbo subordinado (*ἀκούειν*) que depende, a su vez, de un verbo subordinado (*δικαιῶν*).

- (34) *λόγους δ' ἀκουσον οὓς ἔκω φέρων* (“Escucha las palabras que vengo trayendo”, S., *Ph.* 1267).
- (35) *οὗτος δή τοι, ξεῖνε πάτερ, δόμος, ὅν με κελεύεις / πεφραδέμεν* (“Esta, padre extranjero, es la casa que me ordenas mostrar”, Hom., *Od.* 7, 48-49).
- (36) *πόλις δ' ὁμοῦ μὲν θυμιαμάτων γέμει, / ὁμοῦ δὲ παιάνων τε καὶ στεναγμάτων / ἀγὰ δικαιῶν μὴ παρ' ἀγγέλων, τέκνα, / ἄλλων ἀκούειν αὐτὸς ὡδ' ἐλήλυθα, / ὁ πᾶσι κλεινὸς Οἰδίπους καλούμενος* (“La ciudad está llena tanto de incienso como de peanes y de lamentos. Considerando justo no enterarme de las cuales cosas por otros mensajeros, hijos, he venido aquí en persona, el llamado Edipo, famoso entre todos”, S., *OT* 4-8).

## 2.7. Uso de los modos

Las oraciones de relativo admiten los mismos modos que las oraciones simples y, además, modos propios de subordinación, a saber, el subjuntivo con valor de futuro, el subjuntivo de referencia genérica y el optativo de repetición.

### 2.7.1. *Indicativo*

El indicativo es el modo más frecuente en las oraciones de relativo. Puede expresar cualquiera de los contenidos que expresa en las oraciones simples: factualidad, contrafactualidad, deseo irrealizable y actos de habla directivos (e.g. prohibiciones, órdenes). La contrafactualidad se expresa con imperfecto o aoristo con partícula modal (pero sin partícula si en la supraordinada ya hay un indicativo contrafactual) o con verbos modales en pasado sin partícula. Los deseos irrealizables se expresan con (μὴ) ὥφελ(λ)ον.

- (37) Indicativo factual: ὅλιγον τε πρὸ τῶν Μηδικῶν καὶ τοῦ Δαρείου θανάτου, ὃς μετὰ Καμβύσην Περσῶν ἐβασίλευσε, τριήρεις περὶ τε Σικελίαν τοῖς τυράννοις ἐς πλῆθος ἐγένοντο καὶ Κερκυραίοις (“Un poco antes de las guerras médicas y de la muerte de Darío, que reinó sobre los persas tras Cambises, los tiranos de Sicilia y los corcirenses tuvieron un buen número de trirremes”, Th., 1, 14, 2).
- (38) Indicativo contrafactual: τοσαύτην δὲ χώραν παρελίπομεν ἢ πάντας ἀν ἡμᾶς εὐπορωτέρους ἐποίησεν (“Dejamos de lado tan grande región, que a todos nosotros nos habría hecho más ricos en recursos”, Isocr., 4, 109, 6-7).
- (39) Deseo irrealizable: ὦ μοι Πηλέος νιὲ δαῖφρονος ἢ μάλα λυγρῆς / πεύσεαι ἀγγελίης, ἢ μὴ ὥφελλε γενέσθαι (“¡Ay de mí, hijo del belicoso Peleo! Conocerás una muy triste noticia, que no debía haber sucedido”, Hom., *Il.* 18, 18-19).
- (40) Indicativo con valor directivo: ἀλλ', ὥγάθ', ἀνίστασο μηδ' οὕτω σεαντὸν / ἔσθιε μηδ' ἀγανάκτει. καὶ γὰρ ἀνὴρ παχὺς ἥκει / τῶν προδόντων τὰπὶ Θράκης· / ὃν ὅπως ἐγχυτρεῖς (“Vamos, buen hombre, levántate y no te reconcomas así ni te irrites. Que viene un pez gordo de los que entregaron a traición Tracia, al cual a ver si metes en la olla”, Ar., *V.* 286-289).

### 2.7.2. *Subjuntivo*

Un subjuntivo en una oración de relativo suele expresar referencia futura (“subjuntivo prospectivo”) o referencia genérica (“subjuntivo habitual”). En esos casos, lleva partícula modal, aunque en poesía puede faltar. También puede haber subjuntivos exhortativos, prohibitivos e incluso deliberativos. Estos no llevan nunca partícula modal.

- (41) Subjuntivo prospectivo: *ώς δὲ τῷ ἀνδρὶ ὃν ἀν ἔλησθε πείσομαι*  
*ἢ δυνατὸν μάλιστα [...]* (“Pero al hombre que elijáis obedeceré todo lo que pueda [...]”, X., *An.* 1, 3, 15, 4).
- (42) Subjuntivo habitual (sin partícula modal): *τῶν δὲ πημονῶν*  
*/ μάλιστα λυποῦσ' αἱ φανῶσ' αὐθαίρετοι* (“De las desdichas duelen más las que aparecen por propia elección”, S., *OT* 1230-1231).
- (43) Subjuntivo exhortativo: *καὶ δὴ καὶ νῦν, ὦ Μένων, εἰς καλὸν*  
*ἥμιν Ἀνυτος ὅδε παρεκαθέζετο, φῷ μεταδῶμεν τῆς ζητήσεως* (“Y ahora en concreto, Menón, en el momento oportuno Anito está aquí sentado con nosotros, a quien hagamos partícipe de la búsqueda”, Pl., *Men.* 89e9-10).
- (44) Subjuntivo prohibitivo: *ἥξεις δ' Ὑβριστὴν ποταμὸν οὐ ψευδώνυμον· / ὃν μὴ περάσης, οὐ γὰρ εὑβάτος περᾶν* (“Llegarás al río Híbristes, cuyo nombre no engaña, el cual no cruces, pues no es fácil de cruzar”, A., *Pr.* 717-718)
- (45) Subjuntivo deliberativo: *ὑμῖν τάδ', οὐ γὰρ ἄλλον οἶδ' ὅτῳ*  
*λέγω, / ἀνακλαίομαι παροῦσι τοῖς ειωθόσιν [...]* (“A vosotros —pues no conozco a otro a quien hablar— lanza estos lamentos, a vosotros, que estáis acostumbrados a asistirme [...]”, S., *Ph.* 938-939).

### 2.7.3. *Optativo*

El optativo tiene distintos valores dependiendo de que tenga o no partícula modal. Si la tiene, es potencial. Si no la tiene, entonces puede ser potencial también, de deseo, de repetición (cuando en la supraordinada hay un tiempo de pasado) o un optativo por atracción modal.

- (46) Optativo potencial con partícula: *μητρὸς δ' ἐν Ἀιδου καὶ πατρὸς κεκευθότοιν / οὐκ ἔστ' ἀδελφὸς ὅστις ἀν βλάστοι ποτέ* (“Pero de una madre y de un padre en el Hades ocultos no hay hermano que pueda nacer jamás”, S., *Ant.* 911-912).
- (47) Optativo potencial sin partícula: *ὅ δὲ χερμάδιον λάβε χειρὶ / Τυδεῖδης μέγα ἔργον ὁ οὐ δύο γ' ἄνδρε φέροιεν* (“Y él, el Tidi-da, cogió con la mano una piedra —gran azaña—, que ni dos hombres podrían llevar”, Hom., *Il.* 5, 302-303).
- (48) Optativo de deseo: *ἄλλα πολὺ μεῖζόν τε καὶ ἀργαλεώτερον ἄλλο / μνηστῆρες φράζονται, ὁ μὴ τελέσειε Κρονίων* (“Pero otra desgracia mucho mayor y más peligrosa traman los pretendientes, la cual ojalá no cumpla el Cronión”, Hom., *Od.* 4, 698-699).
- (49) Optativo de repetición: *ἄλλ' ὅ τι μάθοιμ' ἐκάστοτε / ἐπελανθανόμην ἀν εὐθὺς ὑπὸ πλήθους ἐτῶν* (“Pero, lo que aprendía en cada ocasión, lo olvidaba al punto por la cantidad de años”, Ar., *Nu.* 854-855).
- (50) Optativo por atracción modal: *ώς ἀπόλοιτο καὶ ἄλλος ὅτις τοιαῦτά γε ῥέζοι* (“Que muera también cualquier otro que haga tales cosas”, Hom., *Od.* 1, 47)

#### 2.7.4. Imperativo

Es el modo menos frecuente en las oraciones de relativo. También hay ejemplos de oraciones de relativo con *infinitivus pro imperativo*.

- (51) Imperativo: *κρατῆρές εἰσιν, ἀνδρὸς εὔχειρος τέχνη, / ὅν κρᾶτ' ἔρεψον καὶ λαβὰς ἀμφιστόμονς* (“Hay unas cráteras, mañosa obra de un hombre, ¡cuyos bordes y dos asas corona!”, S. *OC* 472-473).
- (52) *Infinitivus pro imperativo*: *Σκύθας δ' ἀφίξῃ νομάδας, οἵ πλεκτὰς στέγας / πεδάρσιοι ναίουσ' ἐπ' εὐκύκλοις ὅχοις, / ἐκηβόλοις τόξοισιν ἐξηρτυμένοι· / οἵς μὴ πελάζειν, ἄλλ' ἀλιστόνοις πόδας / χρίμπτονσα ράχιαισιν ἐκπερᾶν χθόνα* (“Llegarás a los nómadas escitas, quienes habitan trenzadas casas elevados sobre carros de buenas ruedas, equipados con arcos de largo alcance, a los cuales no te acerques, sino cruza el territorio manteniendo tus pies cerca de las rocas que resuenan con el mar”, A., *Pr.* 709-713).

### 3. PROPUESTA DE EJERCICIO

El ejercicio consta de siete oraciones que incluyen una o varias oraciones de relativo con alguna peculiaridad. Se trata de identificar la peculiaridad y de traducir el ejemplo.

- (1) οὐ σὸν τόδ' ἔστι τοῦργον, ἥτις ἐκ χερῶν / κλέψασ' Ὀρέστην τῶν ἐμῶν ὑπεξέθον; (S., *El.* 296-297).
- (2) Εκ. Ὡ θύγατερ, ἡμεῖς δ' ἐν φάει δουλεύσομεν. / Πο. ἄννυμφος ἀνυμέναιος ὡν μ' ἔχρην τυχεῖν (E., *Hec.* 415-416).
- (3) ὅπως οὖν ἔσεσθε ἄνδρες ἄξιοι τῆς ἐλευθερίας ἡς κέκτησθε (X., *An.* 1, 7, 3, 4-5).
- (4) οὐδὲν τυράννου δυσμενέστερον πόλει, / ὅπου τὸ μὲν πρώτιστον οὐκ εἰσὶν νόμοι / κοινοί, κρατεῖ δ' εἰς τὸν νόμον κεκτημένος / αὐτὸς παρ' αὐτῷ (E., *Supp.* 429-432).
- (5) τίς ή γυνὴ δῆτ' ἔστιν ἦν ἥκεις ἄγων; (S., *Tr.* 400).
- (6) Ὡ νύξ, Ὡ δείπνων ἀρρήτων / ἔκπαγλ' ἄχθη· / τοῖς ἐμὸς ἵδε πατὴρ / θανάτους αἰκεῖς διδύμαιν χειροῖν, / αἱ τὸν ἐμὸν εἴλον βίον / πρόδοτον, αἱ μ' ἀπώλεσαν· / οἵ θεὸς ὁ μέγας Ὀλύμπιος / ποίνιμα πάθεα παθεῖν πόροι [...] (S., *El.* 203-210).
- (7) οἶσθ' οὖν ὁ δρᾶσον, ως ἀπαίρωμεν χθονός (E., *Cyc.* 131).

### Soluciones

- (1) El ejemplo tiene dos particularidades. Una es que el núcleo de la oración de relativo es un pronombre posesivo (*σὸν*). Como el referente es una mujer (*sc. Clitemnestra*), el relativo aparece en femenino singular (*ἥτις*). La otra peculiaridad es que se está utilizando el pronombre indefinido pese a que el núcleo remite a una segunda persona, que es, por defecto, definida. La traducción sería: “¿No es esta acción cosa tuya, que me robaste a Orestes de mis manos y lo sacaste a escondidas?”.
- (2) La peculiaridad es que el relativo (*ὧν*) y sus núcleos (*ἄννυμφος ἀνυμέναιος*) no son correferentes. *ὧν* hace referencia a los conceptos νυμφίος y ὑμέναιος, implícitos en *ἄννυμφος ἀνυμέναιος*

(‘sin marido, sin himeneo’). La traducción sería: “HÉCUBA.— Hija, pero yo bajo la luz seré una esclava. POLÍXENA.— Sin marido, sin himeneo, cosas que yo debería obtener”.

- (3) La peculiaridad es que hay una atracción de relativo. El verbo *κτάομαι* construye su segundo argumento en acusativo, por lo que el genitivo *ἥς* solo puede explicarse por estar atraído en caso a *τῆς ἐλευθερίας*, el núcleo de la oración de relativo. La traducción sería: “Así que a ver si seréis hombres dignos de la libertad que habéis adquirido”.
- (4) La peculiaridad es que el referente del relativo (*ὅποι*) no es exactamente el mismo que el del núcleo de la oración de relativo (*τυράννοι*). El núcleo designa una persona (‘un tirano’), mientras que el relativo designa una situación (‘tiranía’). La traducción sería: “Nada es para la ciudad más maligno que un tirano, donde, para empezar, no hay leyes comunes, sino que uno solo tiene el poder tomando la ley por su mano”.
- (5) La peculiaridad es que el pronombre relativo (*ἥν*) no depende del verbo de la oración de relativo (*ἥκεις*), sino de un participio inserto en la oración de relativo (*ἄγων*). Se trata de una oración de relativo compleja. La traducción sería: “¿Quién es entonces la mujer que vienes trayendo?”.
- (6) La peculiaridad es que entre *διδύμαιν* *χειροῖν* (núcleo) y los relativos *αὕτ... αὕτ... οἵ* no hay una estricta concordancia gramatical. En cuanto a *αὕτ... αὕτ...*, conciernen en género con el núcleo, pero no en número; están en plural y no en dual como lo está el núcleo. En cuanto a *οἵ*, no concuerda ni en género ni en número con el núcleo. El uso del masculino se explica porque el referente del núcleo es humano (*sc. Clitemnestra y Egisto*). Se trata, por tanto, de una concordancia *ad sensum*. La traducción sería: “Oh noche, oh terribles pesares por los inefables banquetes en los que mi padre vio indignas muertes ejecutadas por manos dobles, las cuales arrebataron mi vida traicionándola, las cuales me destruyeron, a las cuales [lit. *a los cuales*] ojalá el gran dios olímpico les haga padecer dolores en castigo”.
- (7) La peculiaridad es que el verbo de la oración de relativo está en imperativo (*δρᾶσον*), un modo infrecuente en las oraciones de

relativo, tanto más en las libres. La traducción sería: “¿Sabes pues lo que debes hacer [lit. *haz*] para que nos marchemos de la tierra?”.

#### 4. SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

CRESPO, E., CONTI, L. & MAQUIERA, H. (2003), *Sintaxis del griego clásico*, Gredos, Madrid.

EMDE BOAS, E. VAN, RIJKSBARON, A., HUITINK, L. & BAKKER, M. DE (2019), *The Cambridge Grammar of Classical Greek*, Cambridge University Press, Cambridge.

HENDERY, R. (2012), *Relative Clauses in Time and Space*, John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia.

JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (2020), “Las oraciones de relativo”, en M. D. Jiménez López (coord. ed.), *Sintaxis del griego antiguo. Volumen II: Sintaxis verbal, coordinación, subordinación, orden de palabras*, CSIC, Madrid, 847-874.

KÜHNER, R. & GERTH, B. (1904), *Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Satzlehre*, Hahnsche, Hannover y Leipzig, Parte 2, vol. 1.

LÓPEZ ROMERO, M. (2023), *Oraciones de relativo en el drama ático clásico* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla].

LUJÁN, E. R. (2014), “Relative Clauses”, en G. K. Giannakis (ed.), *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*, Brill, Leiden y Boston, vol. 3, 224-231.

LUJÁN, E. R. (2015), “Oraciones de relativo en griego: ὅποδαπός y ὥπηλικος”, en J. Ángel y Espinós, J. M. Floristán Imízcoz, F. García Romero y M. López Salvá (eds.), *Ὕγεια καὶ γέλως. Homenaje a Ignacio Rodríguez Alfageme*, Libros Pórtico, Zaragoza, 463-475.

MONTEIL, P. (1963), *La phrase relative en grec ancien. Sa formation, son développement, sa structure des origines à la fin du V<sup>e</sup> siècle A. C.*, Klincksieck, París.

PERNA, E. (2013a), “Typology of Relative Clauses in Ancient Greek”, *Studies in Greek Linguistics* 33, 320-333.

PERNA, E. (2013b), *La frase relativa in greco antico. Analisi sintattica basata sul dialetto attico di Platone* [Tesis doctoral, Università degli Studi di Padova].

PROBERT, P. (2015), *Early Greek Relative Clauses*, Oxford University Press, Oxford.

RAMOS GUERREIRA, A. (2021), “Las oraciones de relativo”, en J. M. Baños Baños (coord. ed.), *Sintaxis latina. Volumen II: Sintaxis de la oración compleja. Orden de palabras*, CSIC, Madrid, 683-726.

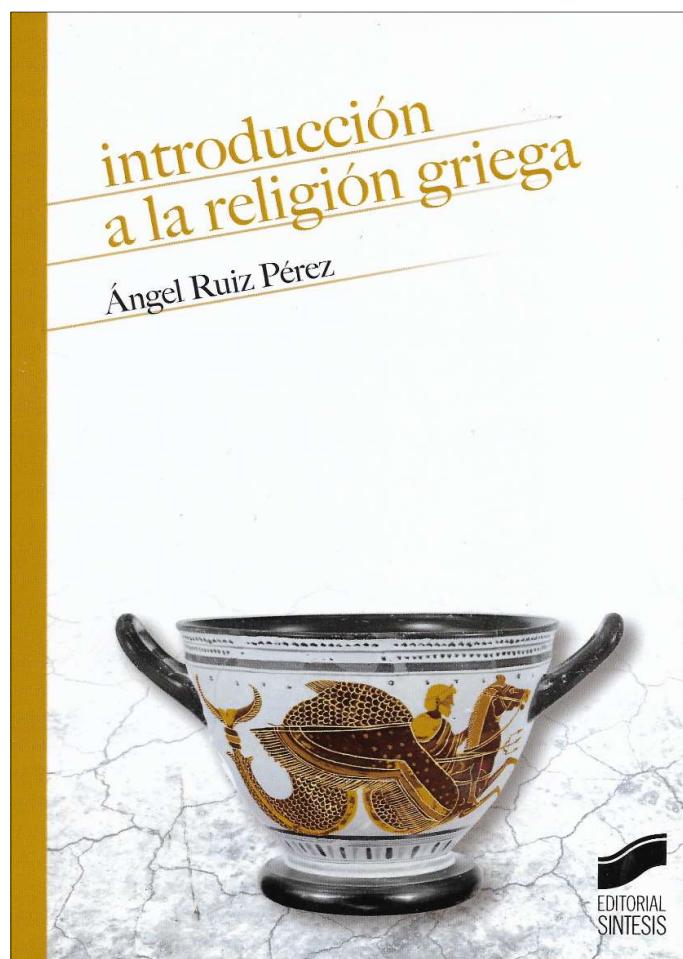
RUIJGH, C. J. (1971), *Autour de “te épique”. Études sur la syntaxe grecque*, Hakkert, Ámsterdam.

SCHWYZER, E. & DEBRUNNER, A. (1950), *Griechische Grammatik. Syntax und syntaktische Stilistik*, C. H. Beck, Múnich, vol. 2.

SMYTH, H. W. (1920), *A Greek Grammar for Colleges*, American Book Company, Nueva York, Boston *et al.*



ÁNGEL RUIZ PÉREZ, *Introducción a la religión griega*, “Temas de Historia Antigua”, Síntesis, Madrid, 2025, 178 pp., ISBN: 978-84-1357-412-7.



Como bien afirma su autor, Ángel Ruiz Pérez, profesor titular de Filología Griega en la Universidad de Santiago de Compostela, a pesar de que disponemos de muy buenos manuales sobre la religión griega antigua en español, estos están pensados para un público especializado. Por ello, su objetivo último en este libro ha sido elaborar una síntesis

de la religión griega, básicamente la de época clásica, aunque con incursiones en los precedentes minoicos y micénicos, así como en la época helenística, dirigida a un público no especializado, pero sin caer en la simplificación, que ilustre con claridad los rasgos que mejor definían la experiencia y realidad de la religión griega antigua.

Desde el punto de vista estructural, el texto se divide en ocho partes. La primera, “El estudio de la religión griega: historiografía, fuentes y rasgos generales” (pp. 11-26), comienza indicando que el estudio de la religión griega depende de cuatro tipos de fuentes principales: literarias, epigráficas, papirológicas y arqueológicas. De estas, son especialmente importantes las literarias y las arqueológicas. En el caso de la literatura, aunque es cierto que en casi todos los géneros literarios se puede encontrar información valiosa sobre la religión griega, no debemos olvidar que la imagen que del mundo divino transmitió Homero en sus poemas ejerció una gran influencia en el imaginario colectivo griego, además de que su propia antigüedad ilustra una serie de prácticas y creencias que son anteriores a los propios textos escritos. A ellos se unen los *Himnos* homéricos y, por supuesto, Hesíodo, con su *Teogonía*, donde encontramos un sistema perfectamente articulado de dioses no solo con su origen, sino sobre todo con su organización y funciones, y sus *Trabajos y días*, con información valiosa sobre rituales y piedad personal. Finalmente, Ruiz Pérez destaca los valiosos testimonios de época helenística e imperial romana, los cuales, gracias a su preocupación anticuaria, nos han conservado referencias a la religión antigua, así como a otras más contemporáneas.

Respecto a las fuentes arqueológicas, son esenciales para reconstruir las manifestaciones materiales de las creencias y confirmar los vínculos con la religión de los restos encontrados. Entre los elementos vinculados con este tipo de fuentes, tienen gran importancia la iconografía, en particular, las imágenes que nos han llegado a través de la cerámica; otro tipo de fuentes vinculadas con este ámbito son las numismáticas.

Respecto al concepto de religión, el autor señala cuatro ámbitos fundamentales para definir el hecho religioso: la divinidad, el hombre y la doble y mutua relación entre ambos. Y respecto a los inicios de los estudios sobre la religión griega, aunque ya autores antiguos como Heródoto compararon la religión griega con otras creencias desde una óptica meramente descriptiva, y los propios cristianos trataron de

encontrar semejanzas y divergencias entre sus creencias y las de los griegos, solo fue a mediados del siglo XIX cuando podemos datar el nacimiento de la historia de la religión griega como disciplina científica, con planteamientos muy diversos según la época (pp. 18-20). Se cierra este primer apartado con una serie de rasgos, todo ellos bien conocidos, que sirven para caracterizar de modo general la religión griega clásica, entre los cuales queremos destacar: pluralidad de dioses con funciones definidas y estructuradas; no se trata de una religión revelada y con un corpus doctrinal definido, lo cual no impedía la existencia de un consenso de ideas más o menos seguras sobre sus dioses; el individuo no participa en la religión a nivel personal (de hecho, no hay una relación de persona a persona con la divinidad), sino según su posición social y el papel que esta le concede; aunque hay sacerdotes, no hay un cuerpo sacerdotal como tal, y las funciones sacerdotales no son incompatibles con las políticas; se trata de una religión para la vida: aunque existen concepciones sobre la muerte y el más allá, estas no son ni unitarias ni prioritarias para la mayoría de los griegos en la concepción del hecho religioso; por último, aunque resulte extraño, no había en griego antiguo un término específico para definir la religión, por lo que el autor, con gran acierto, presenta una serie de términos que se le acercan bastante o designan conceptos religiosos fundamentales (pp. 24-26).

La segunda parte, “Orígenes. La religión minoica y micénica” (pp. 27-44), intenta ilustrar el hecho religioso de los diversos pueblos y culturas que precedieron a la Grecia clásica. Desde los primeros asentamientos neolíticos en la península e islas adyacentes, pasando por la reconstrucción hipotética que se ha hecho de lo que pudo haber sido la religión indoeuropea —que algunos investigadores han intentado trasladar al mundo griego a través de un dualismo entre lo pregriego y la religiosidad indoeuropea posterior, que se organizaría en torno a polos opuestos como lo matriarcal/lo patriarcal; el cielo/la tierra; lo olímpico/lo ctónico, etc.—, hasta un estudio más profundo del hecho religioso en las culturas minoica y micénica.

Para el estudio de la religión minoica, nuestras únicas fuentes son prácticamente las arqueológicas, así como la mitología localizada en Creta. Esto explica, por ejemplo, la importancia concedida al toro que aparece en los mitos de Europa, Pasífae y el Minotauro. Según Ruiz Pérez, dos elementos religiosos específicos de la religión minoica son el cuerno doble, que corresponde en origen a unos cuernos de toro, y la

doble hacha, claramente relacionada con el sacrificio. En el caso de la religión micénica, el descubrimiento de las tablillas del llamado lineal B, descifradas por Ventris y Chadwick en 1953, nos ha permitido hacernos una buena idea sobre los componentes y la estructura del panteón micénico. Así, en él encontramos deidades reconocibles como Zeus, Hera, Posidón, frente a otras desconocidas como \*Drimio, \*Manasa o \*Ifimedia. Además, encontramos ya parejas divinas perfectamente constituidas, como las formadas por Zeus y Hera, o Posidón y una diosa \*Posidaeja. Para terminar, el autor incluye la influencia que en la primitiva religión griega tuvo el colapso del mundo griego a partir del siglo XII a.C., colapso atribuido tanto a las invasiones de los “pueblos del mar” como a la penetración doria.

La tercera parte, “La concepción griega de los dioses y el mundo divino” (pp. 45-91), es el capítulo más extenso del volumen. Comienza analizando el mundo divino en Homero y Hesíodo, aunque la parte más extensa la constituye la dedicada a describir el panteón olímpico<sup>1</sup> (pp. 50-67). En cada caso se tratan en esencia aspectos que tienen que ver con la religión, desde la etimología de su nombre (cuando es posible) a sus funciones y atributos divinos. Y aunque es inevitable hacer menciones a la mitología, son siempre breves y de pasada. Completan el capítulo una pequeña relación de dioses menores (Hestia, Asclepio, Enialio, Hécate y el dios Pan, entre otros); otros que se presentan en forma de colectivo, por lo que se les designa en plural (como los Cabiros, Las Erinias, los Sátiros, etc.); dioses griegos que, en su origen, son fenómenos naturales divinizados (como Helios, Selene, Gaia, los dioses-ríos, las ninfas, etc.); dioses extranjeros (como Adonis o Cibeles); el papel de los démones, seres intermedios entre los dioses y los hombres, sin imágenes y sin culto, que llegarán a ocupar una posición cada vez más relevante y que fueron la vía para una relación más estrecha entre el hombre y la divinidad. El capítulo se cierra, en primer lugar, con una interesante reflexión sobre las relaciones y diferencias entre religión y mito, los cuales, a pesar de pertenecer a un mismo fondo común, la mentalidad griega los distinguía como dos realidades distintas (p. 77); el papel de la mántica, pues aunque la relación con la divinidad se producía sobre todo a través de la plegaria y la práctica ritual, la expresión y

<sup>1</sup> Como advierte Ruiz Pérez, solo doce de las grandes deidades griegas pueden considerarse auténticamente panhelénicas, rango este que adquirieron gracias a su difusión a través de la épica (p. 68).

el conocimiento de la voluntad divina se realizaba por medio de la adivinación; y, finalmente, la relación entre filosofía y religión, pues desde su nacimiento uno de los intereses principales de la filosofía fue el estudio de la divinidad y de la religión. Y aunque se discuten muchos aspectos de la religión tradicional, raramente se rechaza en su conjunto<sup>2</sup>.

La cuarta parte, que lleva por título “La religión en la vida comunitaria” (pp. 93- 118), se centra en uno de los rasgos más marcados de la religión griega, su carácter comunitario, pues sus prácticas solo se entienden en el marco de la polis, de ahí que se la pueda definir como “religión cívica”. Asimismo, desde finales del XIX, los especialistas dieron una importancia creciente al ritual, por encima incluso del contexto mitológico, en la configuración de la religión griega. El ritual se entiende como una especie de lenguaje, basado en la conciencia de lo sagrado, cuyo objetivo era honrar a la divinidad para volvérsele propicia, aunque a sabiendas de que los actos rituales no siempre consiguen lo que se busca.

El marco en que se desenvuelven muchos de los rituales es la fiesta, que articula e interrumpe la vida cotidiana. El calendario festivo de las polis griegas se basaba en un calendario lunar, que seguía el ritmo de la vida ciudadana, no tanto el de la agricultura. Junto a los rituales vinculados a las grandes fiestas del calendario antiguo, había rituales para aspectos concretos de la vida, como rituales de iniciación —como la efebía, que marcaba el final de la infancia y el paso a la vida adulta— o rituales de purificación —con procedimientos para limpiarse de un estado de mancha o *máisma*, sirviéndose de elementos rituales como el agua, el fuego y la sangre—, amén de rituales especiales para problemas particulares.

Otros aspectos tratados en el capítulo son el espacio sagrado donde se lleva a cabo el culto y los rituales, y que tiene que quedar perfectamente delimitado; la representación de la divinidad mediante imágenes, a las que se venera, sí, pero siendo plenamente conscientes de que la divinidad no estaba en su imagen; y si el rito es el armazón fundamental

---

<sup>2</sup> Entre los filósofos concretos que se mencionan tenemos, a Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Jenófanes, Heráclito, Parménides, Anaxágoras, Diógenes de Apolonia, Empédocles, los sofistas, Platón y Aristóteles, siendo Platón el autor al que más atención se dedica, pues con él “se llega a la culminación de la reflexión filosófica sobre Dios” (p. 90).

de la religión griega, el sacrificio es la forma más directa de vincularse el hombre con el dios, al hacerle entrega de algo que le pertenece o llevar a cabo acciones con las cosas sagradas, distinguiéndose dos modalidades: el sacrificio sangriento, que consiste en la matanza ritual de un animal sin tacha que se consagra al dios y cuya carne se comparte en una comida<sup>3</sup>, y distintas modalidades de sacrificios inicuentes. Termina el capítulo con un epígrafe dedicado a los aspectos verbales del culto, pues las prácticas cultuales a nivel lingüístico acogen desde gritos rituales (como *evoé* o *ié Paián*) hasta el canto religioso o las plegarias, que pueden, a su vez, ser de diferentes tipos (invocación, petición, maldición, etc.)<sup>4</sup>. Se aborda luego la cuestión del sacerdocio, ya mencionada más arriba. Por último, se habla de los centros panhelénicos y sus cultos, es decir, aquellos santuarios que se consideraban patrimonio común de todos los griegos, que cumplían una importante función unificadora en el ámbito religioso, político y cultural (p. 115). Entre ellos se contaban los de Apolo en Delfos, Zeus en Olimpia, el de Zeus en Dodona y el de Asclepio en Epidauro, entre otros.

La quinta parte, “Los cultos misteriosos” (pp. 119-131), aborda uno de los aspectos más controvertidos de la religión griega antigua, un tipo de cultos plenamente griegos (aunque a veces se han intentado explicar como un supuesto préstamo oriental), que no se veían como algo opuesto a la religión poliádica, sino que venían a satisfacer esa necesidad del hombre de una relación más directa y menos formal con el dios, que respondiera a las necesidades de esta vida y después de la muerte. En ellos es esencial el concepto de salvación o *sotería*. Es muy difícil saber para nosotros qué experiencias se desarrollaban en el seno de los misterios. En todo caso, proporcionaban un encuentro inmediato con lo divino, que se recordaba toda la vida, algo por encima de la vida cotidiana<sup>5</sup>. Entre los cultos concretos que se abordan tenemos: los misterios báquicos (el dionisismo), el orfismo y los misterios de Eleusis.

<sup>3</sup> Lo cual incide en el carácter social preponderante del acto sacrificial, pues el principal beneficiado del sacrificio griego es el hombre (p. 105).

<sup>4</sup> Sin olvidar que a menudo hay en los ritos momentos de absoluto silencio.

<sup>5</sup> Esta es la definición, a modo de resumen, que da el autor: “se puede dar una definición de ellos como rituales de iniciación de carácter voluntario, personal y secreto, que buscaban un cambio de planteamientos vitales por medio de la experiencia de lo sagrado” (p. 124).

La sexta parte, “La magia” (pp. 133-146), trata de acercarse a esta práctica ritualizada, que se desarrolla fuera de los cauces ordinarios y oficiales, intentando comprender qué entendían los antiguos por ella. No obstante, es muy difícil dar una definición única de magia. Entre sus rasgos, se trata de un conocimiento de carácter práctico que mira a objetivos concretos e inmediatos; por eso uno de sus rasgos frente a la religión es el egoísmo. Y, fundamental, en la relación entre el hombre y la divinidad, el primero domina y la segunda se somete, con base en un supuesto conocimiento del mago de los rasgos del dios, a quien se invoca con nombres extranjeros, o con fórmulas que no son sino meros sonidos. En la actualidad se asiste a un interés renovado por la magia antigua, como demuestran las nuevas ediciones publicadas recientemente de obras tan clásicas como los *Papiros Mágicos Griegos* de Preisendanz, de los cuales ha aparecido el primer volumen a cargo de Faraone y Torallas Tovar; o la publicación en 2024 de las *Defixiones* áticas por Curbela que reemplazan, en las *Inscriptiones Graecae*, a las viejas publicaciones de Audollent, Wünsch y Ziebart. Para terminar, queremos destacar una especie de contrasentido: durante los siglos XIX y XX se estudió la magia buscando los rasgos más primitivos de la religiosidad, cuando la mayoría de los textos que nos la transmiten son tardíos (de época imperial romana) y muy condicionados por su lugar de descubrimiento. Para Ruiz Pérez, “Más que de primitivismo habría que hablar de rasgos quizá enraizados en características antropológicas comunes a muchas tradiciones, pero en textos muy tardíos, donde la elaboración que ha pasado por tratamientos eruditos de la religión hace que los textos sean muy complejos de estudiar” (p. 140).

La séptima parte, “Culto a los muertos y los héroes. El Más Allá” (pp. 147-155), aborda el culto a los muertos desde el punto de vista material, así como desde el punto de vista psicológico y social. Históricamente, en Grecia se emplearon la inhumación y la cremación (esta es la única presente en los poemas homéricos). Otro rasgo fundamental era la estricta separación entre vivos y muertos, pues las tumbas se situaban fuera del recinto urbano al ser causa de impureza. Asimismo, en el culto se distinguía entre lo olímpico y lo ctónico —aunque dioses considerados olímpicos tenían ciertos rasgos ctónicos, como Dioniso—. En la oposición inmortales/mortales hay un grupo intermedio, los héroes, entendidos como hombres muertos que tienen un poder ya sea benéfico o maléfico, razón por la cual se les honra en sus tumbas,

con prácticas diferentes a las de los dioses. El culto a los héroes se desarrolla sobre todo en el marco de la polis, al considerárseles como antepasados gloriosos, comunes a los ciudadanos. Finalmente, termina el capítulo con los rituales dirigidos especialmente a los muertos, a los que se intenta calmar y honrar, para evitar que dañen a los vivos. El mundo de los muertos se situaba en el lejano Occidente o bajo tierra, y la imagen que de él se daba estaba constituida por multitud de elementos contradictorios, que nos lleva a caracterizarlo como mera prolongación de esta vida, pero con rasgos negativos. Esta imagen desvaída del Más Allá sufrirá una mutación profunda cuando el desarrollo filosófico de la noción de alma la convierta en un lugar venturoso para los que han reunido méritos en esta vida y desgraciado para los malvados.

La octava y última parte, “Helenismo y final en la época imperial” (pp. 157-174), trata de reunir los rasgos más sobresalientes del periodo propiamente helenístico y luego de la religión griega en época imperial romana. El periodo se caracteriza desde el punto de vista cultural y religioso por una suerte de universalismo, que provocará una cierta homogeneización, pero al mismo tiempo por un acentuado individualismo. Otro rasgo básico es el sincretismo: es decir, se mezclan aportaciones de muy diverso tipo, tanto griegas como de los territorios dominados. En materia religiosa, la relación entre el hombre y el dios se hace más cercana, la piedad más personal y el culto a los dioses se purifica de sus rasgos más crueles. En cuanto a las nociiones del Más Allá, hay una mezcla de esperanza y salvación: el futuro del alma dependerá de los méritos del individuo en esta vida. Asimismo, aunque no desaparece el politeísmo de la religión pública, el culto se centra en un dios principal, por lo que se tiende al *henoteísmo*. Este panorama se enriquece con la entrada de dioses extranjeros nuevos, sobre todo egipcios (Isis, Osiris, Horus y Sarapis), de Asia Menor (Cibeles, Atis) e Irán (Mitra). Rasgo esencial de este periodo es el culto al emperador, que se basa en creencias anteriores (como la idea de que existen hombres divinos o el propio culto a los héroes), junto a la concepción divina de la monarquía en los territorios dominados por Alejandro. Asimismo, la divinización tiene un evidente componente político, pues era un recurso cómodo para dar carta de naturaleza al absolutismo monárquico y al sometimiento de los súbditos. El último gran hecho en materia religiosa es la aparición y expansión del cristianismo, que tras siglos de persecución y convivencia con el paganismo, acabará siendo declarado

la religión oficial del Imperio, marcando así el final del paganismo (a finales del siglo IV).

El libro se cierra con una breve sección de referencias bibliográficas (pp. 175-178), dividida en obras de carácter general y otra de estudios de referencia. Echamos en falta un índice final de materias que habría sido de gran ayuda para localizar a través de términos clave alguno de los muchos aspectos y conceptos incluidos en este libro.

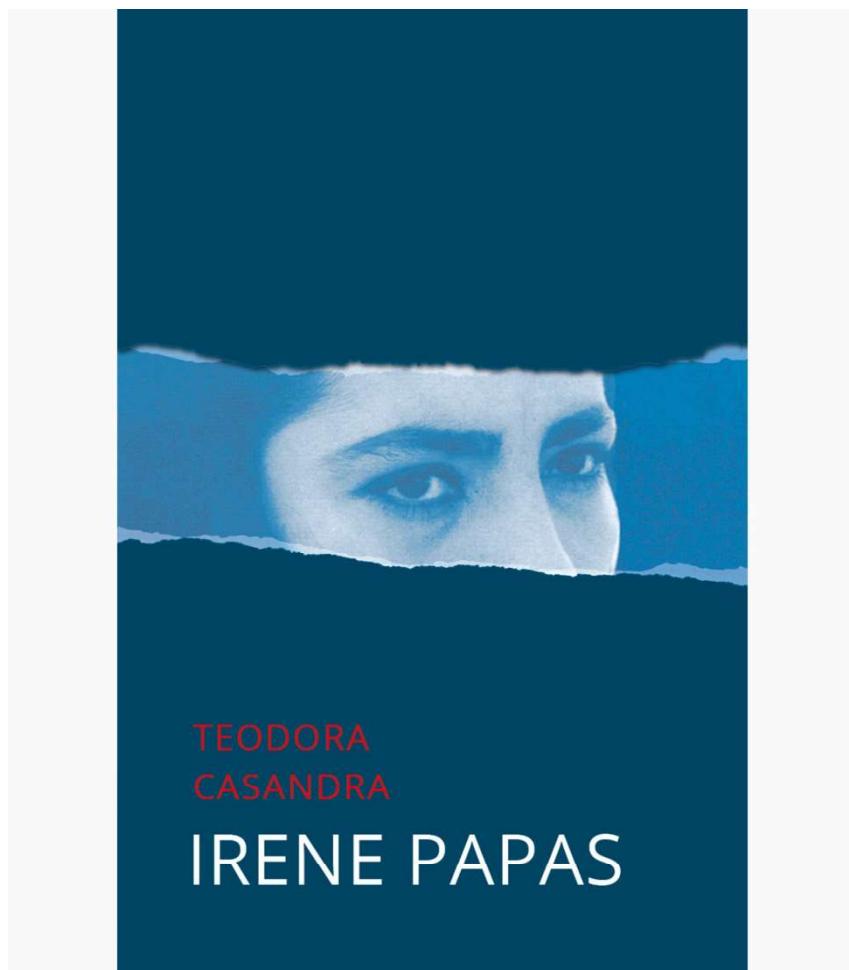
A modo de conclusión, estamos ante un trabajo que consigue un difícil equilibrio entre divulgación y rigor, donde prácticamente todas las cuestiones que suscita la religión griega antigua encuentran cabida, incluso con cierta extensión, como sucede con el tratamiento del pantheon griego antiguo o la magia, que se cuentan entre los capítulos más logrados, desde nuestro punto de vista. En su preocupación por diversificar el discurso, junto a una exposición ágil y fluida, el autor no ha dudado en acompañar el texto de un buen número de citas textuales en traducción, procedentes de ediciones españolas de fuentes primarias griegas de indudable calidad, que sirven de complemento necesario a la parte expositiva del texto. Además, toda la terminología técnica aparece tanto en griego como transliterada en caracteres latinos, para así facilitar la lectura. En suma, estamos seguros de la buena acogida de un libro que pretende acercar el apasionante y complejo mundo de la religión griega a un público enamorado del mundo antiguo, pero que tradicionalmente se muestra reacio a dar el paso con los grandes manuales académicos al uso.

Cristóbal Macías Villalobos

Universidad de Málaga



IRENE PAPAS, *Teodora. Casandra*, Primer Acto, Madrid, 2024, 175 pp., I.S.B.N. 978-84-09-63391-3.



Muchas son las facetas en las que la famosa actriz griega Irene Papas (1929-2022) desplegó su vena artística, heredada del ambiente familiar y de la rica tradición del suelo helénico. Mujer versátil, cosmopolita y siempre sorprendente, nos dejó un legado cinematográfico de incal-

culable valor y su voz quedó para siempre inmortalizada en sus colaboraciones en los discos de su amigo, el compositor Vangelis. Amaba por igual los papeles dramáticos y los cómicos. Si el guion así lo exigía, danzaba y se autoparodiaba. Celosa de su vida privada, cultivó la amistad abriendo las puertas de su casa de Atenas y siempre rehuyó del *star system*, hasta el punto de que llegó a deshacerse de todos sus bienes materiales y se jactaba de no conservar ninguna fotografía suya porque esto la dejaba anclada en un pasado que ya no existía.

Irene trabajó a lo largo de muchos años con su alma gemela, el director grecochipriota Michael Cacoyannis, y fruto de su hermosa relación surgieron joyas como esa trilogía cinematográfica de *Electra*, *Las troyanas* e *Ifigenia* que aún hoy se sigue proyectando en universidades y centros culturales de todo el mundo. También en los escenarios trabajaron juntos los textos de los tres grandes tragedógrafos griegos y de William Shakespeare, y cuando en las Olimpiadas de 1994 en Lisboa los astros se alinearon para que se lograse representar un oratorio sobre la emperatriz bizantina Teodora, a la que dio vida la propia Irene, no quiso que ningún otro director, salvo Cacoyannis, se ocupara de la dirección de aquel evento. Más tarde sus caminos se separarían, pero nunca abandonarían las tragedias de su amado Eurípides: él dirigiendo a Nuria Espert en una representación memorable de *Medea* y ella dirigiendo e interpretando *Las troyanas* en Sagunto y *Hécuba* en Roma.

El periodista y crítico teatral Jaime Millás, la editora de *Primer acto* Ángela Monleón, hija del gran amigo de Irene Papas José Monleón, y el profesor de lenguas clásicas Alejandro Valverde García, especialista en el estudio de las adaptaciones cinematográficas de las antiguas tragedias griegas, nos presentan en este volumen dos textos dramáticos escritos por la actriz griega totalmente desconocidos para el público de habla hispana. Tras un bello prólogo (“Ese halo de luz”, pp. 9-10), en el que Ángela comparte con el lector sus recuerdos sobre Irene Papas, cuando su padre la hizo venir al Festival de Mérida allá por el año 1987, Millás y Valverde desentrañan hábilmente y con profusión de documentación la relación de Irene con las letras, su amor por la poesía y su estrecha relación con el panorama cultural español durante unos quince años (“Irene y las letras”, pp. 13-27), incluyéndose a continuación un breve extracto de una conversación mantenida en 1990 entre José Monleón y la propia Irene, cuando la Mostra de Cine de Valencia tuvo a bien

dedicarle un merecido homenaje y dejar su nombre en el paseo de la playa de la Malvarrosa (“Confesiones y recuerdos”, pp. 29-34).

Acompañadas estas páginas con algunas fotografías de los archivos personales de los editores y con notas aclaratorias precisas, nos adentramos ahora en el cuerpo de este libro, que lo constituyen los monólogos poéticos concebidos por Irene para la representación en escena con acompañamiento de partes corales musicales. Así ocurre con su obra *Teodora*, que nos introduce Nieves Rodríguez Rodríguez, añadiendo su propia sensibilidad en esta personal relectura del texto (“Un río de textualidades”, pp. 37-42). Escrita originalmente en griego moderno y traducida luego al inglés y al francés por Michael Cacoyannis y Jacques Bouchard, respectivamente, Irene quiso encargarle la versión española al poeta y helenista Ramón Irigoyen, que ofrece aquí su exquisita traducción (pp. 47-78), con una breve y sarcástica presentación (“Del circo al trono”, pp. 43-45) que sin duda haría reír a la actriz griega, con la que compartía un especial sentido del humor. De hecho, no era esta la primera colaboración que se daba entre ellos, ya que fue Ramón también el encargado de traducir la *Medea* de Eurípides que ella protagonizó a las órdenes de la Espert en las Olimpiadas de Barcelona de 1992, y a él mismo le confiaría el texto de su representación de *Las troyanas* en Sagunto el año 2001.

La segunda parte del volumen está dedicado a recuperar el oratorio de *Cassandra*, que, a diferencia del de *Teodora*, Irene no llegó nunca a llevar a los escenarios. De marcado tono trágico y feminista, esta versión poética, de más extensión, incluye la intervención de un coro que comenta el monólogo de la princesa troyana, condenada por el dios Apolo a conocer el futuro y a que nadie dé crédito a sus predicciones. En esta ocasión es Beatrice Bergamín la que introduce el texto, desde su perspectiva de dramaturga, ideando un hipotético diálogo entre la actriz y su personaje (“Creer y crear (libertad y consuelo)”, pp. 81-89). Por su parte, el catedrático emérito de griego de la Universidad de Valencia, Antonio Melero, explica la génesis de su traducción y del propio sentido del texto (“Poesía de un monólogo interior”, pp. 91-107), compartiendo con el lector cómo fue esta fantástica experiencia de trabajar la obra codo con codo con Irene Papas. Tras largas conversaciones y repetidas lecturas en las que la actriz corregía o matizaba expresiones de su lengua materna, Melero dejó su trabajo inconcluso e inédito, porque el proyecto de representar la obra en España se debió frustrar en algún momento que

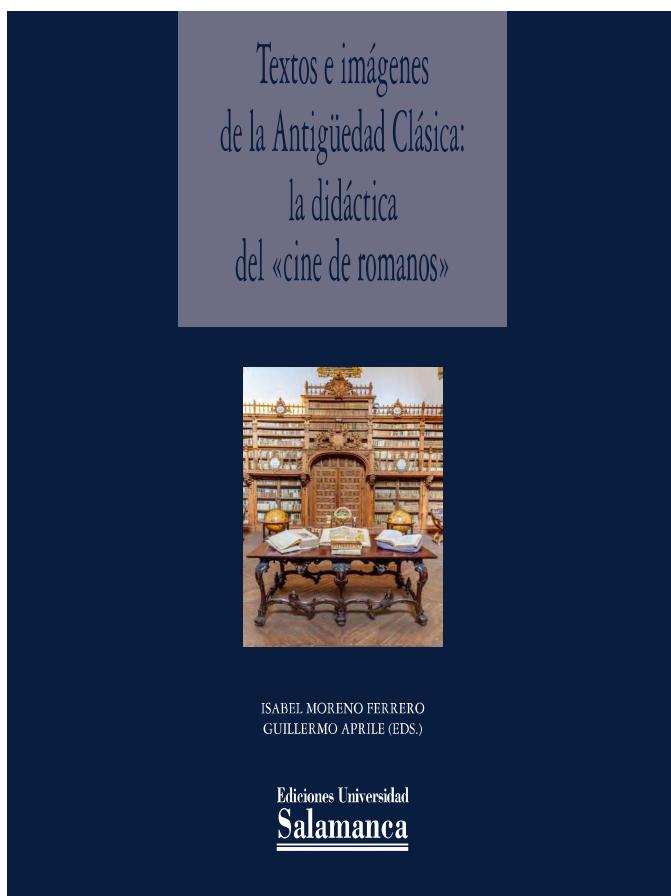
desconocemos. De este modo, es la primera que vez que se edita esta traducción, ahora corregida y anotada (pp. 109-154), con la esperanza de que algún productor teatral se decida a recoger la antorcha y acepte el reto de cumplir el sueño de Irene.

Cierran el volumen distintos apéndices caracterizados por el rigor en la documentación y en su exposición, un trabajo realizado por los editores. En “Representaciones escénicas” (pp. 157-160) tenemos recogidas todas aquellas obras en las que Irene participó desde su etapa griega inicial (finales de los años 40 del s. XX) hasta su última aparición en los escenarios italianos el año 2006, donde la enfermedad de alzheimer ya empezaba a mostrar sus primeros síntomas y ella misma decidió retirarse de la vida pública, riéndose de sí misma cuando se daba cuenta de que en algún momento se quedaba en blanco y no recordaba el texto que tenía que interpretar. El segundo anexo (“Filmografía”, pp. 161-165) ofrece un listado exhaustivo de sus películas, incluyéndose sus apariciones en documentales y en series de televisión. Una rápida ojeada a estas páginas nos permitirá darnos cuenta de la gran cantidad de directores de diversas nacionalidades con los que Irene pudo colaborar (Riccardo Freda, Robert Wise, Elio Petri, Costa Gavras, Michael Cacoyannis, Souheil Ben Barka, Moustapha Akkad, Francesco Rosi, Ruy Guerra, Marco Ferreri, Manoel de Oliveira, Andrei Konchalovsky, Pilar Távora). Finalmente, en “Referencias bibliográficas” (pp. 166-172), los editores han querido recoger todos aquellos libros y artículos de prensa en los que se han tratado aspectos biográficos o bien se han hecho entrevistas y críticas a sus trabajos tanto en teatro como en cine, pero no por orden alfabético sino siguiendo una cronología que permita al lector ver en qué momentos su trabajo ha tenido una mayor transcendencia.

Alejandro Valverde García

IES Santísima Trinidad de Baeza / UNED-Jaén

ISABEL MORENO FERRERO & GUILLERMO APRILE (eds.), *Textos e imágenes de la antigüedad clásica: la didáctica del “cine de romanos”*, “Documentos Didácticos”, 171, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2024, 367 pp., ISBN: 978-84-1311-983-0 (PDF); DOI: <https://doi.org/10.14201/0DD0171><sup>1</sup>.



<sup>1</sup> Esta reseña se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación “Marginalia Classica IV. Marginalidades clásicas y su recepción en la cultura de masas contemporánea: escapismo y resistencias” (PID2023-150513NB-I00), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Pocas dudas caben sobre las virtudes propedéuticas del cine y más aún en el caso del cine de temática antigua, más comúnmente conocido como “cine de romanos”, como demuestra la ya rica bibliografía disponible. De muy reciente aparición, este volumen que ahora presentamos supone una muy notable contribución al amplio caudal bibliográfico sobre el tema, conformado básicamente en las últimas cuatro décadas.

El volumen en cuestión, del que son editores Isabel Moreno Ferrero, catedrática de Filología Latina de la Universidad de Salamanca<sup>2</sup>, y Guillermo Caprile, profesor ayudante doctor y docente de lengua, literatura y cultura latinas en diversas universidades<sup>3</sup>, reúne un total de siete trabajos, sin contar la Presentación, a cargo de Juan Antonio González Iglesias, y la Introducción, de la que se ha hecho cargo Isabel Moreno, en su condición de editora. Dichos trabajos se han estructurado en dos partes: la primera, “Textos clásicos, imágenes filmicas”, con cinco trabajos, es la más propiamente didáctica, con propuestas concretas de muy diversa índole para aprovechar el extraordinario potencial del cine de temática antigua en el aula; mientras que la segunda parte, con dos trabajos, está centrada en la figura de Julio César, que se aborda desde la perspectiva de las fuentes clásicas y, obviamente, del cine y la televisión, sin omitir del todo las potencialidades didácticas al abordar su figura desde la perspectiva multidisciplinar que aquí se plantea.

En cuanto a la Presentación, que lleva por título “El cine y la buena fortuna de los clásicos”, a cargo, como ya se ha dicho, de Juan Antonio González Iglesias (pp. 9-11), el autor justifica que la filología clásica se ocupe de un producto audiovisual como el cine de romanos por dos razones: la más obvia, porque son precisamente los especialistas en “los mitos, la historia y las palabras de Grecia y Roma” (p. 10) los que deben comentar las películas y series basadas en el mundo griego y romano, medios estos que han permitido que los clásicos sean conocidos, de alguna manera, por la cultura de masas contemporánea; la segunda, menos obvia, porque muchas películas y series modernas se han convertido ya en clásicos atemporales, disponibles para cada

<sup>2</sup> Ha ejercido como docente durante casi cincuenta años, y como investigadora ha trabajado sobre todo en diferentes enfoques de la historiografía y la biografía latinas, entre ellos los procesos de ficcionalización de la historia.

<sup>3</sup> Como investigador se ha ocupado, entre otras cosas, de la intersección entre la historiografía romana con la narrativa, la poética y la retórica, amén de estudiar la recepción de la figura de Alejandro Magno en la Antigüedad.

nueva generación, de modo que “los antiguos vuelvan a ser nuestros contemporáneos” (p. 10). A ello se une el carácter “eminente visual” de la cultura clásica, tal como demuestra el arte antiguo, pero sobre todo la propia literatura grecolatina, “que es figurativa” (p. 10).

Respecto a la Introducción, “¡Silencio! Se rueda, se proyecta, se lee. Texto e imagen, una vez más”, de Isabel Moreno Ferrero (pp. 13-63), donde además de hacer una amplia presentación de los trabajos que componen el volumen, encontramos algunas atinadas consideraciones sobre el tema. Por ejemplo, que lo importante es utilizar la película como pretexto para acudir a los orígenes, los textos. Del análisis de las semejanzas y diferencias entre ambos nuestros alumnos pueden aprender las que fueron características reales del mundo clásico. Destaca también la importancia fundamental de los grandes actores y directores en conseguir un buen producto audiovisual como es el cine, mucho más que el dinero que se haya invertido. Asimismo, destaca el poder del cine tanto para recoger como para generar ideas y sentimientos. Y se destaca de este que también “es acción, pero también recuerdo, ilustración, contemplación, motivación, interrogación [...], en definitiva, arte eterno” (p. 62). Por último, en el empleo del cine como recurso didáctico, no se trata tanto de juzgar el film según se ajuste más o menos a las fuentes clásicas de las que procede, pues una película no es, en su opinión, “una lectura cinematográfica de la historia” (p. 63).

Respecto a los trabajos propiamente dichos que componen el volumen, la primera parte se abre con el trabajo de Guillermo Aprile, el segundo editor, titulado “Historia, vida y recepción de Alejandro Magno: entre los textos clásicos y la gran pantalla” (pp. 67-111), una de las contribuciones más extensas del volumen, donde se analizan las posibilidades didácticas de dos versiones cinematográficas de la figura de Alejandro, el clásico *Alexander The Great* (1959), de Robert Rossen, que tuvo de protagonista a Richard Burton, y el mucho más reciente *Alexander* (2004), de Oliver Stone, con Colin Farrell en el papel de Alejandro<sup>4</sup>, para lo cual la investigación se centra en dos aspectos fundamentales de la biografía del macedonio, que ambos filmes tratan

<sup>4</sup> Ambos filmes tienen en común el hecho de que tuvieron una acogida desigual por parte de la crítica y cierta frialdad por parte del público (p. 69). Esto parece tener que ver con la incapacidad de Hollywood para encontrar una forma eficaz de representar ante el imaginario colectivo el mundo griego, hasta el punto de que muchos consideraron el tema como “anti-cinematográfico”.

en detalle, su infancia y juventud y sus empresas guerreras, sobre todo cómo se representan los combates y al enemigo persa. A este respecto, la metodología seguida es seleccionar ciertas secuencias o escenas de los films mencionados y analizarlas a la luz de los textos antiguos que abordan prioritariamente la figura de Alejandro. A la luz de este análisis se sugieren algunos usos didácticos, en particular, en cursos de historia antigua<sup>5</sup> o de literatura grecorromana de nivel universitario.

El segundo trabajo, “*Roma Victrix. La enseñanza activa del latín y el ejército romano en la gran pantalla*”, de Héctor Arroyo Quirce (pp. 113-125), hace una interesante propuesta para estudiar aspectos relacionados con el ejército romano, tomando como punto de partida ciertos textos del volumen *Familia Romana* de Orberg, apoyados en material cinematográfico sobre el ejército romano proveniente de *Gladiator* (2000), de Ridley Scott, y de *La legión del Águila* (2011), de Kevin Macdonald. En concreto, se propone la lectura de los capítulos XII y XXXIII del mencionado volumen, que llevan por títulos *Miles Romanus* y *Exercitus Romanus*, que abordan aspectos de la vida militar romana como la fortificación y defensa de un campamento, el águila como símbolo de la legión, o las arengas del general antes de la batalla. Los textos se trabajan según el método activo (inductivo-contextual), por lo que es una forma atractiva de abordar temas de *realia* sin dejar de lado el estudio y empleo de la lengua latina en los niveles de secundaria y bachillerato.

El tercer trabajo, a cargo de Fernando Lillo Redonet, lleva por título “El cine de tema griego antiguo y su aplicación didáctica: *Troya* (W. Petersen, 2004) y *300* (Z. Snyder, 2006)” (pp. 127-144), se centra en el aprovechamiento didáctico de dos de los mejores representantes modernos del “cine de tema griego antiguo”, la *Troya* de Wolfgang Petersen y *300* de Zack Snyder<sup>6</sup>, que se abordan teniendo en cuenta las

<sup>5</sup> Por ejemplo, el análisis que se hace de escenas de combate en los filmes mencionados puede ayudar a clarificar los relatos bélicos.

<sup>6</sup> Nos parecen muy interesantes las razones que da Lillo Redonet para explicar el menor número de películas de temática griega frente al abrumador número de filmes de temática romana, entre ellas: la complejidad de la historia griega frente a la historia romana, que a nivel popular se divide entre República e Imperio; la propia fragmentación política de Grecia, constituida por un sinnúmero de ciudades-estado, cada una con un devenir histórico muy distinto y complejo. Además, tenemos el problema de las fuentes, pues, frente a la novela histórica del XIX, que sirvió de fuente de inspiración de muchos filmes de tema romano, las películas de temática griega suelen

tres posibilidades didácticas que, según Lillo Redonet, ofrece el cine de tema griego antiguo, a saber: a) estudio de una película completa trabajando con un cine-forum o contestando las cuestiones planteadas en una guía didáctica; b) selección de escenas concretas de una película que se puedan relacionar con las fuentes clásicas o iconográficas; c) selecciones en torno a tópicos de interés como educación, batallas, religión, costumbres, etc. En los dos filmes analizados se hacen continuas sugerencias de actividades, sobre todo a partir del visionado de escenas concretas, si bien en el caso de *300* la mayoría parte de la comparación de fragmentos de textos clásicos, sobre todo de Plutarco, pues el film es una magnífica oportunidad para profundizar el conocimiento de nuestros alumnos sobre la antigua Esparta.

El cuarto trabajo, a cargo de Silvia Martínez Recio, lleva por título “Discursos romanos en pantalla: *genus deliberativum, demonstrativum* y *iudiciale*” (pp. 145-160), e intenta acercar a los alumnos de Latín II los diversos géneros oratorios a partir de escenas de varias series de televisión y miniseries ambientadas en Roma, que recrean discursos de los tres géneros oratorios clásicos. De este modo, la metodología sugerida se basa en visualizar las escenas escogidas, analizar en qué momentos o circunstancias se pronuncian los discursos, qué ocurre y lo que se dice, comparándolas a continuación con textos de oratoria latina o de otros géneros. Las series elegidas son *Julio César* (2002), de Uli Edel, y *Roma*, de HBO, con dos temporadas de los años 2005 y 2007. Así, para ejemplificar el *genus deliberativum* se ha escogido de la miniserie *Julio César* una escena en la que el protagonista pronuncia un discurso político sobre los problemas que estaban causando los piratas a Roma y cómo solucionarlos. Esta escena se podría relacionar con *En defensa de la ley Manilia* de Cicerón<sup>7</sup>. Asimismo, de la serie *Roma*, en el capítulo 3 de la segunda temporada encontramos una escena

---

recurrir a las fuentes literarias antiguas, que, dada su complejidad, muchas veces se sincretizan o directamente se reinventan (p. 128). Estas limitaciones explican que el cine de tema griego presente una tipología mucho más limitada que el de temática romana, a saber: películas de tema mitológico, ciclo troyano, películas de tema histórico (sobre todo, aquellas que reproducen momentos en que los griegos actuaron como una unidad frente a una amenaza externa) y adaptaciones de tragedias y comedias griegas (p. 129).

<sup>7</sup> En ella Cicerón defiende la propuesta de Gayo Manilio, presentada en el 66 a.C., que otorgaba a Pompeyo el mando de los ejércitos de Asia, Bitinia y Cilicia para luchar contra Mitrídates VI, rey del Ponto.

inspirada en las *Filípicas* de Cicerón. Del *genus demonstrativum* se escoge una secuencia de *Julio César* donde este pronuncia un discurso fúnebre tras la muerte de su esposa, discurso este que no se conserva, pero del que tenemos algunas referencias en Suetonio (*Iul.* 6). Como ejemplo del *genus iudiciale* se toma un discurso ficticio que aparece en el capítulo 11 de la primera temporada de *Roma*, donde se acusa de un asesinato por encargo a Tito Pulo, uno de los protagonistas, personaje este mencionado por César en la *Guerra de las Galias* como ejemplo de valentía.

El quinto trabajo, y con el que se cierra la primera parte del libro, es el de Federico Pedreira Nores y lleva por título “*Golfus de Roma*: la comedia romana, de la escena teatral a la gran pantalla” (pp. 161-201). En él se hace un análisis detallado de *Golfus de Roma* (1966), especie de “pastiche” de diversas comedias romanas cuyo objetivo fundamental era provocar la risa a la manera de Plauto<sup>8</sup>. En el detallado análisis que se hace del film se descubren no solo sus fuentes plautinas (además de otras fuentes antiguas), sino incluso el empleo de ciertas técnicas compositivas típicas del teatro romano, como la *contaminatio*. Como señala su autor, *Golfus de Roma* supuso una novedad absoluta en el *peplum* tradicional, precisamente por su comicidad (p. 164), pues si le aplicamos la definición de comedia que dio el gramático Diomedes, cuyo creador fue el peripatético Teofrasto, el film encaja perfectamente en los términos de esa definición (p. 165). Asimismo, los personajes son en gran medida los mismos tipos habituales de cualquier comedia romana al uso, y su propia caracterización es tan simplista, burda e inverosímil como la que encontramos en la comedia plautina (p. 167), siendo entre ellos Pséudolus, el *servus callidus*, protagonista indiscutible, que intentará todo por conseguir su libertad. La pareja de enamorados está representada por Eros y Filia, él el *adulescens* torpe, y ella en el papel de una cortesana aún virgen. El matrimonio constituido por Sénex y Dómina, padres de Eros, representan los arquetipos del *senex amator* y de la severa *matrona*. En fin, otros personajes destacados son Hysterium, extraña mezcla de capataz y parásito de la casa; Marcus Lycus, que

<sup>8</sup> La razón que explica que *Golfus de Roma* no haya perdido su frescura, a pesar de los años transcurridos, radica en que “Gracias a un guion ingenioso, a una música pegadiza y a un reparto espléndido bajo un director avezado [...] un film modesto de poco más de hora y media puede representar tan libre y tan fielmente a la vez el verdadero espíritu de la obra de Plauto” (p. 162).

corresponde al tipo del lenón; y Miles Gloriosus, el estereotipo del soldado fanfarrón y presuntuoso, tanto de sus hazañas bélicas como amatorias. El trabajo con *Golfus de Roma* es un complemento perfecto en cualquier acercamiento a la comedia plautina.

La segunda parte del volumen, centrado en la figura de César, como ya se indicó, se compone de dos trabajos. El primero de ellos, a cargo de Isabel Gómez Santamaría, “César y la resiliencia de los clásicos” (pp. 205-225), lleva a cabo un análisis de las conexiones entre la representación de César en la ficción literaria y en la audiovisual, siguiendo dos itinerarios: el primero parte de la novela *Glabro, legionario de Roma*, de Juan Bas, y desemboca en el *Espartaco* de Stanley Kubrick; el segundo se inicia con el film, *Julio César, el conquistador de las Galias*, de Tanio Boccia, y lleva hasta la novela *César y la guerra de las Galias*, de Anne-Marie Zarka, y la serie de televisión *Julio César*, de Uli Edel. En el primer itinerario, César es un secundario; en el segundo es figura protagonista. Y en este recorrido los textos latinos son parte fundamental. Como señala la autora, es tal la resiliencia de los clásicos, basada en su capacidad significativa, que incluso resiste su representación en productos de serie B, como sucede en algunas de las obras empleadas por Gómez Santamaría. Asimismo, el sentido último que tienen análisis de este tipo es despertar la *libido legendi* de nuestros jóvenes espectadores, “para volver, una vez más, al latín de César” (p. 223).

El libro se cierra con el extensísimo artículo de la editora, Isabel Moreno Ferrero, que lleva por título “La crónica de una muerte anunciada. El fin de César, su adaptación filmico-literaria y sus fuentes” (pp. 227-364), que se centra en el trascendental episodio del asesinato de César, que no supuso el final de la tiranía, como pretendían los conspiradores, sino que dio paso a tiempos aún más turbulentos, que acabaron con la victoria de Octaviano y el cambio de régimen que César no pudo protagonizar. El objetivo fundamental de la autora es analizar varios momentos fundamentales relacionados con el asesinato del dictador, en concreto, los *omina mortis*, capítulo fundamental tratado en todas las biografías antiguas de César —como los sueños premonitorios que tuvo su esposa Calpurnia la noche previa al asesinato— y su propia muerte. Para ello se parte de las fuentes literarias antiguas y se analiza su presencia o no en algunas de las grandes producciones del cine de temática romana centrado en la figura de César. Entre las fuentes antiguas, la autora se ha servido de las biografías de Plutarco

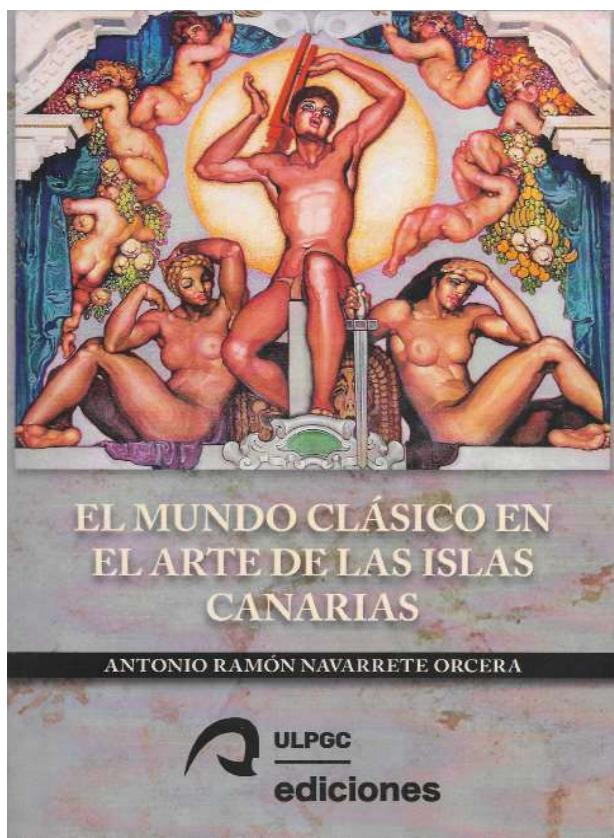
y Suetonio, y de dos sólidos historiadores, Dión Casio y Apiano, todos ellos del siglo II d.C. Asimismo, se ha tenido en cuenta el testimonio de dos epitomadores, uno situado a comienzos de la época imperial, Veleyo Patérculo, y otro ya del siglo IV, Eutropio, para comprobar cómo evolucionó la consideración hacia la figura del dictador y su muerte en un periodo de tiempo tan amplio. Entre los filmes, se analizan en detalle la versión de Joseph Leo Manckiewicz (1953), que trasladó al ámbito cinematográfico la tragedia *Julio César* de Shakespeare, basada en la biografía de Plutarco; y la miniserie *Julio César* (2004), de Uli Edel, ya empleada en algún otro de los trabajos aquí reseñados. También se han tenido en cuenta otras dos cintas que tratan la figura de César de manera más colateral, a saber, la *Cleopatra* de Manckiewicz, de 1963, y la serie *Roma*, de 2006, destacable por su amplio registro actoral y por ser muy conocida del gran público. Como dice la propia autora, su objetivo fundamental “radica en la información ajustada a los datos que las fuentes ofrecen; pero, también, en apuntar su capacidad de sugerencia respecto a otros, que los artífices modernos han sabido traducir en unas imágenes susceptibles de impactar y motivar al espectador interesado” (p. 238).

A modo de conclusión, nos encontramos con un volumen algo heterogéneo y de trabajos muy desiguales tanto en extensión como en propósito, pero todos ellos de una gran calidad y, sobre todo, ricos en sugerencias para seguir empleando el cine de romanos (o de griegos) como uno de nuestros principales baluartes en defensa de las materias de Clásica, tanto a nivel de enseñanza secundaria y bachillerato, como en la universidad. El objetivo declarado del volumen, no lo olvidemos, es que la película o serie televisiva sirva de excusa para que nuestros jóvenes espectadores se conviertan o no dejen nunca de ser lectores de los autores clásicos que, en mayor o menor medida, han servido de base a un buen número de magníficas producciones cinematográficas o filmicas, como las analizadas tan brillantemente en este volumen. Solo de esa manera cabe entender la solidez de la alianza entre literatura clásica y “cine de romanos”, que tantos y tan buenos frutos ha dado.

Cristóbal Macías Villalobos

Universidad de Málaga

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA, *El mundo clásico en el arte de las Islas Canarias*, Colección “Divulgación Científica”, nº 23, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Difusión Científica, Las Palmas de Gran Canaria, 2025, 182 pp., I.S.B.N. 978-84-9042-559-6.



Aunque es cierto que en la literatura antigua son numerosas las referencias a las Islas Canarias —Estrabón, Plutarco, Plinio (el primero que identifica las Islas Afortunadas con el Archipiélago Canario), Arnobio o Filóstrato (quien en su obra *Imágenes* describe algunas imágenes

que vio en una casa de Nápoles, que corresponderían al paisaje de las Islas)—, al no haber una conquista o colonización física por parte de las grandes civilizaciones antiguas, estas se mantuvieron durante siglos en el terreno del mito y la fabulación, de modo que muchos mitos clásicos se ubicaron en aquellas tierras situadas, según se creía, en los límites occidentales del mundo: Islas de los Bienaventurados, los Campos Elysios, la Atlántida o el territorio donde Hércules o el mismísimo Ulises protagonizaron alguno de sus trabajos o aventuras. Todos estos aspectos han llamado la atención de los estudiosos, en particular del helenista canario Marcos Martínez Hernández. Pero faltaba por tratar la presencia del mundo clásico, en particular del mito, en las realizaciones artísticas surgidas en las Islas después de que estas, tras su conquista y repoblación por los europeos a partir del siglo XV, abandonaron el mundo legendario para pasar a ocupar un lugar propio en la historia de Occidente.

De este estudio tan necesario se ha ocupado uno de nuestros mayores expertos en la tradición y el legado clásico en el arte, sobre todo, el que tiene que ver con la mitología clásica representada en palacios y en diversos tipos de edificios públicos, el profesor Antonio Ramón Navarrete Orcera, en el libro que ahora reseñamos, que ha sido publicado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en su Colección “Divulgación Científica”.

En cuanto a su estructura, el libro recoge las principales muestras del arte clásico desde el Renacimiento hasta la actualidad, divididas en tres bloques principales, además de la breve Introducción (pp. 9-14): Arquitectura (pp. 15-34), Escultura (pp. 35-79) y Pintura (pp. 81-146), la parte más extensa. Dentro de cada bloque, el estudio de las diversas manifestaciones se clasifica cronológicamente por siglos, si bien en la Escultura se distingue entre escultura religiosa, escultura en fachadas, escultura en plazas y jardines, esculturas en museos y esculturas de los siglos XIX y XX, mientras que en la Pintura se combina la clasificación cronológica con otra temática que distingue en epígrafes independientes los tapices mitológicos, la pintura en edificios (al fresco o al óleo) y la pintura en museos. Completan el libro una amplia bibliografía (pp. 147-162), y una serie de índices, de personajes (pp. 163-170), de artistas (pp. 171-175) y de edificios (pp. 177-182), de gran valor porque facilitan al lector encontrar rápidamente cualquier contenido que le interese.

Los trabajos del profesor Navarrete Orcera se caracterizan por exhibir una gran erudición, con datos y juicios de muy diverso tipo,

sobre los edificios y obras estudiados, algo que se repite en el presente caso. Se suele dar bastante información sobre los autores de las obras y el contenido de las mismas, sobre todo de las más logradas o cercanas al mito clásico, lo cual tiene que ver con el componente didáctico y divulgativo que este experto trata de transmitir en sus trabajos. Junto a la información textual, las imágenes, a menudo de gran calidad y obtenidas por el propio autor *in situ*, no son mero complemento visual, sino que completan lo que el lector encuentra en la exposición textual. Otro elemento fundamental son las notas, que en esta ocasión no van al pie de página, sino al final de cada uno de los bloques temáticos, seguramente por exigencias de la colección dentro de la cual ha sido publicado el volumen. Aunque en todos sus trabajos el aparato de notas está muy cuidado, creemos que en el caso de este relativamente pequeño volumen lo está especialmente. Son notas muy numerosas, de muy diverso tipo, que resolverán cualquier duda que al lector se le plantee en la lectura de los monumentos y obras recogidas en este auténtico catálogo del arte de temática clásica en Canarias.

Yendo a aspectos concretos que han llamado nuestra atención, en la arquitectura canaria, debido a su tardía conquista, hasta mediados del siglo XVIII es habitual encontrarnos con una especie de indefinición en materia de estilo y con la adopción de multitud de lenguajes e influencias debido a la heterogeneidad de la población que colonizó las Islas. Así, no es extraño encontrar en pleno siglo XVIII tanto arcaísmos, como elementos góticos o mudéjares, mientras que los lenguajes cultos se encontrarán sobre todo en los edificios representativos de los poderes civil y religioso.

A este respecto, en torno a 1530 se introduce, de la mano de la arquitectura, el primer Renacimiento en las Islas con el nombre de “obra romana”. Esta se da sobre todo en edificios religiosos, donde sus capillas suelen estar decoradas con grutescos. En el caso de los edificios civiles, lo habitual es el uso de columnas de los órdenes jonio y corintio, relieves con rostros de perfil y grutescos, como ocurre en el Ayuntamiento de Santa Cruz de La Palma, el edificio renacentista más importante de las Islas.

En la arquitectura del XIX, el clasicismo refleja las ansias de poder de una burguesía naciente, que ha abandonado el campo por la ciudad, fruto de la mejora socioeconómica de las Islas. Sus actuaciones van a

producir una profunda remodelación en el diseño urbano. En el caso concreto de la mitología, esta entrará de la mano del Neoclasicismo, que se instaló en Canarias con cierto desfase cronológico y que se manifestará en todo tipo de edificaciones.

En el terreno de la escultura, el siglo XVII está dominado por la escultura religiosa, mientras que en el XVIII se va imponiendo el sentido laico, liberal y cosmopolita de la naciente burguesía. Como en la arquitectura, las fórmulas clasicistas penetrarán de la mano del Neoclasicismo que caracterizará al siglo XIX. Como señala Navarrete Orcera, la escultura mitológica en las Canarias presenta varios condicionantes que el autor tiene en cuenta para su clasificación y que le lleva a dividirla en: escultura inserta en la arquitectura de los edificios, escultura situada en plazas, alamedas o jardines, la que se alberga en museos o la que pertenece a escultores concretos (siglos XIX-XX) (pp. 37-40).

Las esculturas de las fachadas, que sirven para potenciar los valores de la arquitectura, suelen tener una temática alegórica. La situada en espacios abiertos solía importarse del extranjero, ante la preferencia de los artistas locales por las representaciones religiosas. En este tipo de escultura, ya en el siglo XX, alternan los temas mitológicos con los alegóricos<sup>1</sup>. De las esculturas albergadas en museos, destacan, entre otras, las del Museo de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, con obras datadas entre los siglos XVI y XX, como los bustos de *Artemisa de Versalles* y *Apolo de Belvedere*, situadas a la entrada del museo; la Casa Museo León y Castillo de Telde, donde los temas mitológicos se encuentran sobre todo en esculturas y relojes de mesa de origen francés, de finales del XIX; o el Museo Municipal de Arucas (Gran Canaria), con una importante colección de escultura, de temática alegórica y figuración clásica, obra del escultor Abraham Cárdenes y de sus discípulos. En lo relativo a los escultores de los siglos XIX y XX, como señala Navarrete, mucha de la documentación que nos ofrece proviene de la obra *Escultura canaria contemporánea (1918-1978)*, publicada en 1984, por lo que en este epígrafe son escasas las ilustraciones.

Respecto a la pintura, es curioso que la pintura mitológica entró pronto en las Islas, en la primera mitad del XVI, pero lo hizo en forma

<sup>1</sup> Los hoteles, como dice el autor, son un caso aparte, pues son frecuentes las columnas y esculturas clásicas, como se ve en el Cleopatra Palace Hotel, con su doble columnata coronada por dieciséis arquerías y las escenografías de su piscina, que intentan reproducir la Villa de Adriano en Tívoli (Roma) (p. 51).

de tapices. Del siglo XVII es la sorprendente colección de tapices del Ayuntamiento de Adeje (Tenerife), cuya temática mitológica no es fácil de identificar porque los personajes representados son de pequeño tamaño, sin atributos que los identifiquen e insertos en paisajes boscosos con edificios clásicos o renacentistas de fondo. De hecho, Navarrete dedica las pp. 84-88 a ofrecer una completa propuesta de identificación apoyada en una galería de imágenes de los mencionados tapices, centradas la mayoría en las figuras principales en ellos representadas.

En cuanto a la pintura propiamente dicha, durante los siglos XVII y XVIII lo predominante es la pintura religiosa, por el peso de las órdenes e instituciones religiosas en las Islas, reduciéndose la presencia de la pintura mitológica a proyectos muy concretos que ponían en marcha personalidades como el escritor Cristóbal del Hoyo-Solórzano, que encargó para su residencia de Icod de los Vinos unos frescos inspirados en las *Metamorfosis* de Ovidio. Durante los siglos XIX y XX los temas más comunes fueron los retratos, los paisajes, las costumbres y las copias de los grandes maestros, como es el caso de una pintura de tema histórico, *Sentencia y muerte de Tito y Tiberio*, de Juan de Miranda, copia fiel de un grabado francés del *Compendio de Historia Universal* de Anquetil. No obstante, la pintura mitológica tuvo escasa relevancia en el XIX, mientras que en el XX, más que de estilos hay que hablar de actitudes ante la vida y la realidad. A este respecto, uno de los pintores tinerfeños más apreciados actualmente es Fernando Álamo González, que tiene una obra, sin título, relacionada al parecer con el tema de *Hillas y las ninfas* (1896) de Waterhouse.

Respecto a la pintura al fresco, fue cultivada sobre todo en el XIX, con una temática más alegórica que mitológica. El edificio más importante decorado con pinturas al fresco de Santa Cruz de Tenerife es el palacio de Capitanía General de Canarias, construido en la segunda mitad del XIX. En la planta noble del edificio, donde se desarrollan los principales eventos militares, se encuentra una serie de frescos, en doce recuadros pictóricos, que constituyen el primer programa iconográfico de las Islas Canarias, donde se exalta la unidad de las Islas, el mestizaje del pueblo canario y su pertenencia a España. En la mayoría se representan figuras femeninas de inspiración clásica, con túnicas y coronas de flores y acompañadas de cupidos; estas figuras femeninas, además, sujetan el escudo de la isla en cuestión. A la descripción pormenorizada de estos doce frescos le dedica Navarrete las pp. 100 a 109.

El apartado se cierra con la referencia a pinturas en museos, entre las que destacamos las de Néstor Martín Fernández de la Torre, a quien su ciudad natal, Las Palmas, le dedicó un museo en donde, entre otras representaciones mitológicas, encontramos *Leda y el cisne*, *Adagio*, *Hércules entre llamas amasando el túmulo de Pirene* y *Sátiro del Valle de las Hespérides*.

A modo de conclusión, como es habitual en sus trabajos, Navarrete consigue en este volumen sobre la presencia del mito clásico en el arte de las Islas Canarias compaginar la erudición con la divulgación (algo muy difícil de conseguir), de forma que una obra como esta será bien acogida tanto por el público profano interesado en la tradición clásica, como por el especialista en arte o en el mundo clásico, ya que tendrán acceso a través de ella a uno de los aspectos más desconocidos de nuestras Islas Afortunadas.

Cristóbal Macías  
Universidad de Málaga