

LA NUMISMÁTICA COMO RECURSO PARA LA IMPARTICIÓN DE LA MATERIA DE CULTURA CLÁSICA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARÍA LUZ HUSILLOS GARCÍA

marialuzhuga@yahoo.es

IES Recesvinto. Venta de Baños (Palencia)

Resumen

El contenido de este trabajo es presentar un recurso diferente para la enseñanza de la asignatura de Cultura Clásica de 2º y 4º de ESO, como parte de una metodología didáctica que ha de adaptarse a los distintos ritmos, estilos y niveles del alumnado, con objeto de personalizar los procesos de aprendizaje.

En este caso se ha elegido una herramienta próxima al entorno del alumno y que puede resultarle atractiva, como es el mundo de la numismática del mundo clásico, que además de servir de recurso didáctico, es fuente de conocimiento histórico.

Para la realización del trabajo se han utilizado imágenes de las monedas y billetes modernos, que permitirán el desarrollo de aspectos teóricos del currículo de la materia de Cultura Clásica, que se complementarán con una propuesta práctica, basada en imágenes de monedas del mundo clásico. Esto último se realizará utilizando portadas de libros en los que se representen monedas, lo que ayudará a desarrollar la competencia en comunicación lingüística, a la vez que cree un entorno de aprendizaje más amplio y enriquecedor.

Palabras clave

Cultura Clásica, Numismática, Recursos didácticos.

Abstract

The content of this work is to present a different resource for the teaching of the subject of Classical Culture of 2nd and 4th of ESO, as part of a didactic methodology that has to be adapted to the different rhythms, styles and levels of the students, in order to personalize learning processes.

In this case, a tool close to the student's environment has been chosen and that may be attractive to him, such as the world of numismatics in the classical world, which in addition to serving as a didactic resource, is a source of historical knowledge.

To carry out the work, images of modern coins and bills have been used, which will allow the development of theoretical aspects of the Classical Culture curriculum,

which will be complemented by a practical proposal, based on images of coins from the classical world. The latter will be done using book covers depicting coins, which will help develop language communication competence, while creating a broader and more enriching learning environment.

Keywords

Classical Culture, Numismatics, Didactic resources.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales dificultades con las que nos encontramos los docentes que impartimos asignaturas de E.S.O. es la actitud de nuestro alumnado en las aulas. Si a esta realidad le añadimos que en el currículo de esta etapa educativa existen asignaturas que son consideradas como poco interesantes, se hace más necesario que nunca plantearse cuestiones básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje referentes a nuestra materia tales como: ¿qué se enseña? ¿para qué se enseña? y no menos importante, ¿cómo se enseña?

Desde esta perspectiva es fundamental el papel del profesorado, que necesita permanentemente diseñar, implementar y emplear estrategias para la enseñanza y utilizar procedimientos que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes, facilitándoles relacionar conceptos abstractos a realidades concretas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se constata la necesidad de disponer de nuevas herramientas y metodologías que sean familiares para nuestros alumnos y atraigan su atención, presentándoles la materia desde un punto de vista más próximo a su realidad, descubriendo la utilidad de la asignatura, de modo que, además de desarrollar habilidades intelectuales, les posibilite tener un papel más participativo y activo en la vida cotidiana, fortaleciendo su formación ciudadana.

Por último, se habrá de considerar que todo lo anterior deberá adaptarse a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado, con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de enseñanza, a fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

La propuesta que aquí se presenta se basa en la utilización de la numismática del mundo clásico, como una herramienta más del aula, permitiendo establecer relaciones con las monedas modernas para crear un entorno de aprendizaje próximo al alumno y que pueda resultarle más atractivo. Estas monedas del mundo clásico, además de servir de recurso didáctico, son fuente de conocimiento histórico, por lo que en la propuesta práctica se desarrollarán los principales aspectos de currículo de la materia, haciendo especial énfasis en el apartado de la Historia de Grecia y de Roma.

Otro aspecto fundamental que se ha tenido en cuenta en este trabajo es el de la metodología. Para su elección se ha tenido en cuenta la falta de motivación y el poco interés que suscita en el alumnado la enseñanza y el sistema educativo, en general, a lo cual hay que unir las importantes deficiencias que se están constatando en la comprensión oral y escrita en los últimos tiempos, lo que a su vez genera mayores dificultades en el aprendizaje. La lectura y la escritura son instrumentos fundamentales para la adquisición del conocimiento y para el aprendizaje, por lo que trabajar en la mejora de estas competencias ha de ser un objetivo prioritario de todos los docentes.

Por todo esto, se entiende que hay que crear una metodología basada en la realidad del alumnado, sin lo cual estaríamos condenados al fracaso. En este sentido, hay que ser conscientes de que toda la vida de nuestros alumnos se ha desarrollado en la era de Internet, de la imagen, y por este motivo se plantea la creación de una estrategia que tenga a la imagen como protagonista.

Es por ello por lo que la propuesta metodológica, que se verá en el apartado práctico y de actividades, utiliza las portadas de obras literarias, que contengan imágenes de numismática clásica. A este respecto hay que considerar que las portadas forman parte de la estrategia de marketing de las editoriales, de forma que antes de leer una obra ya tenemos una sucinta información de la misma. En este sentido, mediante las portadas de obras literarias se pueden desarrollar contenidos curriculares de múltiples materias de nuestro sistema educativo, como la Historia, Geografía, Lengua, Arte, Educación Física, Religión, Música, etc., así como todas las competencias clave, especialmente la competencia en

Comunicación Lingüística, como se recoge en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre¹.

Finalmente, en cuanto a la organización del trabajo, cabe decir que el mismo se ha estructurado en varias secciones, sin perder de vista en ninguna de ellas las relaciones con el mundo clásico, y que consisten en una parte teórica, donde se exponen los orígenes de la moneda, otra práctica, que aplicará la numismática a la docencia de la Cultura Clásica y, finalmente, una serie de actividades a realizar, donde se proponen diferentes ejercicios, en función de la diversidad en el aula.

3. LA MONEDA COMO FUENTE DE INFORMACIÓN

Gracias a su resistencia al paso del tiempo, las monedas antiguas son una de las fuentes de información más importantes para conocer mejor la historia, proporcionando datos, no sólo sobre la economía de la época, sino también sobre su sociedad, su cultura e incluso su política.

Pero, además, fueron un elemento propagandístico de primer orden. Hay que tener en cuenta que eran el único medio de comunicación que llegaba a todas las regiones y personas, la mayor parte de ellas analfabeta, con lo que se convirtieron en una forma ideal de difundir un mensaje político, como lo atestiguan los siguientes ejemplos.



Decadrachma ateniense. 459 a.C.

La primera moneda destacada de este tipo fue un decadrachma, acuñado en Atenas de forma especial, en conmemoración de la victoria griega en la segunda guerra médica. Las monedas tenían en el anverso la cabeza de Atenea, protectora de la ciudad, y en el reverso el mochuelo de la diosa, junto con unas hojas de olivo, símbolo de paz y prosperidad.

¹ RD 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato [17/11/2022]

El mensaje era que Atenas era poderosa y victoriosa, pero también amante de la paz (Vico 2016:199-222).

Esta práctica propagandística también fue muy utilizada en la antigua Roma. Así, durante la República, los magistrados podían poner en las monedas su propio nombre y alusiones de sus tradiciones familiares, mientras que durante el Imperio, en el anverso aparecía el protagonismo del emperador, con su imagen, sus títulos imperiales, cargos del *cursus honorum*, etc., mientras que en el reverso figuraban símbolos, hechos históricos o conmemoraciones, que daban cuenta de los intereses del emperador como: *Abvndantia*, *Clementia*, *Felicitas*, *Pax Aeterna*, *Concordia*, y otras similares, que proclamaban un estado de felicidad. En otros casos, los reversos divulgaban el conocimiento de las divinidades alegóricas características de la mentalidad romana, como: *Fides*, *Aeqvitas*, *Spes*, *Virtvs*, etc.

Un ejemplo singular del empleo de la moneda como propaganda lo podemos encontrar en un denario de Bruto, que simboliza la liberación de la patria de su dictador, Julio César².



Denario de *Marcus Iunius Brutus*. 42 a.C.

En el anverso figura la imagen de Bruto, con el texto *BRVT IMP* (*Brutus Imperator*) y el nombre del acuñador *L. PLAET. CEST* (*L. Plaetorius Cestianus*). En el reverso aparece el texto *EID MAR* (*EIDIBVS MARTIIS*) o 15 de marzo, fecha del asesinato de Julio César, acompañado por los símbolos de su asesinato: dos dagas y el gorro púleo, alegoría de los Dioscuros, los libertadores de Roma, que se entregaba a los esclavos al obtener su libertad.

² *Roman Numismatic Gallery*: <<http://www.romancoins.info/12C-Imperial.HTM>>.

Pero la moneda, además de ser una fuente de información directa, permite deducir otros datos mediante análisis de diversa índole, como el realizado por un equipo internacional de científicos, arqueólogos y economistas (McConnell 2018: 5726-5731). Para su estudio utilizaron muestras de hielo de Groenlandia entre el primer milenio antes y después de Cristo, con la finalidad de medir, fechar y analizar las emisiones de plomo en Europa.

Los resultados obtenidos han proporcionado una nueva visión para los historiadores, llegando a la conclusión de que la contaminación por plomo en Groenlandia se corresponde con las expansiones imperiales durante la antigüedad europea. En concreto, las emisiones de plomo de este periodo se vinculan a la única industria contaminante con este metal de la época y que se refería a la obtención de plata, que era el componente clave de la moneda, de modo que este tipo de contaminación puede verse como un indicador de la actividad económica general, siendo muy bajas las emisiones de plomo en los últimos 80 años de la República Romana, un periodo conocido como la crisis de la República Romana, mientras que los niveles de mayor emisión coinciden con el auge del Imperio Romano durante los siglos I y II d.C, un periodo de prosperidad económica conocido como la *Pax Romana*. Por lo que podemos deducir que la mayor o menor acuñación de moneda en la antigua Roma estaba directamente relacionada con los periodos de expansión y depresión económica, respectivamente.

4. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende aprovechar la capacidad de información de la numismática para que los alumnos de Cultura Clásica aprendan aspectos de la antigua Grecia y Roma, mitología, religión, emperadores, denominación de las monedas, etc., mediante la numismática antigua, mientras que con la moderna, puedan descubrir otros aspectos de su inmenso legado, como obras arquitectónicas (teatros, anfiteatros, templos, etc.), artísticas, personajes destacados de Grecia y de Roma, así como la pervivencia de otros muchos elementos del mundo clásico, con el fin de promover un aprendizaje significativo.

Además, en el caso de los alumnos de Cultura Clásica de 4º de la E.S.O., se pretende crear un primer contacto con el latín, presentando algunas abreviaturas que se empleaban en las monedas antiguas, así

como expresiones clásicas que están presentes en las monedas modernas y siguen teniendo vigencia en la actualidad.

En cualquier caso, se tratará de que los alumnos entiendan que detrás de las imágenes que se proyectan en las monedas y billetes se representa la idiosincrasia de su sociedad.

5. ORIGEN DEL DINERO

En sus inicios, las relaciones comerciales se basaban en el intercambio o trueque de productos básicos de proximidad. Con el tiempo, la mejora y ampliación de las comunicaciones, junto con el avance en los procesos tecnológicos, propiciaron la diversificación de artículos, con lo que los simples intercambios daban lugar a que los mismos no fueran equitativos.

Surgió de esta forma la necesidad de tener algunos elementos que permitieran valorar los productos y servicios, de forma que mediante los mismos se pudiera culminar la negociación. Los más habituales fueron los metales, piedras semipreciosas, o minerales, existiendo referencias en este sentido ya en el siglo VIII a.C., en China, donde se empezaron a utilizar objetos como medio de intercambio³.

6. LAS PRIMERAS MONEDAS

Lo que podríamos reconocer como moneda y su primera acuñación datada se remonta a mediados del siglo VII a.C. en la región de Lidia (Asia Menor). Los primeros ejemplos eran pepitas de *electrum* (aleación natural de oro y plata, con trazas de cobre y otros metales), que seguían un sistema de pesos propio que indicaba su valor (García Bellido 2011:397-409).



Estátero de *electrum* de Lidia. 650 a.C.

³ Britannica. *Origins of coins*: <<https://www.britannica.com/topic/coin/Origins-of-coins>>.

En poco tiempo estas pepitas evolucionaron hacia formas más estandarizadas y regulares, incluyendo marcas que servían para identificar su origen y emisión, como las que llevaban representadas la cabeza de un león, como símbolo de la autoridad del rey.



Trité de electrum (moneda de 1/3 de estátero) acuñado en Lidia. 600 a.C.

6.1. Origen del dinero en Grecia

Los griegos, que ya utilizaban para las transacciones económicas un sistema premonetal (los óbolos), consistente en unas varas de bronce con forma de punta de flecha (Vico 2016:199-222), vieron las ventajas que proporcionaba el sistema de los lidios e implantaron el mismo en las regiones griegas de Asia Menor, como Eólida, Jonia y Dórida, destacando la polis jónica de Mileto, que se convirtió en el centro económico y comercial de Grecia⁴.



1/12 de estátero de Mileto. 520 a.C.

En un breve periodo de tiempo, el modelo de Mileto fue imitado primeramente en la Grecia insular, donde destacó Aegina, y finalmente en la Grecia continental europea, con Corinto y Atenas como *poleis*

⁴ *Ancient Greek coins of Miletus*: <<https://rjohara.net/coins/history/>>.

principales, donde las monedas que acuñaban representaban algún símbolo relacionado con la polis⁵.



Didracma de plata de Aegina. 510 a.C.



Didracma de Corinto. 500 a.C.



Tetradracma de Atenas. 490 a.C.

Esta última moneda sería la predominante en la antigua Grecia durante dos siglos, con la imagen de Atenea en el anverso y el mochuelo que siempre acompañaba a la diosa, en el reverso. A partir de la aplastante victoria de los griegos en la segunda guerra médica, en el 479 a.C., el tetradracma representó a la diosa con una corona de laurel y en el reverso se agregó una luna menguante junto al mochuelo (Arévalo 2015), como puede observarse en la primera imagen de este trabajo.

⁵ *Coins in ancient Greece*: <<https://www.fleur-de-coin.com/currency/greek-coin-history>>.

La denominación de las monedas dependía del material y región, de forma que las de Asia Menor, que tomaban como unidad el estátero y empleaban fundamentalmente los submúltiplos de la misma, estaban hechas con *electrum*. En el caso de las monedas de Grecia insular y continental, se utilizaba la plata, para el dracma y sus múltiplos, así como para el óbolo (1/6 de dracma), mientras que en el caso del calco (*chalkus*, 1/8 de óbolo) se empleaba el bronce (Vico 2016:199-222).

6.2. Origen del dinero en Roma

En el caso de la Antigua Roma, durante la Monarquía se utilizaba el trueque, cuya forma de expresión principal era el ganado (*pecus*). Este sistema comenzó a ser remplazando al principio de la República gracias a las relaciones laborales y comerciales que se empezaron a establecer con los griegos. Las primeras unidades de este nuevo sistema de intercambio comercial fueron unos toscos bloques de bronce o cobre, que recibían el nombre de *aes rude* y su valor dependía de su peso, fijándose con el paso del tiempo la unidad de medida en una libra (Bernard 2018: 1-26).



Aes rude (lingote de bronce de 1 libra)

Con objeto de distinguir las piezas y su valor, estos lingotes comenzaron a tener nuevos diseños, surgiendo el denominado *aes signatum*, con representaciones de objetos y animales, como el elefante y el cerdo. El motivo de su creación fue el de la distribución del botín logrado en las guerras pírricas y en la primera guerra púnica, entre los años 275 y 241 a.C. (Barret 2000).



Aes signatum. 275 a.C. – British Museum– Londres

Coincidiendo con el *aes signatum*, comienza a producirse el *aes grave*, una pieza circular de bronce, con la imagen de Jano, el dios bifronte, patrono de las puertas y de los comienzos y finales, en el anverso, y una proa de galera, en el reverso, representando el incipiente poderío naval de Roma. Estas piezas están consideradas como las primeras monedas romanas (Ferrer 2019).



Aes grave. 240-225 a.C.

Mencionar, como curiosidad, que este tipo de moneda se hizo muy popular en la antigua Roma, hasta el punto de dar lugar a un juego de azar, que se conocía como: *caput aut navis* (Mac., *Satur.* 1, 7, 22), que sería equivalente de nuestro “cara y cruz”.

En cuanto a la diversidad de los metales y aleaciones empleados en la elaboración de las monedas, así como el valor que les otorgaba la relación tamaño-peso, fue muy amplia. De esta forma, inicialmente el as (*aes*), que servía como unidad, así como sus fracciones (*semis*, *triens*, *quadrans*, *sextans* y *uncia*) estaban hechas de bronce, mientras que sus múltiplos (*sestertius*, *quinarius* y *denarius*) eran de plata y el *aureus*, de oro. A partir del siglo III a.C. el as fue perdiendo valor, hasta el punto de que se generalizó la expresión *omnes unius aestimemus*

assis (Cat., *ad Lesb.* 5,3), para denotar algo que no importaba nada, y la unidad monetaria pasó a ser el denario (Barret 2000).

A continuación se expondrán algunas relaciones de la numismática moderna con el mundo grecorromano y su aplicación a la docencia de la Cultura Clásica.

7. LA NUMISMÁTICA Y EL MUNDO CLÁSICO

El currículo de la materia de Cultura Clásica abarca aspectos muy diversos, como: Geografía, Historia, Mitología, Religión, Arte, Literatura, Lengua/Léxico y Pervivencia. Como se podrá comprobar en los siguientes ejemplos, la mayoría de ellos pueden explicarse con la ayuda de la numismática moderna. Para ello, se han seleccionado, por su riqueza iconográfica, monedas de diferentes periodos históricos, que se completan con billetes emitidos desde el siglo XX, abarcando múltiples temáticas relacionadas con el mundo clásico.

7.1. Arquitectura

7.1.1. Acueductos



Reverso del billete de 5 euros, con imagen inspirada en el acueducto de Pont du Gard



Acueducto de Moria, en Lesbos - 200 dracmas - Grecia



Acueducto de Segovia.
Moneda de 2 euros.
España



Acueducto de les Ferreres.
Moneda conmemorativa de
5 euros. España



Acueducto de Pont du
Gard. Moneda conmemo-
rativa. Francia

7.1.2. Teatros



Teatro romano de Nova Traiana Bostra (Bosra) - Siria



Teatro griego de *Salamis* (Salamina) - Chipre



Teatro griego de *Buthrotum* (Butrint) - Albania Patrimonio Mundial de la Unesco



Teatro romano de *Philadelphia* (Amman) - Jordania

7.1.3. Anfiteatros



Anfiteatro de *Thysdrus* (El Djem) - Túnez



Anfiteatro de *Pola* (Pula) - Croacia

Cabe hacer una mención especial del más impresionante de todos ellos, el Coliseo de Roma (anfiteatro Flavio), una de las siete maravillas del mundo y Patrimonio de la Humanidad de la Unesco.



5 céntimos de euro - Italia



10 dólares - Islas Solomon



500 togrog - Mongolia

7.2. Arte

7.2.1. Escultura



Cibeles
200 pesetas - España



Victoria - Niké de Samotracia 100 francos
- Francia



Discóbolo de Mirón
2 euros - Grecia

7.2.2. Mosaicos



El Triunfo de Baco - *Hadrumetum* (Sousse) - Túnez



Hombres arando y sembrando - *Caesarea* (Cherchel) - Argelia



Cerbero atado a una higuera - *Heraclea Lyncestis* (Bitola) - Macedonia del Norte



Cíclopes en la fragua de Vulcano - *Thugga* (Douga) - Túnez

7.3. Arqueología



Templo de Zeus - *Cirene* (Shahhat) - Libia



Biblioteca de Celso y Templo de Adriano - *Ephesus* (Efes) - Turquía



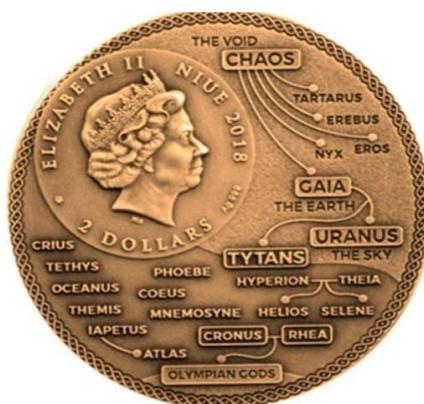
Ruinas de *Gerasa* (Jerash) - Jordania



Arco de triunfo de Trajano - *Thamugas* (Timgad) - Argelia

7.4. Mitología

Son innumerables los ejemplos que se pueden encontrar en esta temática, con relación a las divinidades grecorromanas. A este respecto cabe destacar la colección de monedas de 2 dólares de 2017, de las Islas Cook, o las de 2 dólares de 2018, del territorio insular de Niue, que en el reverso de la dedicada a Crono presenta un pequeño resumen de la genealogía de los dioses griegos.



Genealogía de los dioses griegos – 2 dólares de Niue

A continuación, por su trascendencia sobre nuestro continente y nuestra moneda actual, se expone el caso de Europa.

7.4.1. Europa y su mitología



Moneda conmemorativa
5 euros- Italia



Moneda de 50 céntimos-
Chipre



Moneda de 2 euros
- Grecia



Moneda conmemorativa de
10 euros - España



AMPLIATA VNIO EVRO-
PAEA - moneda con. de
10 euros - Bélgica



Moneda de 2 euros
- Italia



Billete de 5 marcos. Alemania 1948

7.5. Literatura

A continuación, se presentan diversos autores clásicos, lo que nos servirá para dar a conocer sus obras, cuya lectura nos ayudará a entender mejor quiénes somos y en qué momento de la historia nos encontramos, a la vez que se promoverá el hábito de la lectura y el amor

por la literatura, erigiéndose en un sólido beneficio en el aprendizaje de vocabulario y de expresiones cultas. Advertir que muchas de las monedas corresponden a series conmemorativas de 10 euros.

ALCEO	ARISTÓFANES	ESQUILO	EURÍPIDES
			
10 euros - Grecia 2019	10 euros - Grecia 2015	10 euros - Grecia 2012	10 euros - Grecia 2014
HERODOTO	PÍNDARO	MENANDRO	TUCÍDIDES
			
10 euros - Grecia 2018	10 euros - Grecia 2018	10 euros - Grecia 2016	10 euros - Grecia 2019
SAFO	VIRGILIO	HORACIO	
			
10 euros - Grecia 2017	1 Bimilenario de Virgilio - 500 liras – Italia 1981	Bimilenario de Horacio - 500 liras - Italia 1993 <i>VT PICTVRA POESIS (Hor., Ars Poe. 361)</i>	
PLAUTO	TITO LIVIO	SÉNECA	
			
2 euros - Italia 2016	2 euros - Italia 2017	Billete de 5 pesetas - España 1947	

7.6. Expresiones

Hay muchas expresiones del mundo clásico que se siguen utilizando en la actualidad y tienen toda su vigencia. A modo de ejemplo, se presentan algunas de ellas, recogidas en una serie de monedas de 1 dólar de Niue, acuñadas en 2015, con imágenes de divinidades romanas y áureos de emperadores.

DIANA



*NATURAE
CONVENIENTER VIVE*
(Cic., *De off.* 3, 13)
(*Convenienter naturae
vivere*)

FORTUNA



*AUDACES FORTUNA
IUVAT*
(Vir., *Ene.* 10, 284)
(*Audentis Fortuna iuvat*)

IUSTITIA



UBI CIVITAS, IBI IUS
Máxima de la filosofía
jurídica romana

IUNO



*PECUNIAE IMPERARE
NON SERVIRE OPOR-
TET* (Sen., *Prov.* 58)

VICTORIA



VENI, VIDI, VICI
(Cayo Julio Cesar)

VENUS



AMOR OMNIA VINCIT
(Vir., *Buc.* 10, 69)
(*Omnia vincit Amor*)

7.7. Historia

Por sus especiales características, este apartado va a ser el que más ampliamente se va a desarrollar en la sección dedicada a las actividades, tratándose conflictos bélicos y sus protagonistas, personajes de especial relevancia histórica, así como la presencia destacada de emperadores romanos, cuya representación no es exclusiva de la numismática antigua, sino que también la podemos encontrar en series como la reciente colección de monedas de 5 dólares de las Islas Cook, de 2021.

7.8. Pervivencia

Este es uno de los apartados claves del currículo de la materia de Cultura Clásica y su presencia en la numismática se puede analizar desde varios puntos de vista. A modo de ejemplo, se presentan dos casos relacionados con la diosa Atenea, que fue la figura protagonista de la moneda más utilizada en la antigua Grecia, el tetradracma ateniense. Estos ejemplos corresponden a monedas de Grecia y del Reino Unido, en los que la diosa aparece representada de forma alegórica.

7.8.1. Símbolos de Atenea en las monedas de Grecia

En primer lugar tenemos estas monedas de Grecia, en las que se pueden reconocer los símbolos de la diosa Atenea, como son el mochuelo y la rama de olivo, representados en un tetradracma ateniense, así como la presencia de los mismos símbolos en monedas modernas de 1 dracma y la actual, de 1 euro.



Tetradracma ateniense.
450-430 a.C.



1 dracma. 1973



1 euro. 2002

7.8.2. Atenea en monedas del Reino Unido

Este caso es más peculiar, puesto que la presencia de la diosa Atenea se realiza mediante la figura de *Britannia*, que apareció por primera vez a principios del siglo II d.C., cuando el emperador Adriano introdujo una serie de monedas que representaban a una figura femenina que personificaba a Gran Bretaña, con la denominación “*BRITANNIA*”, donde la divinidad está sentada sobre unas rocas, con *pilum* y *scutum*.



Sestercio de Adriano. 134-138 d.C.

Anverso: *HADRIANVS AVG COS III P P* - Reverso: *BRITANNIA SC (Senatus Consulto)*

Estas representaciones de *Britannia* en realidad corresponden a la diosa Minerva (Atenea), como se puede comprobar en muchas monedas de la época.

Cuando los romanos abandonaron Gran Bretaña, a principios del siglo V, *Britannia* desapareció de las monedas y no volvería a surgir hasta el reinado de Isabel I, en el siglo XVI, cuando comenzó a desempeñar un papel destacado en la vida nacional, simbolizando su creciente poderío marítimo, formando parte desde entonces de la numismática británica, con diferentes representaciones, hasta llegar a la actualidad.



1 penique. 1797

En esta moneda de 1 penique, el rey Jorge III aparece con aspecto de emperador romano. En el reverso, *Britannia* sostiene una rama de olivo, símbolo de Atenea, y alegoría de paz y prosperidad, sustituyendo el *pilum* por un tridente, representando el poder sobre los mares.



50 peniques. 1969

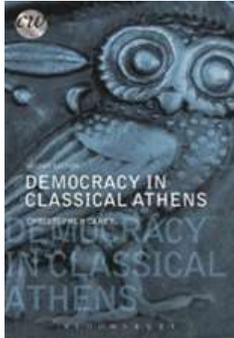
Finalmente, en esta moneda de 1969, la reina Isabel II aparece con el texto D (*Dei*) G (*Gratia*) REG (*Regina*) F (*Fidei*) D (*Defensor*). En el reverso, *Britannia* aparece con el casco de Atenea, junto a un león, símbolo de la autoridad, como en las primeras monedas de la historia.

8. PROPUESTA PRÁCTICA

En la parte final de este trabajo, se expone un apartado de carácter práctico, donde se plantean ejercicios de diversa índole. Para ello se va a disponer, además de las imágenes de las monedas, del apoyo de otras imágenes en que aparecen monedas en elementos de carácter divulgativo. En este caso se van a utilizar portadas de libros, de manera que su utilización permita establecer conexiones entre la información aportada por las monedas, con las proporcionadas por los textos, procurando crear una educación más diversificada, que capte la atención del alumnado y permita alcanzar un aprendizaje significativo.

A continuación se presentan una serie de libros, así como las monedas que corresponden a sus portadas. El objetivo con este recurso didáctico es hacer ver la importancia de la lectura, descubrir el placer que proporciona y fomentar el plan lector.

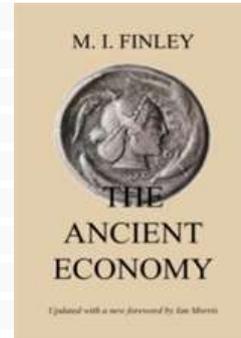




Democracy in classical Athens



Plutarch. The rise and fall of Athens



The ancient economy



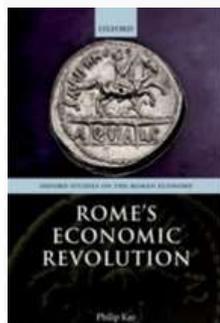
Tetradracma con el mochuelo de Atenea. 450 a.C. (aprox.)



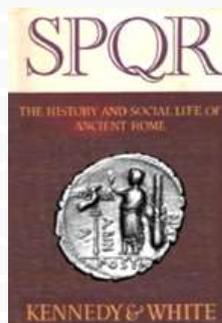
Decadracma de Arethusa. Siracusa 480-479 a.C.



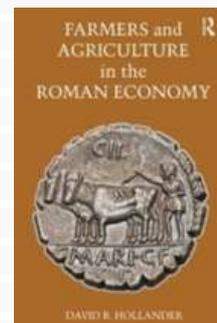
Tetradracma de Arethusa. Siracusa 485-479 a.C.



Rome's economic revolution



SPQR - The history and social life of ancient Rome



Farmers and Agriculture in the Roman Economy



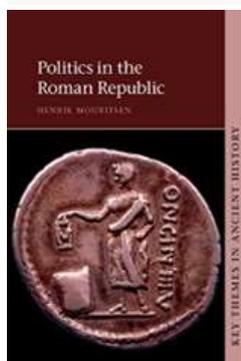
Denario de *Lucius Marcus Philippus* (padrastrro de Augusto). 57 a.C.



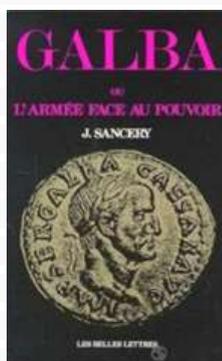
Denario A *Postumius A F Albinus* con fasces. 81 a.C.



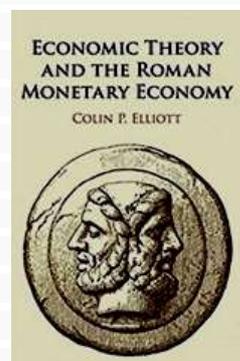
Denario de *Gaius Marius Capito* - Ceremonia de rito fundacional de una ciudad. 81 a.C



Politics in the Roman Republic



Galba ou l'armée face au pouvoir



Economic theory and the Roman monetary economy



Ciudadano depositando su voto. Denario de *Lucius Cassius Longinus* (hermano de *Gaius Cassius Longinus*, uno de los instigadores del asesinato de Julio César). 60 a.C.



Denario de *Servius Sulpicius Galba* IMP SER GALBA CAESAR AVG 68-69 d.C.



As de *Janus*. 240 a.C. (aprox.)

El apartado final de este trabajo va a ser el de presentar una serie de actividades. Para llevarlas a cabo es conveniente tener unas nociones básicas de la información que se puede obtener de la numismática del mundo clásico, especialmente de las monedas de la Antigua Roma.

9. INTERPRETACIÓN DE LA MONEDA EN LA ANTIGUA ROMA

9.1. Época republicana

En esta época, el Senado establece, a partir del 268 a.C., como unidad monetaria el denario de plata, unificando los diversos tipos de circulante existentes. Se acuñaron bajo la autoridad y control de las familias que tenían magistrados especiales.

Los primeros denarios son conocidos como “anónimos” porque no se presentaba ningún dato de la familia que los acuñó. En su anverso está la figura de Roma (simbolizada como el dios Marte) con casco crestado, mientras que en el reverso aparecen los Dioscuros galopando, con la leyenda ROMA, al pie (Kovaliov 1973). Esta representación también era utilizada en monedas de menor valor que el denario, aunque en este caso en su reverso aparece la proa de una galera, en lugar de los Dioscuros.



Denario. 210 a.C. (aprox.)

A comienzos del siglo II a.C. comienzan a aparecer los nombres de las familias o del magistrado responsable de la emisión. Los motivos adoptados fueron muy diversos, siendo el más habitual el de la mitología (dioses, semidioses y héroes a los que se les rendía culto), pero también se encuentran representaciones de hechos históricos, la guerra, armas, actividades agrícolas, el comercio, instrumentos musicales, etc.



Denario de Quinto Pomponio Musa (el emisor). 66 a.C.

Anverso: Musa Erato. Reverso: *Q POMPONI MUSA*, con Erato tocando la lira

Durante el período republicano no se podían representar personas vivas, hasta que el Senado lo modificó, bajo el mandato de Julio César, siendo él mismo el primero en figurar en una moneda.



Denario de Julio César. 44 a.C.

Anverso: Efigie de Julio César con el texto *CAESAR IMP*(p)

Reverso: Imagen de *Venus Victrix*, para destacar su estirpe, y el texto *L M METTIVS* (el emisor)

9.2. Época imperial

En el período imperial se representan las efigies de los emperadores, con notable fidelidad y suelen estar acompañadas de inscripciones, empleándose multitud de abreviaturas, siendo éstas (por orden alfabético) algunas de las más frecuentes:

- *AVG*: *Augustus*, título adoptado por los emperadores a partir de Augusto.
- *CAESAR* (*C*, *CAE*, *CAES*): sobrenombre adoptado por los emperadores a partir de Julio César.

- *CENS*: cargo político de censor.
- *COS*: cargo político de cónsul, seguido de un número romano que indicaba las veces que se había ostentado.
- *DICT*: *Dictator*, cargo político de dictador.
- *DV* (*DIV*, *DIVO*, *DIVVS*): dios.
- *F* (*FIL*), *Filius*, hijo.
- *GERM*, *BRIT*, etc.: *Germanicus*, *Britannicus* y otros títulos similares se refieren al emperador como el vencedor de los germanos, británicos, etc.
- *IMP*: *Imperator*, emperador.
- *INV*: *Invictus*, invicto.
- *NOB*: *Nobilis*, *nobilissimus*, noble.
- *OPT* (*OPT P*): *Optimo principi*, príncipe óptimo, el mejor de los príncipes.
- *PER* (*PERP*): perpetuo.
- *PM* (*P MAX*): *Pontifex Maximus*, Pontífice Máximo, título adoptado desde Augusto, haciendo mención a la máxima dignidad religiosa.
- *PP*: *Pater Patriae*, Padre de la Patria. Era un título honorífico que el senado otorgaba a los emperadores como protectores de la patria.
- *SC*: *Senatus Consulto*, por decreto del senado, lo que en la práctica indicaba que las monedas que lo llevaban estaban acuñadas legalmente.
- *TR P*: *Tribunicia Potestas*, Potestad tribunicia. Autoridad y prerrogativas concedidas a los tribunos de la plebe.

A modo de ejemplo, se presenta un dupondio de Vespasiano del 74 d.C., con las abreviaturas y su descripción correspondiente. Conviene advertir que en algunas monedas el texto está escrito en sentido inverso.



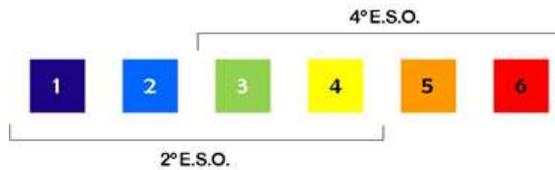
Texto abreviado: *IMP CAES VESP AVG PM TP COSV CENS*

Texto completo: *IMPERATOR CAESAR VESPASIANUS AUGUSTUS PONTIFEX MAXIMUS TRIBUNICIA POTESTAS CONSUL V CENSOR*

10. ACTIVIDADES

Finalmente, una vez expuestas las características principales de la numismática primitiva en el mundo grecorromano, así como los diferentes ámbitos de la Cultura Clásica en los que pueden aplicarse, se presenta una serie de actividades, estructuradas en seis grados de dificultad, en función de los cursos y/o de la capacidad y ritmo de aprendizaje de los alumnos, considerando la atención a la diversidad.

Para facilitar su seguimiento, se indican las mismas mediante el siguiente código de colores, correspondiendo el 1 a la de menor dificultad y el 6 a la de mayor:



- ¿Qué forma tienen las monedas: Rectangular, circular o cuadrangular?
- ¿De qué material están hechas: Vidrio, madera o metal?
- ¿Para qué sirven: Jugar, regalar o comprar?
- Indica las monedas de euro que aparecen en este trabajo.
- Menciona alguna moneda de la antigua Grecia.

Contesta con Verdadero o Falso a las siguientes frases:

- El dracma era una moneda romana.
 - El tetradracma valía cuatro dracmas.
 - El as tenía más valor que el denario.
 - En la antigua Grecia había monedas de oro.
 - La palabra “moneda” tiene su origen en un sobrenombre de la diosa Juno.
 - En la antigua Roma se empleaba el dracma.
-
- Señala el nombre de algunas monedas de la Roma imperial.
 - Menciona las principales monedas de la antigua Grecia y el material del que estaban hechas. “Ídem”, de la antigua Roma.
 - Ordena las principales monedas de la antigua Grecia, de menor a mayor valor. “Ídem”, de la antigua Roma.
 - Indica la equivalencia entre las monedas de la antigua Grecia. “Ídem”, de la antigua Roma.
 - Indica los nombres de las monedas de oro de la antigua Roma.
 - Explica qué era el *cursus honorum* y encuentra monedas romanas donde aparezca algún cargo del mismo.
-
- Señala los nombres de las monedas más habituales de la antigua Grecia.
 - ¿De qué material estaban hechas?

■ Empleando algunos prefijos (*di, tri, tetra, penta, deca, hemi*), nombra otras monedas griegas, indicando las relaciones entre ellas.

■ Encuentra datos de otras monedas griegas, como la “mina” y el “talento”, indicando su relación con la dracma.

Analiza las figuras y los detalles que aparecen en esta moneda y responde a estas cuestiones:



■ ¿De qué clase de moneda se trata?

■ ¿A qué zona geográfica corresponde?

■ Describe las imágenes del anverso y del reverso, y la relación entre ellas.

■ ¿A qué fecha aproximada corresponde?

En esta moneda aparecen unos delfines rodeando a la imagen de una ninfa, con el texto ΣΥΡΑΚΟΣΙ-ΟΝ



- ¿Es una moneda griega o romana?
- ¿De qué material está hecha?
- ¿De qué clase de moneda se trata?
- ¿A qué siglo crees que corresponde?
- ¿A qué ninfa corresponde la figura?
- ¿A qué se refiere el texto? ¿A qué zona geográfica corresponde?

Aquí se presentan tres monedas de la antigua Grecia:



Dracma. 300-280 a.C. -
ΚΝΩΣΣΟΣ



Tetradracma. 375-350
a.C. - *ΧΙΟΣ*



Dracma. 340-330 a.C.-
ΚΟΡΙΝΘΟΣ

- Identifica las imágenes que aparecen en estas monedas.
- ¿Qué significado mitológico tienen?
- Pertenecen a diversos lugares de la antigua Grecia, que están escritos en griego. ¿A qué sitios corresponden?
- ¿Qué relaciones existen entre las imágenes y los lugares de los que proceden?

Analiza los detalles de esta moneda y responde, de forma razonada, a estas cuestiones:



Reverso: Jinete al galope, con el texto *C PISO L F FRVG* (nombre del acuñador)

- ¿Es una moneda griega o romana?
- ¿Qué tipo de moneda es?
- ¿De qué material está hecha?
- ¿Qué clase de personas eran las que podían acuñar monedas?
- ¿A qué período crees que corresponde?
- En el anverso aparece la efigie de una divinidad, con su símbolo ¿de quién se trata?

Hay una serie de monedas de 2 dólares de Fiji, acuñadas en 2011, dedicadas a las Musas:

- ¿Quiénes eran las Musas?
- Encuentra su genealogía y la correspondencia de cada una de ellas con las artes que representan: Danza - Poesía épica – Historia - Cantos sagrados - Poesía lírica – Comedia – Música – Astronomía – Tragedia.
- Encuentra algunas palabras derivadas del término “musa”.
- Encuentra las monedas mencionadas.
- Explica las imágenes de las mismas.

En las monedas de 2 libras de Gibraltar, acuñadas el año 2000, se representan los trabajos de Hércules:

- Explica, brevemente, quién era Hércules.
- Ordena los trabajos, según su realización.

- Encuentra las monedas mencionadas.
- Explica en qué consistían los trabajos y acompaña el texto con las imágenes de las monedas señaladas.
- ¿Cuál fue el motivo que originó la realización de los trabajos?

El billete y la moneda que aparecen debajo corresponden a un escritor de la antigua Grecia, al que se le atribuye la autoría de los dos principales poemas épicos griegos:



Billete 1 dracma. Grecia 1917



Moneda de 50 dracmas.
Grecia 1990

- ¿Quién es el escritor? (Su nombre está escrito en griego, en la moneda)
- ¿Cuáles son estas obras?
- ¿Cuál es la temática de cada una de ellas?

En este denario aparecen las abreviaturas correspondientes a un emperador.



TI(BERIVS) _ _ _ _ IVS CAESAR _ _ _ VSTVS GERM(ANICVS) _ONTIFEX _AXIMVS _
_IBVNICIA _OTESTAS

■ Lee su texto y añade las letras de la moneda hasta completar todas las palabras.

■ ¿A qué emperador corresponde la moneda?

■ ¿Qué significado tiene el texto descrito?

En este denario aparecen las abreviaturas correspondientes a un emperador.



[Texto abreviado]: *IMP CAES NERVA TRAIAN AVG GERM*

[Texto a completar]: *IMP_____ CAES__ NERVA TRAIAN__ AVG_____ GERM__*

■ Fíjate en su texto y añade las letras hasta completar todas las palabras.

Esta moneda es un denario:



■ ¿A qué emperador romano corresponde?

■ ¿Qué significa la inscripción *P M – TR P – COS III* que figura en el reverso?

■ ¿Quién es el dios de la guerra que aparece en el reverso?



HESÍODO - 50 dracmas – Grecia



DEMÓCRITO DE ABDERA - 100 dracmas - Grecia

- ¿En qué disciplinas destacaron estos dos personajes?
- Señala obras y/o aportaciones de cada uno de ellos.



TEMÍSTOCLES - 100 dracmas 1955 - Grecia



PERICLES - 50 dracmas 1955 - Grecia

- ¿Por qué son conocidos estos dos personajes?
- Haz un breve resumen de la biografía de cada uno.
- ¿Tienen alguna relación con los motivos indicados en las siguientes monedas?



Leónidas
Moneda conm. 10 euros
Grecia



2500 aniv. batalla de
Maratón
Moneda de 2 euros
Grecia



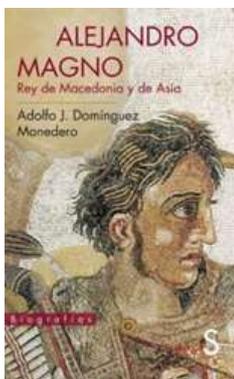
2500 aniv. batalla de las
Termópilas
Moneda de 2 euros
Grecia

- Explica las posibles relaciones entre estas tres monedas.
- Explica, brevemente, qué fueron las guerras médicas y encuentra alguna moneda más, relacionada con estas guerras.

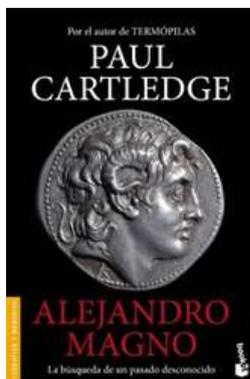
Alejandro Magno, fue rey de Macedonia, Faraón de Egipto, Gran rey de Media y Persia, estando considerado como el estratega más grande de todos los tiempos y el más heroico de los grandes conquistadores.

- ¿Qué era Alejandro Magno: un filósofo, un escritor, un militar?
- Indica los aspectos más destacados de la biografía de Alejandro Magno.
- Ilustra los mismos con algunas monedas antiguas y billetes modernos.

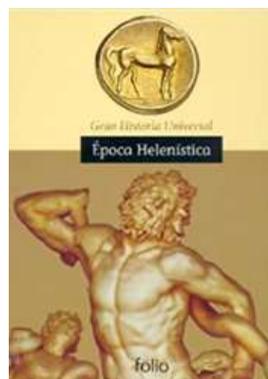
Seguidamente se exponen algunas imágenes de este gran icono de la Antigüedad, presentes en la numismática, en distintos formatos:



Alejandro Magno. Rey de Macedonia y de Asia



Alejandro Magno. La búsqueda de un pasado desconocido



Época helenística

La portada de la izquierda corresponde al mosaico de Alejandro Magno en la batalla de Issos, representado en un billete de Grecia de 1000 dracmas.

- Encuentra una imagen de este billete griego, acuñado en 1956.
- Localiza el mosaico de la batalla de Issos, señalando su ubicación actual.
- Explica brevemente los aspectos más destacados de la batalla de Issos.

La portada del centro presenta la imagen de un tetradracma acuñado en Lampsacus (Mysia), con el anverso de Alejandro Magno y reverso de Atenea *Nikephoros*.

- Encuentra este tetradracma.
- ¿A qué se refiere el calificativo *Nikephoros* de la diosa Atenea?
- Compara la representación de Atenea, que aparece en el reverso de este tetradracma, con las representaciones correspondientes a *Britannia* en las monedas modernas del Reino Unido, señalando las similitudes y diferencias.

En la portada de la derecha, correspondiente a una publicación dedicada a la época helenística, aparece un estátero de *electrum*, acuñado en Zeugitania (Cartago) en 300a.C. (aprox.), donde se representa a la diosa Tanit y en el reverso, un caballo. En la parte inferior se ve un grupo escultórico muy famoso conocido como Laocoonte y sus hijos.

■ ¿Dónde estaba Cartago?

■ Busca qué era la época helenística y su trascendencia.

■ En la antigua Grecia la época helenística fue un período muy importante de su historia. ¿Cuándo comenzó? ¿Cuáles fueron sus características? Ilustra el texto con imágenes de monedas griegas de esta época.

■ ¿Quién era la diosa Tanit? ¿A qué cultura pertenecía? ¿Qué representaba? Encuentra alguna moneda de esta diosa.

■ ¿Quién era Laocoonte? Encuentra una moneda de 2 euros relacionada con el mismo.

■ Encuentra información relacionada con este grupo escultórico, explicando qué representa, su ubicación y su influencia artística.

A continuación se presentan imágenes que guardan relación con las guerras púnicas:



Aníbal Barca con fondo del puerto de Cartago - 5 dinares - Túnez



Las tropas de Aníbal contra los romanos en la batalla de Cannas - 500 francos - Argelia

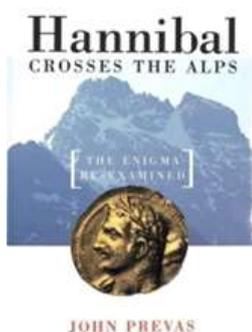
■ En estos billetes aparecen Aníbal y una batalla, con elefantes ¿Qué relación tienen?

■ ¿Qué ejércitos combatieron en las guerras púnicas?

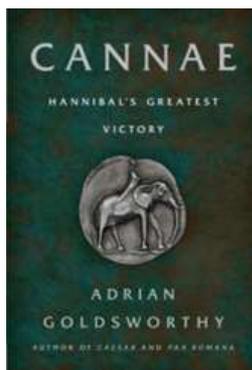
■ Explica quién fue Aníbal Barca.

■ Menciona otros protagonistas de estas guerras, indicando en qué bando participaba cada uno.

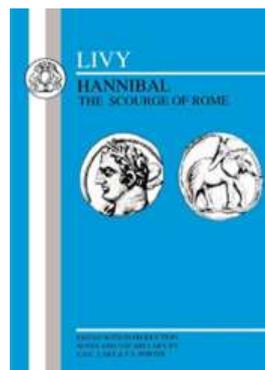
■ Describe los episodios más destacados de las guerras púnicas.



LIBRO: *Hannibal crosses the Alps*
 MONEDA: Hércules / Aníbal - medio shekel de Carthago Nova 221-209 a.C.



LIBRO: *Cannae - Hannibal's greatest victory*
 MONEDA: Mahout conduciendo un elefante - doble shekel de Carthago Nova. 230-210 a.C.



LIBRO: *LIVY Hannibal - The scourge of Rome*
 MONEDA: Hércules - Mahout con elefante - doble shekel de Carthago Nova. 230-210 a.C.

■ Estos libros están dedicados a las guerras púnicas. Traduce sus títulos.

■ Encuentra sus fechas y los protagonistas más importantes de las mismas.

■ ¿Por qué se originaron las guerras púnicas?

■ Encuentra alguna moneda de Aníbal y descríbela.

■ ¿Quién era Livio y por qué es famoso?

Julio César es una de las figuras más célebres de la Antigüedad. Recibió una educación esmerada, aprendiendo a leer y escribir, tanto en latín como en griego. Fruto de esta formación, llegó a convertirse en un gran orador y literato, escribiendo los relatos de sus campañas militares *De bello Gallico* y *De bello civili*. Además, ocupó puestos religiosos relevantes, como *Flamen Dialis* o sacerdote del dios Júpiter y *Pontifex Maximus*, el cargo religioso más importante de la República Romana,

mientras que como político recorrió todo el *cursus honorum*, ocupando los puestos de cuestor, edil curul, pretor, propretor, cónsul, procónsul y, finalmente, dictador. Todo esto, unido a su extraordinaria destreza como militar, le llevaría, tras dirigir la victoriosa campaña de las Galias y derrotar a Pompeyo en la guerra civil, a hacerse con el control absoluto del poder, hasta el punto de que muchos senadores creyeron que Julio César quería instaurar un régimen autocrático, convirtiéndose en un rey tirano, lo que fue el origen de una serie de confabulaciones que acabarían con su asesinato.

■ ¿Crees que Julio César fue un personaje importante? Explica tu respuesta.

■ Indica los cargos religiosos y políticos que ocupó.

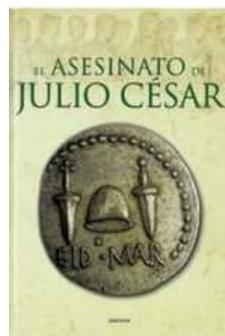
■ ¿Cuál era su *tria nomina*?

■ ¿Qué motivos describía en sus obras literarias *De bello Gallico* y *De bello civili*?

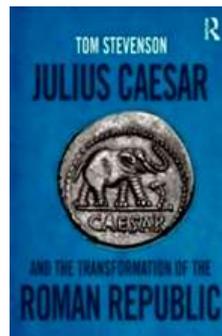
■ ¿Cuál fue la fecha del asesinato, las causas y los autores?

■ Tras su muerte se desató una nueva guerra civil que acabó con la República y dio paso al Imperio. ¿Quién fue el primer emperador y qué relación tenía con Julio César?

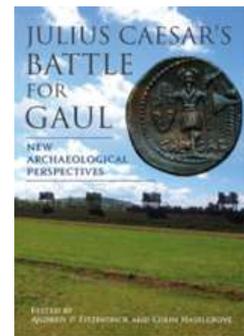
Los siguientes libros detallan algunos de los aspectos anteriormente descritos:



El asesinato de Julio César
Denario de Bruto. 43-42 a.C. - EID·MAR con pileus entre dos dagas



Julius Caesar and the transformation of the Roman Republic
Denario de Julio César. 49 a.C. - Elefante pisando a serpiente (alegoría de la conquista de las Galias)



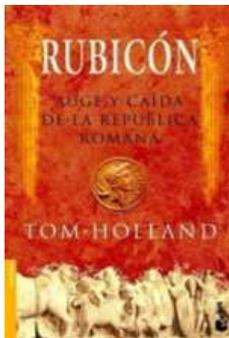
Julius Caesar's battle for Gaul
Denario de Julio César. 48-47 a.C. - CAESAR con trofeo gálico, escudo, carn-yx y hacha

¿Con qué aspecto de la historia de Roma se relaciona cada uno de estos libros?

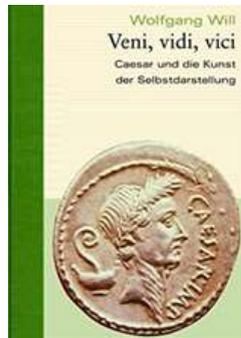
¿Qué relación tienen las monedas de sus portadas con la historia que se narra?

Encuentra las monedas señaladas y describe sus características.

Finalmente se presentan tres novelas y tres monedas relacionadas con Julio César:



RUBICÓN. Auge y caída de la República Romana



VENI, VIDI, VICI. Caesar und die Kunst der Selbstdarstellung



ALEA JACTA EST. Pourquoi César a-t-il franchi le Rubicon?



GAIUS JULIUS CAESAR - VENI - VIDI - VICI - 50 shillings - Somalia



Áureo de Julio César - 44 a.C.



Denario de Julio César - 44 a.C.

Relaciona las monedas con las obras literarias, por su efigie o por su texto.

Explica la analogía entre las obras literarias.

Indica sus títulos y cargos ocupados.

■ ¿Por qué, cómo y cuándo sucedió la muerte de Julio Cesar? Encuentra alguna moneda relacionada con este episodio.

■ Significado de *Veni, vidi, vici* y su contexto. “Ídem” de *Alea jacta est*.

11. CONCLUSIÓN

El mundo clásico ha sido, y sigue siendo, imitado en la actualidad, ya que se trata de un modelo que sigue vigente a través de múltiples facetas. Aprovechando esta circunstancia, en este trabajo se ha expuesto la utilización de la numismática como un recurso educativo que, junto con otras herramientas didácticas, permita desarrollar los principales aspectos del currículo de la materia de Cultura Clásica.

Para ello se han presentado, en primer lugar, los orígenes de la moneda en Grecia y en Roma, para poder identificar sus principales monedas, sus características y épocas aproximadas de su acuñación. Seguidamente se ha hecho una aplicación al desarrollo de la materia de Cultura Clásica, de 2º y 4º de la E.S.O., para finalizar con una propuesta de carácter práctico.

Este último apartado se ha centrado en la numismática y su aplicación a la historia de la antigua Grecia y Roma, mediante la realización de actividades de distinto grado de dificultad. Para ello se han empleado imágenes de monedas presentes en portadas de libros, para obtener una información complementaria, a la vez que más atractiva.

En este sentido se ha constatado que la moneda es una notable fuente de información, como se puede comprobar en estos ejemplos que se exponen a continuación y, que como su título señala, hacen empleo de las monedas como fuente para conocer la historia.



En definitiva, se ha tratado de presentar una herramienta didáctica con gran potencial divulgador, empleando elementos visuales atractivos y motivadores para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ARÉVALO, M.B. (2015), *La iconografía en la moneda greco-romana*. Banco Central de la República Argentina. Buenos Aires.

<http://www.bcra.gov.ar/Pdfs/BCRAyVos/Cuadernillo_Moneda_GrecoRomanaDP.pdf> [2/11/2022]

BARRET, D.S. (2000), *Greeks and Roman coins*. University of Queensland. Brisbane.

BERNARD, S. (2018), "The social history of early Roman coinage", *The Journal of Roman Studies*, vol. 108, 1-26.

<<https://doi.org/10.1017/S0075435818000497>> [29/11/2022]

CORNELL, T. & MATTHEWS, J. (1992), *Grecia. Cuna de Occidente*. Folio Ed., Madrid.

FERRER, J.J. (2019), *Economía de la antigua Roma: Guerra, comercio y finanzas*, Síntesis, Madrid.

<<https://www.sintesis.com/data/indices/9788491714385.pdf>>
[29/11/2022]

GARCÍA BELLIDO, M. P. (2011), “Del origen de la moneda”, *Zephyrus*, vol. 37, 397-409. <<https://revistas.usal.es/index.php/0514-7336/article/view/7811>> [7/11/2022]

IGLESIAS, J.M., & SANTOS, J. (2008), *Vademécum para la epigrafía y numismática latinas*, Santander.

KOVALIOV, S.I.(1973), *Historia de Roma*, Akal, Madrid.

SEAR, D.R. (2000), *Roman coins and their values*, Londres.

SCHEID, J. ET AL. (2021), *Infografías de la antigua Roma*, Crítica, Barcelona.

STEVENSON, S.W. (1889), *A Dictionary of Roman Coins*, Londres.

<<https://ia600207.us.archive.org/30/items/dictionaryofroma00stev/dictionaryofroma00stev.pdf>> [7/11/2022]

VICO, A. (2016), “El sistema monetario griego”, *Documenta & Instrumenta*, vol. 14, 199-222.

<<https://revistas.ucm.es/index.php/DOCU/article/view/52901/48569>> [17/11/2022]

Bases de datos numismáticas, en general

Britannica: Origins of coins

<<https://www.britannica.com/topic/coin/Origins-of-coins>>
[14/11/2022]

Wildwinds: Base de datos de monedas antiguas (inglés)

<<https://www.wildwinds.com/coins/index.html>> [14/11/2022]

Bases de datos numismáticas, de moneda griega

O'HARA, R.J. *Ancient greek coins of Miletus*

<<https://rjohara.net/coins/history/>> [15/11/2022]

Coins in ancient Greece

<<https://www.fleur-de-coin.com/currency/greek-coin-history>>
[30/11/2022]

Sylloge Nummorum Graecorum. Monedas griegas, por polis
(inglés)

<<http://www.sylloge-nummorum-graecorum.org/>> [18/11/2022]

Bases de datos numismáticos, de moneda romana*Roman Numismatic Gallery*

<<http://www.romancoins.info/12C-Imperial.HTML>>
[29/11/2022]

Denarios. Base de datos de denarios y monedas de plata antiguas

<<http://www.denarios.org/>> [4/12/2022]

CULTURA CLÁSICA “FRIKI” II: *YOUTUBE*

EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO

eduardo.sanlie@educa.jcyl.es

IES Comuneros de Castilla (Burgos, Castilla y León)

Resumen

La realidad en la que se desenvuelven hoy en día los adolescentes, nuestros alumnos, es un elemento que, aunque resulte lejano a los adultos, no puede ser obviado. Un ejemplo es el atractivo que para ellos tienen los llamados *youtubers*, cuyo estilo podemos encontrar en vídeos de contenido escolar y didáctico. En este artículo, ofrecemos una propuesta de trabajo con vídeos de *YouTube* acordes a ese estilo con el objetivo de integrarlos en la metodología de nuestras asignaturas.

Palabras clave

Didáctica, YouTube, cultura clásica, metodología.

Abstract

The reality in which today teenagers, our students, get on is an element that, still being distant to adults, cannot be left out. An example is the attraction that so-called *youtubers* exercise over them. We can find the style of these *youtubers* in videos of school and didactic contents. In this paper, we offer a proposal to work with *YouTube* videos in keeping with that style with the aim on including them into the methodology we use on our school subjects.

Keywords

Didactics, YouTube, Classical culture, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

En una publicación anterior¹, hicimos una reflexión introductoria sobre el contraste que se da entre la reducida presencia de las asignaturas de Griego, Latín y Cultura clásica en el currículo educativo actual, por un lado, y su mayor protagonismo en diferentes campos de la vida actual, como el cine, la literatura o los videojuegos, entre otros. Sirva esa reflexión como introducción también en esta ocasión, pues, tal como indicamos en ese momento, era nuestra intención entonces, y sigue siéndolo ahora, elaborar, a partir de ella, una serie de publicaciones con sugerencias con las que trabajar en el aula de Secundaria sobre esas huellas del mundo clásico en la actualidad.

En este caso, hemos decidido realizar una exposición sobre el apoyo que puede ofrecer a la impartición de nuestras asignaturas el sitio web *YouTube*, que, como bien es sabido, se dedica a la difusión de contenido audiovisual. No creemos que sea necesario explicar la importancia que el mundo de Internet tiene, en todas sus facetas, para los adolescentes actuales: si, para una persona que haya visto crecer ese mundo mientras ella misma crecía, como es nuestro caso, Internet y las llamadas nuevas tecnologías son un elemento fundamental, serán indisolubles, sin duda, para quienes ya han nacido con ellas.

Las redes sociales son, con toda seguridad, uno de los principales ámbitos en los que se desenvuelven. Quizá sean *Instagram*, *TikTok* y *YouTube* tres de las más populares entre ellos, además de plataformas como *Twitch*. De hecho, ha ganado un enorme protagonismo en este tipo de redes un perfil de usuario que se suele definir como “creador de contenido” y que, en efecto, se dedica a generar productos en esas redes para que otros usuarios las consuman como forma de ocio. En otras palabras, un actor (y todo el personal que hay detrás) produce una película que el espectador consume por entretenimiento, y un *youtuber* o un *tiktoker*, por ejemplo, elaboran vídeos en estas plataformas con similar propósito.

Mientras que no sería habitual que alguien critique a una persona por pasar un par de horas sentado en una butaca mirando un enorme lienzo blanco en el que se proyectan imágenes, sí es frecuente que los adultos se desconcierten al ver a sus parientes adolescentes (sirve igual

¹ Sánchez (2021).

hablar de parientes que de alumnos) sentados durante un par de horas mirando cómo un *youtuber* español, ejemplo real, desempaqueta comida latinoamericana, la prueba y da su opinión al respecto (o, por rizar el rizo, mirando cómo ese mismo *youtuber* reacciona al vídeo de otro *youtuber*, latinoamericano en este caso, que prueba comida española); más aún, no sería extraño que lo rechacen o critiquen. ¡Craso error! Si lo que queremos es llegar hasta ellos y, como docentes, transmitirles contenidos, quizá sea conveniente considerar sus formas y estilos de comunicarse y, en la medida de lo posible, adoptarlos.

Sirvan estas consideraciones para explicar por qué hemos decidido hablar sobre el uso que podemos dar a *YouTube*. Sobre este sitio web o el fenómeno de los *youtubers* (cuya aplicación al ámbito educativo, al igual que el de los *tiktokers* y otros similares, consideramos un filón por explotar), se ha elaborado ya bibliografía que incluye, por ejemplo, estudios sobre su uso como fuente de información, su influencia en la identidad adolescente y en la cultural, los motivos de su éxito e, incluso, síntesis bibliográficas de diferentes estudios sobre el tema².

En todo caso, no vamos a hablar, por supuesto, de los *youtubers* cuyo contenido, como el ejemplo que citábamos antes, está orientado al ocio, sino de canales de *YouTube* que están orientados al ámbito educativo (o que se pueden emplear con ese propósito) y que tienen un estilo inspirado, en mayor o menor medida, en o similar a los *youtubers*, de ahí la reflexión que sobre ellos y los adolescentes hemos realizado en esta introducción. Asimismo, para completar la presentación de estos materiales audiovisuales, añadiremos una propuesta de trabajo con ellos en el aula.

2. CANALES DE *YOUTUBE* CON CONTENIDO DE CULTURA CLÁSICA

A continuación, vamos a enumerar, pues, algunos canales que se pueden utilizar de esa manera. Sin duda, unos ofrecerán más rendimiento que otros, habrá muchos más que los que citaremos, y, por supuesto, según el gusto de cada profesor, se podrán emplear unos u otros. En cada caso, incluiremos a) una pequeña presentación del canal, b) una exposición sobre cuáles de los vídeos que contiene se pueden

² Son ejemplos, respectivamente, Pérez-Sánchez-Fernández (2020), Pérez-Pastor-Abarrou (2018), Ruiz-Espinosa-Hernández-Espinoza (2018), Korres-Elexpuru (2022) y Vizcaíno-Aguaded-De Casas (2019).

emplear en las asignaturas de nuestras especialidades, c) la ya señalada propuesta para trabajar con esos vídeos, y d) una referencia al marco curricular en que se puede encuadrar el contenido en cuestión.

Dado que nuestra experiencia con estos materiales se ha desarrollado, sobre todo, al impartir la asignatura de Cultura clásica que Castilla y León, en el ámbito de sus competencias autonómicas, establecía como obligatoria para 2.º de ESO en el marco LOMCE, aportamos los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos por el correspondiente currículo (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo)³. No obstante, se puede extrapolar esto a cualquier otra de las asignaturas de nuestra especialidad.

2.1. Pero eso es otra historia

El canal “[Pero eso es otra historia](#)”, según indica en su propio perfil, busca “resumir toda la Historia de la Humanidad en vídeos documentales con humor y memes y siguiendo un orden cronológico”. Por ello, podemos encontrar vídeos de todos los períodos históricos. Lo habitual es que sus vídeos duren entre diez y veinte minutos, y se caracterizan, sobre todo, por una voz narradora que habla a gran velocidad, además de mostrar un estilo coloquial y emplear el humor a través de memes, gags y guiños diversos a la cultura popular juvenil.

Respecto a nuestros contenidos, los vídeos que nos interesan son los que este canal agrupa en las listas de reproducción tituladas “[TEMA 05 - Historia de la Antigua Grecia](#)” y “[TEMA 07 - Historia de la Antigua Roma e Imperio Romano](#)”. En el caso de Grecia, tenemos seis vídeos que abarcan el contenido puramente histórico (desde los minoicos a Alejandro Magno), además de otros trece que incluyen mitología, filosofía, historia del arte y curiosidades diversas. En cuanto a Roma, del mismo modo, hay ocho vídeos que recogen toda la historia romana (desde el antecedente etrusco y la monarquía a la caída del Imperio de Occidente), mientras que nueve más añaden contenidos complementarios similares al caso anterior. Episodios fundamentales, como son, en Grecia, las Guerras Médicas, la época de Pericles y la Guerra

³ Rogamos se sepa disculpar que aportemos aún referencias al currículo LOMCE: es el que regía cuando hemos empleado estos materiales en el aula, y, a fecha de cierre de esta publicación, no se ha publicado el currículo LOMLOE de Castilla y León.

del Peloponeso, o, en Roma, los tiempos de César y Augusto, reciben especial atención en estos vídeos.

Los vídeos de este canal tienen un nivel de contenido bastante elevado, lo cual resulta, a la vez, ventajoso y problemático, pues pueden orientarse a alumnos de Bachillerato con facilidad, mientras que los de los primeros cursos de ESO pueden verse abrumados por ello. Teniendo en cuenta esto, nuestra experiencia (desarrollada, como decía al principio, fundamentalmente con alumnos de 2.º de ESO) recomienda recortar los vídeos para obtener *clips* más breves y centrados específicamente en contenidos que sepamos que los alumnos van a reconocer por haberlos tratado en clase. Así pues, acostumbramos a plantear pequeños cuestionarios que les permitan centrarse en esos contenidos clave trabajados, evitando que se vean abrumados por ese nivel de detalle (los enunciados de las preguntas, además, suelen seguir la formulación del vídeo). A modo de ejemplo, hemos empleado dos vídeos, el [tercero](#) y el [cuarto](#) de la lista sobre Grecia, recortando, como decíamos, partes concretas relativas a las Guerras Médicas y a la del Peloponeso. Algunas de las preguntas que hemos utilizado, basadas en un planteamiento de “verdadero o falso”, son:

- “Los persas fueron derrotados en la batalla de Maratón y tampoco consiguieron tomar Atenas, que se había fortificado”. Verdadero.
- “Los griegos, encabezados por el rey espartano Leónidas, consiguieron derrotar a los persas en el desfiladero de las Termópilas”. Falso: estuvieron cerca de vencer, pero fueron traicionados.
- “Los persas incendiaron la ciudad de Atenas aprovechando que los atenienses se habían retirado a la isla de Salamina”. Verdadero.
- “Tras la peste, los espartanos estuvieron cerca de derrotar a los atenienses, pero se confiaron, y al final la primera fase de la guerra acabó agotando a ambos”. Falso: “espartanos” y “atenienses” están invertidos.
- “Esparta impuso un régimen democrático a Atenas, pero los disidentes oligárquicos consiguieron derrotarlo”. Falso: los conceptos de “democrático” y “oligárquico” están invertidos.

Por último, añadimos aquí una relación de los elementos del currículo⁴ que consideramos que se pueden tratar según esta propuesta⁵. Sin duda, debemos incluir lo relativo a la historia, pero, aunque sea de manera mucho menor, también aparece la geografía por cuanto es necesaria para contextualizar en el espacio los episodios históricos:

Bloque 1. Geografía
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: “Localización del marco geográfico de las civilizaciones griega y romana y sus escenarios principales”. • Criterios de evaluación: 1, 2. • Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 2.1.
Bloque 2. Historia
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: “Hitos y figuras más significativas de la historia de Grecia. El helenismo”, “Hitos y figuras más significativas de la historia de Roma. Expansión de Roma por el Mediterráneo”, “Antecedentes históricos de Grecia y Roma”». • Criterios de evaluación: 1, 2. • Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 2.1, 2.2., 2.3.

2.2. La cuna de Halicarnaso

El canal “[La cuna de Halicarnaso](#)” está orientado a las asignaturas de la especialidad de Geografía e Historia, pues su autor es profesor de dicha especialidad. Sus vídeos, de entre diez y quince minutos, por lo general, de duración, se caracterizan, según definición propia, por transmitir los contenidos “de manera diferente, rigurosa y siempre con un toque de humor”. Estos vídeos responden, por otro lado, al sistema de

⁴ Por razones de espacio, referenciamos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables únicamente con su número, pues pueden ser fácilmente consultados a través de la Orden del currículo.

⁵ Puede parecer evidente, pero quizá sea necesario señalar que estas propuestas de trabajo no suponen que los contenidos, criterios y estándares queden trabajados de manera completa, pues nuestro objetivo aquí es ofrecer ideas concretas de trabajo y no una organización completa del trabajo de aula, algo que superaría los límites de un artículo. En otras palabras, estas ideas no son, sin duda, suficientes para dar por definitiva la impartición de estos temas, sino que, con toda seguridad, necesitarán de otros mecanismos y estrategias para perfeccionar, en el sentido más etimológico del término, esta labor.

trabajo que su autor aplica en el aula a través de la *flipped classroom*⁶, pero las metodologías activas, aunque dignas de toda atención (estamos particularmente interesados en la aplicación didáctica de la gamificación), no son el objetivo de este artículo.

Los vídeos de este canal corresponden, pues, a varios cursos de ESO y Bachillerato. Encontramos los que pueden ser de nuestro interés en la lista llamada “[Prehistoria e Historia Antigua | Temario de 1º ESO](#)”. Como su propio nombre indica, se trata de una lista de vídeos orientados a 1.º de ESO, pues suele ser habitual que, en las materias de Geografía e Historia, los contenidos de Historia Antigua correspondan a este curso. Esto hace que los relativos a Grecia y Roma hayan resultado aún adecuados a mi experiencia en 2.º de ESO. Podemos encontrar aquí tres vídeos relativos a la época griega y otros tantos correspondientes a la romana. Una buena opción puede ser combinarlos con los del canal anterior en función del nivel de detalle que pretendamos alcanzar. En todo caso, los hechos puramente históricos quedan complementados, en los vídeos de este canal, con una serie de apartados sobre vida cotidiana, sociedad, instituciones, costumbres, ocio, etc.

La asignatura de Cultura clásica resulta extraña a los alumnos de 2.º de ESO. Considerando que, además, es obligatoria, suelen surgir de vez en cuando preguntas relativas a la utilidad de la asignatura o a su razón de ser (ante una optativa, escogida por el propio alumno, estas cuestiones suelen ser menos frecuentes). Por ello, tendemos a guiarlos en la búsqueda de relaciones entre el mundo antiguo y el actual, de forma que ellos mismos alcancen a vislumbrar el papel de la Antigüedad clásica como uno de los pilares de la civilización occidental. En este sentido, hemos empleado estos vídeos para trabajar los contenidos de instituciones y organización social, y, en el caso de Roma, por ejemplo, hay dos vídeos (el [primero](#) y el [segundo](#) de los tres que señalábamos) que recogen estos temas. Así, hemos organizado un debate en el que los alumnos, que disponen de un tiempo previo para repasar apuntes o el libro de texto, plantearse comparaciones entre pasado y presente, y elaborar un guion con ideas, deben debatir e intercambiar opiniones, puntos de vista y reflexiones al respecto. Añadimos, por último, una propuesta de rúbrica con la que valorar esta actividad:

⁶ Sobre esta metodología, véanse Aguilera-Manzano-Martínez-Lozano-Casiano (2017), Navarro-Abril (2016) y Sánchez-Ruiz-Sánchez (2017).

<i>Aspectos expositivos (3 puntos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • MUY BIEN. No se ha empleado un guion para realizar la argumentación. No se ha apoyado en el libro de texto. 3 puntos. • BIEN. Se recurre a un guion en muy pocos casos. Se apoya en el libro de texto en contadas ocasiones. 2 puntos. • SUFICIENTE. Se realiza la exposición mirando en bastantes ocasiones el guion o el libro de texto. 1 punto. • INSUFICIENTE. Se limita a leer el guion y a mirar constantemente el libro de texto. 0 puntos.
<i>Aspectos de contenido (6 puntos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • MUY BIEN. El desarrollo de los contenidos y los argumentos es adecuado y claro. La secuenciación es buena. Se demuestra capacidad de síntesis. Se aportan comparaciones coherentes y razonadas entre la época clásica y la actual. 6 puntos. • BIEN. El desarrollo es bueno, pero falta capacidad de síntesis. La argumentación es buena, aunque los contenidos no están totalmente completos. Hay algún fallo en la secuenciación. La comparación es correcta. 4 puntos. • SUFICIENTE. El desarrollo se ciñe a los aspectos básicos. La argumentación y la capacidad de síntesis son mejorables. Las ideas de la comparación se ciñen a lo básico. 2 puntos. • INSUFICIENTE. El desarrollo de los contenidos presenta carencias graves. La argumentación no es adecuada. Hay muy poca capacidad de síntesis. Se obvia la comparación. 0 puntos.

<i>Aspectos actitudinales (1 punto)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • MUY BIEN. Se introduce una presentación de los contenidos y la argumentación. Se mantiene el contacto visual con el auditorio o el interlocutor. Se respetan los turnos de palabra y las opiniones de los demás. La entonación y la gestualidad son adecuadas. Hay fórmulas de introducción y cierre. 1 punto. • BIEN. Los aspectos anteriores se realizan adecuadamente en líneas generales, pero se incurre de vez en cuando en algunos fallos: no mantener contacto visual con todos, mostrar cierto nerviosismo, mantener una entonación monótona, interrumpir o criticar a otros compañeros... 0,7 puntos. • SUFICIENTE. La actitud es adecuada, pero los fallos indicados aparecen con mayor frecuencia. 0,4 puntos. • INSUFICIENTE. Los fallos indicados se manifiestan en tantas ocasiones que, en general, la actitud resulta inadecuada y entorpece la exposición de contenidos. 0 puntos.

Por supuesto, la correspondencia de esta actividad con el currículo recoge todo lo relativo a instituciones y sociedad, pero, dada esa comparación con el presente, también se trabajan los elementos de pervivencia:

Bloque 5. Sociedad y vida cotidiana
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: "Principales sistemas políticos de Grecia y Roma. Instituciones políticas", "Organización social y vida privada en Grecia. La familia; trabajo y ocio", "Organización social y vida privada en Roma. La familia; trabajo y ocio". • Criterios de evaluación: 1, 2. • Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 2.1.
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: "Presencia de la civilización clásica en las artes, en las ciencias y en la organización social y política", "Influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa y España". • Criterios de evaluación: 1, 3. • Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 3.1.

2.3. Daniel Geohistoria

El canal “[Daniel Geohistoria](#)” es otro ejemplo que está dedicado a la especialidad de Geografía e Historia. Su estilo se caracteriza, como en otros casos, por un tono informal, el humor, gags o referencias a la cultura popular juvenil. Varios vídeos, además, están contruidos sobre escenas de videojuegos que los alumnos tienden a reconocer, como *Assassin's Creed Odyssey*, lo que ayuda a captar su atención. La duración de sus vídeos oscila de tres minutos a casi veinte.

Hay vídeos orientados a las asignaturas de Secundaria de la citada especialidad, mientras que otros pueden estar planteados a un público más general. De un modo u otro, pueden sernos de utilidad los vídeos contenidos en las listas “[1º de ESO Geografía e Historia](#)”, “[Historia del Arte 2º Bachillerato](#)” y “[Daniel al aparato](#)”. La primera de ellas (sirva lo dicho anteriormente sobre las posibilidades de uso de vídeos dirigidos a 1.º de ESO) trata temas variados, como urbanismo, sociedad y personajes históricos. La segunda, aunque, como su propio título indica, está concebida para la asignatura de Historia del Arte de 2.º de Bachillerato, se puede emplear bien en las asignaturas de Griego y de Latín en Bachillerato, bien en las de Cultura clásica de ESO, adaptando, en mayor o menor medida según el caso, los contenidos a través de *clips* de vídeo seleccionados. La tercera, en fin, consiste en una miscelánea de bastantes temas, aunque hay algunos que pueden ser de nuestro interés.

Una propuesta de práctica estaría orientada a los contenidos de vida cotidiana, hogar, ocio, etc., buscando, en este caso, afianzar los conceptos básicos del tema. Es de utilidad aquí extraer un clip del [vídeo](#) que trata estos temas junto con los períodos históricos. Así, tras trabajar los contenidos del vídeo, planteamos una actividad basada en relacionar esos conceptos con su definición a través de una presentación que recrea el juego que consiste en recordar la ubicación de cartas colocadas bocabajo para poder emparejarlas. La mitad de ellas recoge los conceptos estudiados, mientras que la otra mitad recoge la definición. Asimismo, en aras de favorecer esa reflexión sobre la huella del mundo clásico, el alumno que logre un emparejamiento debe realizar una breve reflexión sobre la posible pervivencia del concepto en la actualidad. Estos son algunos ejemplos de la actividad utilizada para el mundo griego:

- Ágora: “plaza pública de las ciudades griegas”.
- Gimnasio: “espacio para deportes y debates”.
- Palestra: “espacio del gimnasio para deportes”.
- Simposio: “reunión de amigos para beber y charlar”.
- Stoa: “galería comercial porticada”.

De acuerdo con todo lo dicho, es evidente que se puede vincular este planteamiento con los contenidos del currículo relativos a la vida privada, así como, al igual que en otras ocasiones, con los elementos de pervivencia:

Bloque 5. Sociedad y vida cotidiana
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: “Organización social y vida privada en Grecia. La familia; trabajo y ocio”, “Organización social y vida privada en Roma. La familia; trabajo y ocio”, “Los Juegos Olímpicos”. • Criterios de evaluación: 3, 4. • Estándares de aprendizaje evaluables: 3.1., 4.1.
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: “Presencia de la civilización clásica en las artes, en las ciencias y en la organización social y política”, “Influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa y España”. • Criterios de evaluación: 1, 3. • Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 3.1.

2.4. Academia Play

El canal “[Academia Play](#)” presenta vídeos con una amplia variedad temática, incluyendo, según su propia presentación, “hechos históricos, curiosidades, temas de actualidad, cine, arte, deporte, música o ciencia”, aunque reconocen una mayor presencia de vídeos sobre historia. En todo caso, el canal tiene un estilo muy didáctico, pues elabora sus explicaciones en un tono claro y calmado, además de apoyarse en gráficos y esquemas que resultan de gran utilidad. También destaca el estilo de sus

ilustraciones, que simulan estar dibujadas a mano. La duración de los vídeos no suele ser superior a quince minutos, aunque hay excepciones.

Este canal ofrece información diversa sobre el mundo clásico en su lista “[Lecciones de Historia](#)”, donde podemos encontrar, hasta el momento, una docena de vídeos cuyos temas, más generales en unos casos y más específicos en otros, incluyen historia general de Grecia, la batalla de las Termópilas, Alejandro Magno, las Guerras Púnicas, Julio César, la época imperial romana, el asedio de Masada, la figura de Cómodo y el año de los cinco emperadores, la mitología griega, la guerra de Troya, el origen del calendario y el modo de vida de los romanos ricos. Asimismo, dentro de la lista “[Arte | Arquitectura, pintura y escultura](#)”, hay algunos vídeos sobre arquitectura grecorromana que pueden ser de utilidad.

Son, precisamente, los contenidos de arte los que proponemos como estrategia de aula en este caso. Utilizando en conjunto los vídeos incluidos en la lista de arte, se puede dar pie a trabajar contenidos, conceptos y otros aspectos propios del arte clásico, todos los cuales, por motivos obvios, favorecen, además, un tratamiento muy visual del tema. Para completar, pues, el trabajo, proponemos, en este caso, dos actividades clásicas, pero, no por ello, menos eficaces: un crucigrama y una sopa de letras. El primero de estos recursos permite poner en práctica la relación entre conceptos y definiciones, pues, de acuerdo con el funcionamiento de este pasatiempo, ofrecemos las definiciones para que los alumnos deban relacionarlas con un concepto que, por supuesto, ha de encajar en el crucigrama. Por otro lado, para la sopa de letras, no señalamos los términos que están ocultos en ella, sino que ofrecemos imágenes, pues dichos términos no son sino nombres de obras de arte grecorromanas. Veamos varios ejemplos relativos a los dos recursos:

- Crucigrama. Algunos términos cuyas definiciones proponemos son:
 - Calle de las ciudades romanas que iba de este a oeste (“decumano”).
 - Escultura arcaica masculina desnuda (“kurós”).
 - Espacio central del templo griego (“naos”).
 - Hojas decorativas del orden corintio (“acanto”).
 - Principal escultor griego de época clásica (“Fidias”).

- Sopa de letras. Algunas imágenes que mostramos son:
 - Acueducto de Segovia.
 - Augusto de Prima Porta.
 - Doríforo de Policeto.
 - Panteón de Agripa.
 - Teatro de Mérida.

Este planteamiento abarca de manera bastante completa todo lo relativo al bloque de arte del currículo. Como en ocasiones previas, la actividad está orientada también a la pervivencia. Teniendo en cuenta todo esto, podemos recoger aquí estos elementos del currículo:

Bloque 3. Arte
<p>Contenidos: “Arte griego y romano. Arquitectura, escultura y otras manifestaciones. Características fundamentales del arte clásico”, “El arte clásico en España. Relación entre las manifestaciones artísticas actuales y sus modelos clásicos”.</p> <p>Criterios de evaluación: 1, 2.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 1.2., 1.3., 2.1.</p>
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<p>Contenidos: “Presencia de la civilización clásica en las artes, en las ciencias y en la organización social y política”, “Influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa y España”.</p> <p>Criterios de evaluación: 1, 3.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1., 3.1.</p>

2.5. Invicta History

Como penúltimo canal, vamos a hablar de “[Invicta History](#)”. Lo añadimos, hasta cierto punto, a título de curiosidad, pues es un canal inglés, por lo que los alumnos se encontrarán con la barrera del idioma⁷.

⁷ Es cierto que, con tiempo y ganas, podemos añadir subtítulos a un vídeo que resulte de interés. En nuestro caso, nos hemos servido de la sencillez que, a tal efecto, supone la aplicación *Microsoft Stream*. Esta aplicación está incluida en el paquete

Los vídeos, que tienden a durar entre cinco y veinte minutos, tienen un tono más formal que el que corresponde a otros canales que hemos señalado, pero tienen buen contenido y una animación muy lograda.

Entre los vídeos de este canal, destacan algunos sobre aspectos de la vida cotidiana, como los contenidos en las listas “[Law & Order in Ancient Rome](#)”, “[Moments in History](#)” o “[How they did it](#)”, incluyendo temas como alimentación, mascotas, imagen personal... A causa, sobre todo, del idioma, hemos trabajado poco con este canal, pero cabe mencionar el buen resultado logrado con el [vídeo](#) que narra el cuento de fantasmas transmitido por Plinio el Joven (*Epist.* 7, 27).

Encontramos el vídeo (y, con él, el canal) en busca de recursos para ambientar una clase del día de Halloween. Así, el plan de trabajo consistió en, elaborados los subtítulos, proyectar el vídeo y plantear un cuestionario de Forms con preguntas sencillas sobre el contenido, ya fuesen tipo test o de respuesta abierta, para que intentasen, a modo de competición, responderlas correctamente en el menor tiempo posible. Son ejemplos:

- ¿Con qué hacía ruido el fantasma?
- ¿Cómo se llamaba el filósofo? a) Agatodoro, b) Atenodoro, c) Apolodoro, d) Artemodoro.
- ¿Qué hizo el filósofo durante la noche? a) Irse a dormir, b) esconderse del fantasma, c) escribir filosofía, d) caminar por la casa.

Es cierto que no se abordan demasiados contenidos mediante este vídeo⁸, pero sí sirve para hacer que los alumnos, según lo apuntado ya anteriormente, reflexionen sobre la huella de la civilización clásica en la actual y sobre el alcance de dicha huella, pues no serían los cuentos de miedo el primer ejemplo que pensaríamos al tratar este tema. Con una lectura amplia de los contenidos, se podría, incluso, considerar que esta actividad se encuadra dentro del conocimiento de la mitología (de hecho, la sesión en que trabajamos este vídeo trataba otros mitos sobre

Office 365, con el que tienen convenio de uso bastantes Consejerías de Educación del territorio nacional.

⁸ Aunque el currículo de Cultura clásica de 2.º de ESO en Castilla y León no recoge contenidos de literatura, sí sería posible aprovechar el vídeo para hablar de literatura a través de Plinio en cursos superiores.

figuras tenebrosas como Lamia, Empusa o Mormo). Por tanto, está justificado tener en cuenta aquí los siguientes elementos del currículo:

Bloque 3. Mitología
<p>Contenidos: “Principales mitos, dioses y héroes de la antigüedad y su proyección actual”.</p> <p>Criterios de evaluación: 2.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 2.1.</p>
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<p>Contenidos: “Pervivencia de géneros, mitología, temas y tópicos literarios y legendarios en las literaturas actuales”, “Pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas”.</p> <p>Criterios de evaluación: 2, 3.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 2.1., 3.1.</p>

2.6. Pascu y Rodri

Introducimos, por último (y no, por ello, menos importante) el canal “[Pascu y Rodri](#)” (también conocido como “Destripando la historia”). Este es, sin duda, un canal muy conocido entre los alumnos de antemano, pues su contenido ha alcanzado bastante difusión en el entorno de las redes sociales, muy frecuentado, como sabemos, por ellos. En pocas palabras, su contenido incluye vídeos en los que exponen, a través de una canción cuya letra es elaborada por los autores, historias mitológicas de dioses griegos y nórdicos, superhéroes de Marvel y algunos cuentos tradicionales, entre otros. Las claves de su difusión pueden incluir la melodía pegadiza de la canción, la animación que ilustra los vídeos, o los constantes guiños a elementos que los jóvenes van a reconocer claramente (Pokémon, películas de Disney o Marvel, personajes de anime o manga, videojuegos, referencias a elementos de la cultura popular juvenil y otros gags).

A fecha de cierre de esta publicación, este canal cuenta con diez vídeos relativos a dioses o héroes de la mitología griega, y todo apunta a que el número continuará creciendo. Es evidente, pues, que estos vídeos nos permitirán trabajar la mitología en el aula. Por el interés que los alumnos suelen mostrar hacia ellos, y por el éxito que acostumbran

a conseguir los contenidos de mitología, analizaremos con más detenimiento el contenido de cada uno de estos vídeos:

— [Zeus](#). El vídeo de Zeus comienza con una explicación sobre el nacimiento de los hijos de Cronos, que, con variantes adecuadas a cada caso, se repetirá en sus cinco hermanos, y, sobre el caso concreto de Zeus, incluye su infancia y su crianza. Por supuesto, los siguientes capítulos que se tratan son la liberación de sus hermanos, la Titanomaquia y el reparto del mundo. A continuación, aparece su matrimonio con su hermana Hera. El vídeo concluye con una referencia a la nutrida descendencia de Zeus con numerosas amantes, haciéndose referencia a varias (y varios) de ellos.

— [Hades](#). El vídeo de Hades expone, de nuevo, el nacimiento de los hijos de Cronos, la liberación, la Titanomaquia y el reparto del mundo. En este caso, se añade el episodio relativo a las tres armas otorgadas por los Cíclopes a Hades y sus dos hermanos para la batalla. Siendo característicos de este dios, también se realiza una presentación de Cerbero y de Caronte. No obstante, el mito al que más protagonismo se da es el secuestro de Perséfone, incluyendo una referencia al vagar de Deméter en su busca, el tema de las semillas de granada y, una vez que el rapto se resuelve, el origen de las estaciones. El vídeo termina con la historia de Teseo y Pirítoos.

— [Poseidón](#). El vídeo de Poseidón presenta de manera más resumida la historia de los seis hermanos, las armas de los cíclopes y el reparto del mundo. También se señalan algunas de sus atribuciones, como los terremotos, los caballos y las criaturas marinas. Mitos relevantes de este dios que aparecen son su participación en la Gigantomaquia, el certamen por el patronazgo de Atenas frente a Atenea, la conspiración contra Zeus en la que participó, y el castigo que sufrió, esto es, la obligación de construir las murallas de Troya en época del rey Laomedonte, que se negó a pagarle. Por supuesto, también ocupan parte significativa del vídeo sus aventuras amorosas, apareciendo amantes como Deméter, Ifimedia, Amimone y Medusa. Al hilo de esta última y como conclusión, se habla de su muerte por Perseo y del nacimiento de Pegaso.

— [Deméter](#). El vídeo de Deméter comienza de la misma manera que los anteriores. Tras esta referencia a sus orígenes, se mencionan algunos atributos, como la agricultura y el pan, bien conocidos, o los misterios

eleusinos. Respecto a sus relaciones, se menciona el caso de Yasión para dar paso a Zeus, que fue el padre de Perséfone, la hija más conocida de Deméter. También se comenta aquí el rapto por Hades, pero, como es lógico, el mito se cuenta desde la perspectiva de la madre. Por tanto, vemos a Deméter buscando a su hija, su marcha del Olimpo, su llegada a Eleusis, su acogida por Céleo, su crianza de Triptólemo y Demofonte, y su marcha tras ser descubierta en sus intentos por volverlos inmortales. Se explica, por supuesto, la resolución del problema de Perséfone. El vídeo se cierra con el origen de la agricultura a través de Triptólemo.

— [Hestia](#). El vídeo de Hestia, que quizá puede resultar más difícil por el menor número de mitos que protagoniza esta diosa, recoge, eso sí, el nacimiento de los seis hermanos. Algunas referencias a sus atribuciones son la llama que, como símbolo del hogar, ardía en sus templos, su carácter de diosa doméstica, su veneración en templos de otros dioses y, sobre todo, su carácter de diosa virgen, que permite presentar a Atenea y a Ártemis, otras dos diosas vírgenes. Con todo, dos mitos concretos de Hestia que se tratan son el intento de violación por Priapo en una fiesta organizada por Rea, y, siendo Vesta su contraparte romana, su intercesión en favor de Rea Silvia, sacerdotisa vestal, cuando se descubrió que esta había tenido dos hijos, Rómulo y Remo.

— [Hera](#). El vídeo de Hera, tras la consabida referencia al origen de los seis hermanos y la Titanomaquia, hace referencia a su matrimonio con Zeus, salpicado por las constantes infidelidades de este y los consecuentes castigos de Hera contra las amantes del dios. Como contraste, se introduce también el castigo de Zeus a Ixión por su intento de violar a Hera. Además, se presenta el nacimiento de Hefesto, hijo que Hera tuvo por sí sola al ver que Zeus había dado a luz a Atenea, incluyendo el rechazo de la madre ante la fealdad del hijo y la posterior venganza de este. Otros mitos de Hera que se describen son su participación en la guerra de Troya a favor de los griegos como consecuencia del juicio de Paris, la conspiración contra Zeus y el castigo que este le impuso, la historia de su protegido Jasón y los Argonautas, y, como conclusión del vídeo, su rencor contra Hércules.

— [Hércules](#). El vídeo de Hércules da comienzo al nacimiento del héroe, hijo de Alcmena y Zeus, que, en ausencia del marido de esta, había tomado su forma para tener relaciones con ella. No obstante, el marido, Anfitrión, regresó y también quiso yacer con su mujer, extrañada por

la aparente repetición del regreso. Esto causó que Alcmena diese a luz a dos hijos. Su fuerza queda ejemplificada con dos mitos: la muerte de su profesor de música a causa de un arrebato de cólera del héroe en su infancia y la muerte del león de Citerón cuando Hércules ya era adulto, incluyendo aquí la historia de los cincuenta hijos que tuvo con las hijas del rey del lugar. Mención específica recibe su relación con Mégara por ser, la rencorosa Hera mediante, el detonante de sus doce trabajos, impuestos por Euristeo. Todos ellos son enumerados. Por supuesto, se recoge la suerte de triángulo amoroso entre Hércules, Deyanira y Yole que supuso la muerte del héroe. El vídeo concluye con una enumeración de sus amantes.

— [Ares](#). El vídeo de Ares expone, en su inicio, su origen, pero el primer mito relevante de este dios que se trata es el de su relación amorosa con Afrodita, presentada como su tía, lo que remite a la versión de su nacimiento que la hacía hija de Zeus y Dione. Antes de continuar con este mito, se expone el encierro de Ares por los dos Alóadas, Oto y Efialtes, y su posterior rescate por Hermes. Entonces se retoma el mito de sus amores con Afrodita, y se indica el descubrimiento de los amantes y el castigo de Hefesto. Tras una referencia a su paternidad de las amazonas, otro episodio importante es el de la violación de su hija Alcipe por Halirroto, hijo de Poseidón. Ares asesinó a Halirroto como venganza, y ello hizo que fuera sometido a juicio, siendo este el origen del tribunal del Areópago. Por último, aparecen sendas referencias a la importancia de Marte para los romanos y a su deshonrosa derrota en Troya ante Diomedes.

— [Afrodita](#). El vídeo de Afrodita empieza con la versión de su nacimiento como hija de Urano a través de la espuma creada por los genitales de este caídos al mar. También se mencionan algunos símbolos, como las palomas y los erotes de su cortejo. Se observa que, como venganza de Afrodita, Eros lanza una flecha a Helios, delator de los amores, para provocarle amor por Leucótoe. Por supuesto, no falta uno de sus principales mitos, que es el juicio de Paris, en el que este, como Afrodita le ofreció a la mujer más guapa, le entregó la manzana de oro que Eris, diosa de la discordia, había planteado para la diosa más hermosa. En la consecuente guerra de Troya, se ve a Afrodita interviniendo para salvar a su hijo Eneas del ataque de Diomedes. Vemos, igualmente, a Afrodita dejando ciego a Erimanto, hijo de Apolo, por haberla visto desnuda, pero, cuando ella, más adelante, se enamoró del bello Adonis, Apolo

lo mató en forma de jabalí. Por ello, la diosa se arroja al mar desde el acantilado de Léucade.

— [Hermes](#). El vídeo de Hermes se inicia con su nacimiento y los dos famosos mitos de su infancia: el robo de los bueyes de Apolo y la invención de la lira. Ya adulto, se hace referencia a su papel como mensajero de los dioses. Asimismo, se muestra cómo recató a Ío, amante de Zeus transformada en vaca y custodiada por el gigante de cien ojos Argos. Otras referencias son los hijos que tiene, destacando Hermafrodito y Pan, su cuidado de Dionisio niño o su ataque a los gigantes Agrío y Oreo. Vemos, a continuación, su intervención para ayudar a Ulises ante Circe y a Perseo contra Medusa. Un episodio curioso es la ayuda de Hermes, Zeus y Poseidón al rey Hirieo. Este los había acogido hospitalariamente, y ellos le ofrecieron algo a cambio. Hirieo pidió un hijo, y los tres dioses orinaron en una piel de res, haciendo que naciera el gigante Orión.

Utilizamos estos vídeos en el aula como un mecanismo de evaluación de la unidad de mitología. En efecto, proponemos a los alumnos que, por grupos, realicen una presentación teórica del dios, incluyendo nombres griego y romano, filiación y atribuciones, y analicen, mediante varias preguntas guía, uno de los vídeos para desentrañar las referencias mitológicas que encierra el vídeo, debiendo proyectar el vídeo posteriormente en clase para comentar esas referencias ante sus compañeros. Añadimos algunos ejemplos de preguntas en la siguiente tabla:

<i>Dios</i>	<i>Pasaje de la canción</i>	<i>Pregunta planteada</i>
Zeus	<i>Esa águila que va por ti... (es [Zeus], la lluvia de oro que cae sobre [ti... (es Zeus).</i>	¿En qué consisten los episodios amorosos citados aquí?
Hades	<i>Está buscando reina, se fija en su sobrina y la agarra de la pierna.</i>	¿Quién es la sobrina de Hades y cómo consiguió este casarse con ella y mantenerla a su lado?

Poseidón	<i>Atenea descubrió a su tío Poseidón dándose un revolcón con su sacerdotisa.</i>	¿Quién era la sacerdotisa de Atenea y en qué monstruo la convirtió?
Deméter	<i>A uno le hornea en la [chimenea para convertirle en un [dios.</i>	¿Por qué hornear en la chimenea al niño servía para convertirlo en dios?
Hestia	<i>Con su pandilla la [encontrarás. Artemisa y Atenea, son [lo más.</i>	¿Por qué Artemisa y Atenea son las diosas que forman la pandilla de Hestia?
Hera	<i>Son acribilladas, se mueren calcinadas, ser una vaca no te [salvará.</i>	¿Quién fue acribillada con forma de oso, quién murió calcinada y quién fue convertida en vaca?
Hércules	<i>Pero no contaba con su fuerza [colosal. ¡Va y las estrangula estando en [la cuna!</i>	¿Cuál fue la reacción de cada uno de los niños al ver a las serpientes?
Ares	<i>“Buenas tardes, soy Hefesto y te [pillé dándole guerra a mi mujer”.</i>	¿Cómo supo Hefesto que Ares le daba guerra a su mujer?
Afrodita	<i>Esta es Eris con su [manzana, es un premio a la más [guapa.</i>	¿Quién era Eris y por qué ofreció una manzana a la más guapa?
Hermes	<i>Una vaca blanca debe [traer, la tiene un gigante.</i>	¿Quiénes eran la vaca y el gigante, y por qué este la tiene vigilada?

Los elementos del currículo que se pueden referenciar aquí, naturalmente, son los del bloque de mitología. No obstante, las preguntas, orientadas, en algunos casos, a la pervivencia de la mitología, y el planteamiento del trabajo permiten incluir contenidos del bloque de pervivencia:

Bloque 3. Mitología
<p>Contenidos: “Aspectos básicos de la mitología en Grecia y Roma”, “Principales mitos, dioses y héroes de la antigüedad y su proyección actual”.</p> <p>Criterios de evaluación: 1.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 1.1.</p>
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
<p>Contenidos: “Influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa y España”, “Pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas”, “Uso de las Tecnologías de la información y de la Co-municación para elaborar trabajos de investigación sobre la pervivencia del mundo grecolatino en la actualidad”.</p> <p>Criterios de evaluación: 2, 3, 4.</p> <p>Estándares de aprendizaje evaluables: 2.1., 3.1., 4.1.</p>

3. CONCLUSIONES

Aunque no son el objetivo principal de este artículo, planteamos aquí una serie de propuestas de trabajo en el aula que ayudan a conseguir el cumplimiento del currículo, toda vez que cubren bastantes de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que en este se contemplan⁹. Asimismo, ofrecemos, en algún caso, mecanismos de evaluación que pueden ser aprovechados para completar la labor del docente en el aula.

Siempre gustamos de tener en cuenta aspectos fundamentales del currículo actual, y, además de lo ya señalado, un caso esencial es, sin duda, el de las competencias clave. Ya sea a tenor de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que, aunque derogada, es la que regía cuando hemos puesto en práctica todo lo expuesto, ya sea según los Reales Decretos 217/2022, de 29 de marzo, y 243/2022, de 5 de abril, que son las normas actualmente en vigor (para, respectivamente, ESO y Bachillerato) en este aspecto, podemos considerar que la competencia

⁹ En su mayor parte, estos canales tienen vídeos para distintos aspectos del currículo (historia, mitología, arte, vida pública, vida privada...), pero hemos intentado que, en cada uno de los canales, los ejemplos de vídeos citados y actividades propuestas para ellos se correspondan con la mayor parte posible de apartados del currículo.

en conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas (con la regulación actual, debemos hablar de competencia personal, social y de aprender a aprender, donde estaríamos poniendo de relieve los dos primeros epígrafes del nombre, y de la competencia ciudadana) son nucleares, sin necesidad de mayores explicaciones, en los contenidos trabajados. También podemos citar la competencia en aprender a aprender (hoy, incluida en la ya citada competencia personal, social y de aprender a aprender), pues las actividades que proponemos buscan poner en práctica estrategias que ayuden al alumnado a relacionar conceptos, contenidos, definiciones, etc.

Preparamos, en su momento, nuestro trabajo teniendo en cuenta los elementos transversales establecidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, aunque, en la actualidad, esa norma ya esté derogada. Aun así, nuestra propuesta buscaba cumplir con las ideas de “expresión oral y escrita” a través de debates y trabajos escritos, “comunicación audiovisual” por el uso de materiales de este tipo por parte del profesor o por los propios alumnos para realizar sus trabajos, “educación cívica y constitucional”, “igualdad de género” y “fomento de la resolución pacífica de conflictos” mediante las cuestiones de sociedad. El Real Decreto 217/2022 no habla de elementos transversales, pero formula varios principios pedagógicos a los que puede aplicarse lo propuesto en este artículo, como son “expresión oral y escrita”, “comunicación audiovisual”, “fomento del espíritu crítico”, “educación en valores”, “igualdad de género”, “respeto mutuo” o “cooperación entre iguales”.

Hacemos mención aparte del elemento transversal “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, que se puede poner en relación con la competencia digital. En efecto, un aspecto que buscamos específicamente en la propuesta aquí realizada es llevar a cabo la integración curricular de las TIC. Hay que tener en cuenta que no es lo mismo usar las TIC que realizar una integración curricular de ellas. Un docente que, tradicionalmente, para realizar una exposición teórica, acostumbrarse a llenar una pizarra con anotaciones puede buscar modernizarse llenando con las mismas anotaciones una diapositiva de *PowerPoint* y, a continuación, realizar la misma exposición teórica mientras proyecta esa diapositiva. Aquí estaríamos hablando de un mero uso de las TIC. Integrarlas, en cambio, supone vertebrarlas en el currículo como un elemento más, y, ciertamente, proponemos usar vídeos de *YouTube* que, en mayor o menor medida, siguen un estilo, el de los *youtubers*, con el que

los adolescentes se identifican y que, por tanto, podemos emplear para transmitir los conocimientos que buscamos transmitir.

Por último, como conclusión final, señalamos el objetivo que en este artículo consideramos fundamental, que no es sino una reflexión metodológica al hilo del cierre del párrafo anterior. En efecto, reiterando algunas ideas ya anticipadas en la introducción, todo lo que proponemos en este artículo busca que la labor docente y la educación lleguen a los alumnos a través de un acercamiento a la realidad actual en que ellos viven. Limitar la impartición de una asignatura a los planteamientos más tradicionales, configurarla como un discurso infinito sostenido, si acaso, por una tiza, encerrarnos con nuestro magisterio en una torre de marfil y elevarlo a un Olimpo de erudición pueden exponer al alumno a la tesitura de no poder (o, aún peor, de desinteresarse por) escalar sus laderas. Ya tendrán tiempo de encontrarse esa realidad cuando lleguen a la Universidad. Aquí, en cambio, en vez de solucionar, en la sesión de evaluación correspondiente, los problemas de un alumno con una asignatura a través de aquello tan manido de “es que tiene que ponerse las pilas”, frase que se aplica como maravilloso bálsamo de Fierabrás para zanjar el asunto y pasar al siguiente alumno, proponemos servirnos de aspectos que les son propios como estrategia que nos puede facilitar la difícil tarea de acercarlos aquello que pretendemos transmitirles.

4. BIBLIOGRAFÍA

4.1. Publicaciones especializadas

AGUILERA, C., MANZANO, A., MARTÍNEZ, I., LOZANO, M. C. Y CASIANO, C. (2017), “El modelo Flipped Classroom”, *Revista INFAD de Psicología*, 4.1, 261-266.

KORRES, O. Y ELEXPURU, I. (2022), “Youtubers: identificación y motivos de agrado de la audiencia”, *Icono14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes* 20.1.

NAVARRO, M. y ABRIL, V. (2016), “La técnica Flipped Classroom o clase invertida. Una perspectiva crítica hacia la inclusión educativa”, en R. Roig (coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona, 948-955.

PÉREZ, L., SÁNCHEZ, S. Y FERNÁNDEZ, M. J. (2020), “¿Youtubers docentes? YouTube como apoyo educativo”, en E. Colomo, E. Sánchez,

J. Ruiz y J. Sánchez (coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico*, UMA editorial, Málaga, 211-220.

PÉREZ, V., PASTOR, Y. y ABARROU, S. (2018), “Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 55, 61-70.

RUIZ, E. A., ESPINOSA, G. B., HERNÁNDEZ, R. M. y ESPINOZA, A. I. (2018), “Youtubers gamers y su influjo en la construcción de la identificación cultural”, *Sinergias Educativas*, 3.1, 64-83.

SÁNCHEZ, E. (2021), “Cultura clásica 'friki' I: Harry Potter”, *Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 12, 35-58.

SÁNCHEZ, J., RUIZ, J. y SÁNCHEZ, E. (2017), “Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica”, *Edmetic*, 6.2, 336-358.

VIZCAÍNO, A., AGUADED, I. y DE CASAS, P. (2019), “Youtubers e instagrammers: una revisión sistemática cuantitativa”, en I. Aguaded, A. Vizcaíno y Y. Sandoval (coords.), *Competencia mediática y digital: Del acceso al empoderamiento*, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, 211-220.

4.2. Referencias legislativas

— Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>.

— ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 86, de 8 de mayo de 2015, 32051-32480. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-4.pdf>.

— Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del

Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/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*, n.º 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>.

— Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 82, de 6 de abril de 2022, 46047-46408. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>.

HISTORIA DE LOS NOMBRES DE GUERREROS DESDE HOMERO HASTA LA ATENAS CLÁSICA: EL LÉXICO DE LOS GUERREROS Y SUS ARMAS A TRAVÉS DE LA MORFOLOGÍA¹

DANIEL AYORA ESTEVAN

dayora@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En el presente trabajo esbozamos la historia del léxico de las armas y los nombres de guerreros atendiendo a la relevancia que presentan en los textos literarios desde Homero hasta la época clásica. Como punto de partida tomamos las formaciones halladas con los sufijos agentivos -τηρ, -τωρ y -της y cuantificamos el número de veces que aparecen para determinar la evolución del léxico por la cultura material (tipos de armas, ofensivas o defensivas que en cada época se usaban, tipos de soldados, etc.). Esto permite ofrecer un marco general de un campo léxico específico que puede ayudar a impartir esta materia desde el griego. Los materiales que se ofrecen permiten diferentes niveles de lectura según el nivel de los alumnos. Además de competencia en léxico, este grupo de nombres permite abordar la cuestión morfológica de la derivación y los sufijos de nombres de agente.

Palabras clave

Nombres de agente, derivación, léxico militar.

Abstract

In this paper we outline the history of the lexicon of weapons and warrior names in terms of their relevance in literary texts from Homer to the Classical Age. As a starting point, we take the formations found with the agentive suffixes -τηρ, -τωρ, and -της and quantify the number of occasions they appear in order to determine the evolution of the lexicon by material culture (types of weapons, offensive or defensive that were

¹ El presente trabajo ha sido realizado con el beneficio de un contrato predoctoral UCM-Santander adscrito a los Proyectos de Investigación FFI2015-63981-C3-2 y PID2019-106606GB-C31-C31. Agradecemos al prof. E.R. Luján la revisión de una versión anterior. Huelga decir que cualquier error es únicamente achacable al autor del trabajo.

used in each period, types of soldiers, etc.). This provides a general framework of a specific lexical field which can help to teach this subject from Greek. The materials offered allow for different levels of reading according to the level of the students. In addition to lexical competence, this group of nouns allows the morphological question of derivation and suffixes of agent nouns to be addressed.

Keywords

Agent nouns, derivation, militar lexicon.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo se denomina en griego a la policía? ¿era la maza un arma frecuente en Grecia? ¿qué tipo de lanza manejaban los héroes homéricos y cuáles los soldados atenienses? ¿qué material las diferencia? ¿de dónde procede el término “hoplita”? ¿siempre significó lo que hoy entendemos como tal? ¿qué entendía un ateniense de época de Pericles por *αἰχμητής*? Estas son algunas de las posibles preguntas que procuraremos responder desde un punto de vista léxico, pero no serían las únicas preguntas “de examen” que pueden surgir de estos datos. Si nos centramos en el ámbito morfológico, también se desprenderían preguntas como: ¿cuál es la historia de los sufijos *-τηρ* y *-τωρ*? ¿*-τηρ* puede derivar nombres a partir de bases nominales? ¿es *-τωρ* el sufijo más productivo? ¿o lo es *-της*?

Con el siguiente trabajo nos proponemos ofrecer la historia de diferentes nombres desde los textos homéricos hasta los de época clásica. Nuestro propósito, como hemos dejado entrever en las preguntas iniciales, se dividen en dos aspectos: léxico y morfología. En el plano léxico tomamos los nombres de soldados, los cuales permiten ser concebidos como un campo léxico bastante determinado, y, en segundo lugar, nos centramos en los tres sufijos más importantes para formar nombres de agente²: *-της*, *-τηρ* y *-τωρ*.

Tomamos para la exposición los nombres de soldados que se forman a partir de un nombre de arma o, en su defecto, a partir del verbo que designa que se porta o usa dicha arma. Establecemos cuáles son estos

² Mantenemos este término como convencionalismo, del mismo modo que lo usan Comrie - Thompson (1985), lo que nos permite unificar las categorías que se suelen dividir fuera de la corriente cognitiva entre “nombre de agente” (derivado verbal) y “nombre de persona” (derivado nominal), como vemos que aún usa Balles (2008: 182-184, 212-215) para estos sufijos.

nombres en diferentes cuadros en los que damos el número de casos en los que se usa cada palabra y procedemos, posteriormente, a ofrecer un análisis general de cuál es el uso sintáctico-semántico de estos.

El corpus se ha realizado de acuerdo a los tres grandes estadios lingüísticos que suelen aplicarse para el griego clásico: Homero y la épica (Hesíodo, *Himnos homéricos* y otros textos atribuidos a Homero), la época arcaica (principalmente líricos, pero también algún filósofo presocrático) y la época clásica (desde Esquilo hasta Aristóteles y el *Corpus Hippocraticum*)³.

Por consiguiente, proponemos una historia de las palabras que designan nombres de guerreros a partir de los textos literarios en los que aparecen y cómo autores posteriores se sirven de ellas del mismo modo o varían. Los textos literarios escogidos abarcan toda la literatura recogida en el *Thesaurus Linguae Graecae (TLG)*. Y el fin de estos datos es aportar una visión conjunta de los términos y los sufijos derivacionales, lo que puede ser una útil herramienta para el docente, de estudios de E.S.O., Bachillerato y enseñanzas superiores tanto desde el ámbito léxico (comentario de textos, lección sobre armamento y soldados, ejército...), como desde el ámbito morfológico (procesos de derivación sufijal, nombres de agente...).

El análisis que exponemos cuenta con la ventaja de que, en los últimos años, han venido sucediéndose trabajos por parte de la lingüística antropológica. Según Foley (1997: 3)⁴, esta disciplina se aplica a la lengua en el sentido más amplio del término, estudiando la lengua en su contexto sociocultural y cómo este puede influir en el mantenimiento o pérdida de un uso concreto, o no, de la lengua. En este trabajo hemos optado por analizar un fenómeno concreto de la lengua: las formaciones de nombres de agente a partir de los principales sufijos agentivos en griego clásico y, aún más concretamente, aquellos cuya base guarda relación con nombres de armas directa o indirectamente, como ya hemos tenido ocasión de mencionar.

³ Esta división cuenta con el precedente de las investigaciones de Ruiz Abad (2014: 118-121).

⁴ Esta disciplina lingüística cuenta con la monografía de Horrocks (2010) sobre los griegos y también es la perspectiva que utiliza Hoz para las lenguas paleohispánicas (2010-2011). Para una visión general de la antropología lingüística, cf. Enfield & Kockelman & Sidnell (2014).

Los nombres de soldados son muchos en griego antiguo, tantos o más como los tipos de armas, pertrechos o las metáforas que subyacen tras ellos. Hay nombres que aluden al tipo de vestimenta (*e.g.* ψιλός en origen ‘desnudo’ y, posteriormente, ‘tropa ligera’). Otros, en cambio, designan a un soldado que guarda una relación *x* con el nombre a partir del que se deriva (*e.g.* ἵππεύς ‘jinete’ ← ἵππος ‘caballo’). No obstante, el presente trabajo no versará sobre ninguno de estos dos nombres, sino que nos centraremos en las formaciones a partir de los sufijos -της, -τηρ y -τωρ⁵.

2. LOS DATOS

El material con el que contamos lo dividiremos para su exposición en tres subapartados: los nombres genéricos de soldados, que se derivan a partir de palabras para *arma*, *equipo* o algún evento de guerra o lucha (§ 2.1.), los nombres a partir de armas defensivas (§ 2.2) y de armas ofensivas (§ 2.3).

2.1. Nombres genéricos

Hay diferentes nombres, algunos se derivan directamente a partir de un sustantivo para «arma», mientras que otros a partir de eventos más o menos relacionados con la guerra y las armas. Los datos de incidencia en los textos de las palabras estudiadas se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1: nombres de guerreros a partir de nombres del equipo y eventos de la guerra

Tipo	Nombre	Origen	Épica	Época arcaica	Época clásica
Arma	τευχηστήρ ‘guerrero’	ac.pl. τεύχη ‘armas’	0	0	1
	τευχηστής ‘guerrero’		0	0	1
	ὀπλίτης ‘armado, hoplita’	ὄπλον ‘arma’	0	1	483
	πανοπλίτας ‘armado con la panoplia’	πανοπλία ‘panoplia’	0	1	0

⁵ Para una cuantificación aproximada del número de formaciones existentes según cada sufijo en griego antiguo, *cf.* Buck & Petersen (1970: xv-xvii).

Evento	ἀγχιμαχητής 'guerrero que lucha cerca'	ἀγχι 'cerca' y μαχητής 'guerrero'	7	0	0
	μαχητής 'guerrero'	μάχομαι 'luchar'	6	4	1
	π(τ)ολεμιστής 'guerrero'	πολεμίζω 'guerrear'	16	3	2
	παρασπιστής 'compañero de armas'	παρασπίζω 'luchar al lado'	0	0	4
	ξυνασπιστής 'compañero de armas'	συνασπίζω 'apretar un escudo contra otro'	0	0	1

Tanto τευχηστήρ como τευχηστής significan 'guerrero' y se derivan de la palabra homérica que, por antonomasia, designa a las armas de los héroes: τεύχη 'armas' (hom. τεύχεα), de τεῦχος⁶. Las dos palabras de estudio se atestiguan sendas veces en Esquilo (*Pers.* 902 y *Th.* 644 respectivamente). En ambos casos se trata del adjetivo que modifica a la entidad humana ἀνὴρ 'hombre'. Ya desde Homero hallamos múltiples nombres en -της que se derivan a partir de un sustantivo, no así a partir de -τηρ. Como veremos en el presente trabajo, esta es una característica que adopta el sufijo -τηρ por influjo de -της. Es más, τευχηστήρ se entiende como más poético a la vista de los versos en que se utiliza, ya que τευχηστής acaece en un trímetro yámbico, pero la otra en un hexámetro dactílico.

Πανοπλίτας 'armado con la panoplia' se deriva, claramente, de πανοπλία 'panoplia'. Se trata de un nombre que solo lo transmiten algunos manuscritos en un poema de Tirteo (*Tyrt.*, 7.38): "τοῖσι πανόπλιταις πλησίον ιστάμενοι". La forma πανοπλίταις en dativo, transmitida y que cabe en el pentámetro, ha sido relegada a un segundo plano por la conjetura πανόπλοισι de Dindorf⁷, sinónimo a aquel y que cuenta con testimonios varios en época clásica. Con todo, los códices más antiguos en realidad transmiten πανοπλίοισι, amétrico en el pentámetro.

⁶ En micénico la hallamos en instr.pl. *te-u-ke-pi* /θευχεσφι/ 'equipamiento', cf. Piquero (2019: 451-452).

⁷ En tal segundo plano ha quedado que el aparato crítico de la edición de Rodríguez Adrados no recoge la forma en -ταις (1956: 137).

El nombre más relevante de este apartado es ὀπλίτης ‘armado; hoplita’, derivado de ὄπλον que designa ‘arma’ pero también el escudo pesado que portaban estos soldados de época clásica. Con el significado básico ‘armado’ lo encontramos en una oda pindárica (Pi., I. 1.23) y es el significado que prevalece en los textos trágicos (e.g. A., Th. 717, E., Supp. 585, Heracl. 699, 800). La relevancia de los soldados hoplitas en época clásica hace que sea harto frecuente su testimonio en los historiadores, por poner un ejemplo⁸.

Amén de estas formaciones denominales, hallamos otras que designan *guerrero* o *luchador* y son deverbales: μαχητής (y ἀγχιμαχητής ‘guerrero que lucha cerca o cuerpo a cuerpo’) y πολεμιστής, así como παρασπιστής y ξυνασπιστής ‘compañero de armas’.

El μαχητής ‘guerrero’, de μάχομαι ‘luchar’⁹, aparece 6 veces en Homero. Como adjetivo modifica a ἄνδρας ‘hombre’ (Od. 18.261), como sustantivo es: la Identidad en la cópula (Il. 5.801), el apositivo de Antíloco (Od. 3.112, 4.202) y Eudoro (Il. 16.186), así como el Sujeto de τείρουσι ‘apremian’ (8.102). En época arcaica, modifica a la entidad ἄνδρα ‘hombre’ (Alc., 33), pero también a φῶτα ‘mortal’ (Pi., N. 2.13) y, metonímicamente, a θυμόν ‘ánimo’ (N. 9.26-27)¹⁰. También el uso de aposición a un antropónimo acaece en otro pasaje pindárico (Meleagro, I. 7.31-32). Por último, el único ejemplo de μαχητής en época clásica procede de un inseguro fragmento restituído de Esquilo (Fr. 17.28): “ἔγνων – μαχ]ητὰ[ς] δ’ ὠ[ιό]μην [ὀ]δῶδι πατ[εῖν]”. Por tanto, parece que μαχητής se identifica como una palabra homérica que los poetas posteriores utilizan como arcaísmo y que perdió su uso en época clásica.

En el mismo camino anda ἀγχιμαχητής ‘guerrero que lucha cuerpo a cuerpo’, compuesto nominal del anterior. En sus 7 testimonios homéricos presenta similitudes sintácticas con su nombre base. Ἀγχιμαχητής es, o bien el sustantivo apositivo de tres gentilicios (Τρῶες καὶ Λύκιοι καὶ Δάρδανοι ‘troyanos, licios y dárdanos’, Il. 8.173, 11.286, 13.150, 15.425, 486, 17.184), o bien el adjetivo modificador de ἀνέρες

⁸ Cf. Heródoto (17), Tucídides (177) y Jenofonte (185). También pueden citarse los múltiples ejemplos de Platón (13) y Aristóteles (12) o de oradores como Demóstenes (17) y Lisias (15), entre muchos otros.

⁹ Seguimos, en este punto, el DELG (s.v. μάχομαι).

¹⁰ En Homero ya se encuentra μαχίμων ‘guerrero’ (Il. 12.247) en competencia con μαχητής. En ese único testimonio, μαχίμων modifica a κραδίη ‘corazón’ también por metonimia con el hombre.

‘hombre’, sintagma que es la Identidad en una oración nominal (2.604, *cf.* μαχητής en *Od.* 18.261).

En cuanto a πολεμιστής, también hallado en Homero como πολεμιστής, es otro nombre para el soldado que tiene un origen verbal (πολεμίζω ‘guerrear’). Presenta una clara tendencia al desuso desde Homero hasta la época clásica, en la que apenas está atestiguado dos veces y en dos autores nada canónicos.

En la épica aparece preferentemente en oraciones copulativas como Identidad (9 ejs., *e.g.* *Il.* 22.269) y también en sintagmas apositivos: generalmente referidos a Ares (5.289, 20.78, 22.267, *cf.* Enialio, 22.132), aunque también a Ayante (*Hes.*, *Fr.* 204.44). Solo en *Il.* 13.300 desempeña la función Objeto Paciente de ἐφόβησε ‘causó temor’. En época arcaica, sigue apareciendo en aposición a un antropónimo (Alcioneo, *Pi.*, *N.* 4.27), pero es el Sujeto Beneficiario de ἐκέρδαναν ‘ganaron’ (*I.* 5.26-7) y parece tratarse del Objeto Paciente-Tema de un participio que una laguna no nos permite conocer (*Asius*, 13.7): “<— u — u —>τες ὑπασπίδιον πολεμιστήν”. Finalmente, en la época clásica su uso se ve restringido a dos ejemplos en los que es la Identidad en la cópula, como también aparecía en Homero (*Ctes.*, 45, *Palaeph.*, 3).

Restan, en este apartado, dos nombres sinónimos y ambos deverbales: παρασπιστής (←παρασπίζω ‘luchar al lado’) y ξυνασπιστής ‘compañero de armas’ (←συνασπίζω ‘apretar un escudo contra otro’). Ambos nombres están restringidos al ámbito de la tragedia¹¹ clásica y es que ninguno de ellos puede ser comprendido fuera de esta sociedad, pues ambos presentan metáforas en las que se está hablando de la formación militar habitual en la época: la falange hoplítica¹².

La falange hoplítica disponía un muro de escudos apoyados unos con otros en las líneas que conformaban esta tropa de manera que el escudo del compañero era en parte su protección y viceversa. Por tanto, solo desde esta formación militar concreta se entiende que el παρασπιστής es literalmente ‘el que porta el escudo al lado’ y el ξυνασπιστής ‘el que apoya el escudo junto a otro soldado’, es decir, metáforas para hablar del compañero de armas en la idea de que está al lado en la batalla.

¹¹ *Cf.* παρασπιστής (*A.*, *Fr.* 303.1, *E.*, *Cyc.* 6, *El.* 886, *Ph.* 1165) y ξυνασπιστής (*S.*, *OC* 379).

¹² Muchas son las obras que mencionan, o han tratado, esta formación militar, valga a este efecto la referencia de Gómez Espelosín (2001: 89-90).

2.2. Armas defensivas

Recogemos en la Tabla 2 los nombres de soldados formados a partir de palabras relacionadas con las armas defensivas, de las que hallamos ejemplos emparentados con las armaduras, los cascos y los escudos.

Tabla 2: nombres de guerreros relacionados con armas defensivas

Tipo	Nombre	Origen	Épica	Época arcaica	Época clásica
Armada.	στερφοτήρ 'que se cubre con piel'	στερφώω 'cubrir con pieles'	0	1	0
	θωρηκτής 'guerrero con coraza'	θωρήσσω 'armar con coraza'	6	0	0
Cascos	κορυστής 'guerrero con casco'	κορύσσω 'armar con casco'	5	2	0
	ίπποκορυστής 'guerrero en carro con casco'	ίππος 'caballo' y κορυστής 'guerrero con casco'	5	0	0
	χαλκοκορυστής 'guerrero con casco de bronce'	χαλκός 'bronce' y κορυστής 'guerrero con casco'	11	1	0

Escudo	ἀσπίδιτης 'guerrero con escudo'	ἀσπίς 'escudo'	0	0	1
	ἀσπιδιώτης 'guerrero con escudo'		2	0	1
	ἀσπιστήρ 'guerrero con escudo'		0	0	2
	ἀσπίστωρ 'guerrero con escudo'		0	0	1
	ἀσπιστής 'guerrero con escudo'		11	0	4
	ὑπασπιστήρ 'guerrero con escudo'	ὑπασπίζω 'servir como escudero'	0	0	1
	ὑπασπιστής 'guerrero con escudo'		0	0	8
	πελταστής 'peltasta, guerrero con <i>pelta</i> '	πελτάζω 'portar la pelta'	0	0	162

Hay dos nombres que aluden a la armadura: στερφωτήρ y θωρηκτής. Ambos son deverbales. Θωρηκτής 'guerrero que se arma con coraza' procede del verbo θωρήσσω 'armar con coraza' y es un término exclusivo de la épica. En Homero acaece 5 veces¹³, siempre en final de verso como cláusula en genitivo o dativo plural, que es el mismo uso que presenta Hesíodo en un fragmento (*Fr.* 280.26). Este nombre, que ya se documenta en micénico para la coraza (nom.sg. *to-ra-ka* / θώραξ)¹⁴, no tuvo mayor recorrido.

En cuanto a στερφωτήρ 'que se cubre con piel', se trata de un adjetivo procedente de στερφώω 'cubrir con pieles' y que únicamente se atestigua en un fragmento de Íbico en el que modifica al sustantivo

¹³ *Il.* 12.317, 15.689, 739, 21.277, 429.

¹⁴ Para mic. *to-ra-ka*, cf. Bernabé (2007: 20, 24-25), Aura Jorro (1999: s.v.) y Aura Jorro *et al.* (2020: s.v.).

στρατόν ‘ejército’ (Ibyc., 56.1), por lo que se trata de una mera formación poética.

Se puede apreciar que la armadura no es una fuente productiva para estos nombres. Es más, con este sufijo no hay nombres a partir de apliques u otras partes de la armadura, como las hombreras tras las cuales hay nombres como χαλκοχιτών ‘guerrero con túnica de apliques de bronce’.

Otro grupo lo conforman los tres nombres que se derivan a partir del casco. En realidad, se trata de un único derivado: κορυστής, a partir del que se forman otros compuestos nominales (ἵπποκορυστής y χαλκοκορυστής).

El κορυστής designa al ‘guerrero que porta un casco’ y se deriva del verbo κορύσσω ‘portar un casco’, que se deriva, a su vez, del nombre genérico para ‘casco’ (κόρυς). Sintácticamente, modifica a ἄνδρα ‘hombre’ en tres pasajes en los que el sintagma se halla en aposición a tres antropónimos (Equépolo, *Il.* 4.457-458; Agelao, 8.256-257; Laógono, 16.603-604). Hay otros dos pasajes en los que es apositivo del antropónimo Αἴαντε ‘los dos Ayantes’ (13.201, 18.163). La situación en época arcaica perpetúa esta tradición hasta el punto de que solo se atestiguan usos sintácticos como los descritos en la épica: está en aposición al antropónimo Τηλαμών (B., 13.65) en un pasaje y en aposición a otro antropónimo que desconocemos por una laguna en el texto (Alcm., 1.5). Se evidencia, así, que κορυστής es una palabra que se consideraba ya homérica y cuyo uso por autores posteriores sigue un afán poético en el bagaje de los epítetos de héroes homéricos.

Dos aspectos de *realia* afectan a los dos compuestos de κορυστής. Χαλκοκορυστής ‘guerrero con casco de bronce’ aparece 11 veces en la épica y otra más en época arcaica. La incidencia mayor en la épica está ligada estrechamente a la cultura material que refleja el poema, en el que el bronce es un bien muy preciado y, por tanto, se pone el foco sobre el hecho de que el κόρυς es de bronce¹⁵.

Sintácticamente, acaece una vez en vocativo referido al dios Ares (*h.Mart.* 2), aunque generalmente está en aposición a un antropónimo: Héctor (*Il.* 5.699, 6.398, 13.720, 15.221, 458, 16.358, 536, 654), Sarpedón (6.199) y Memnón (Hes., *Th.* 984). En la época arcaica, en la

¹⁵ Para la relevancia del bronce en el mundo homérico, cf. Muhly (2011).

que el uso del bronce no es nada novedoso, deja de tener su relevancia y es un mero uso poético el que hallamos en Píndaro. En ese pasaje, χαλκοκορυστάς es un adjetivo modificador de un colectivo humano: [ὄ]μιλον ‘tropa’ (Pi., Fr. 52f.108).

El otro elemento de *realia* que motiva la composición a partir de κορυστής es el hecho de que estos soldados podían ir montados a caballo, que en el modo de batalla homérica de héroe contra héroe, cuerpo a cuerpo, resulta novedoso que vaya montado a caballo. De ahí que se reincida en el hecho de que un soldado es ἵπποκορυστής ‘guerrero a caballo con casco’. Sintácticamente, aparece en dos ocasiones modificando a άνέρες ‘hombres’ (Il. 2.1, 24.677) y, por elipsis, sustantivado en aposición a otros nombres (Παίονας ‘peonios’, 16.287, 21.205; Μήονες ‘meonios’, 10.431).

Así las cosas, el arma de la que más nombres derivados hallamos es el escudo, habitualmente a partir del nombre genérico: ἀσπίς¹⁶. Así, en Homero hay dos nombres de ‘guerrero con escudo’: ἀσπιδιώτης y ἀσπιστής, siendo el más frecuente este. Ambos se derivan directamente a partir del tema nominal ἀσπίδ-¹⁷. Ἀσπιδιώτης modifica a άνέρας ‘hombres’ en dos versos casi idénticos¹⁸, en los que el adjetivo en cuestión ocupa el último metro del hexámetro dactílico. Esta palabra no fructificó en época clásica y, de hecho, el único vestigio que de ella hay es a través de una cita de Aristóteles (Fr. 11) a Il. 2.554.

El ἀσπιστής, como mencionábamos, se atestigua hasta en 11 ocasiones, pero se circunscribe a una única fórmula repetida con diferentes variantes en las que ocupa la misma posición métrica que el anterior, el sexto metro (hom.gen.pl. ἀσπιστάων). Esta forma es un adjetivo que modifica a diferentes colectivos humanos, a saber, άνδρῶν ‘hombres’ (Il. 8.214), λαῶν ‘huestes’ (4.90-91, 201-202) y los gentilicios Δαναῶν ‘dánaos’ (13.680), Λυκίων ‘licios’ (16.490, 541, 593), Παφλαγόνων

¹⁶ No hay derivados a partir de nombres homéricos de escudo como σάκκος (robusto escudo de cuerpo entero que usaba Άγας Telamonio) o ἀμφίβροτος (adjetivo que informa que cubre el cuerpo entero y que Bernabé (1998) ha identificado con mic. *a-pi-ḡo-to* “en forma de ocho”).

¹⁷ Ya en Homero -της presenta múltiples ejemplos de derivación denominal (e.g. ἀγρότης ‘campesino’, αἰχμητής ‘lancero’, ὀδίτης ‘caminante’ o πολίτης ‘ciudadano’), cf. Risch (1974: 31-37).

¹⁸ Cf. “κοσμησαι ἵππους τε καὶ άνέρας ἀσπιδιώτας” (Il. 2.554), la única diferencia en 16.167 es que el verso se inicia con ὄτρύνων.

‘paflagonios’ (5.577) y Τρώων ‘troyanos’ (4.221, 8.155, 11.412). De otra parte, reaparece esta palabra en época clásica, pero restringida a cuatro pasajes en partes líricas de las tragedias de Eurípides, lo que explica que se mantenga el alfa larga en *HF* 1192 e *Io* 198. Los otros dos pasajes tienen en común con los dos citados que mantienen la estructura prosódica de trisílabo (ac.pl. ἀσπιστάς, *El.* 443; ἀσπισταῖς, *IA* 1064), que no se puede mantener en comparación con el resto de palabras que ahora veremos en -ίτης, -τηρ y -τωρ (en la mayoría tienen estructura tetrasilábica). Sintácticamente, ἀσπιστής es el adjetivo que modifica al antropónimo Yolao (E., *Io* 198) y al abstracto μόχθους ‘esfuerzo’ (*El.* 443). En otro, se refiere a un colectivo humano, como son los mirmidones (Μυρμιδόνων, *IA* 1068-1069) y en el cuarto es el predicativo de ἦλθεν ‘fue’ (*HF* 1191-1192).

Frente a estos cuatro pasajes que recogen vagamente la tradición épica, los trágicos se vieron en la necesidad de formar otros nombres próximos por cuestiones métricas. Esquilo acuñó una forma poética ἀσπίσωρ en un coro (A., *A.* 403 en ac.pl.) y Sófocles creó ἀσπιδίτης (*Fr.* 426), como si se tratase de un nuevo ἀσπιδιώτης. La nueva formación sofoclea se integra en el trímetro yámbico sin complicaciones, de hecho, tras esta forma cabe perfectamente la cesura pentemímera, que es la paradigmática en este tipo de versos de la tragedia. La cesura heptemímera tiene su reflejo en el sufijo -τηρ, pues tanto Sófocles como Eurípides utilizaron ἀσπιστήρ en la misma posición métrica (S., *Ai.* 565, E., *Heracl.* 277).

En suma, consideramos que el nombre antiguo es ἀσπιστής, como bien refleja Homero, y que el resto de formas son formaciones poetizantes que los trágicos crean conscientemente en época clásica para embellecer (o hacer que casen métricamente) sus versos¹⁹.

Esta conclusión también puede percibirse en el doblete ὑπασπιστήρ y ὑπασπιστής ‘guerrero con escudo’. Ambos son deverbales y cuentan con otro derivado próximo que es el que impone una restricción léxica sobre los otros dos, ὑπασπίδιος²⁰. Esquilo fue quien también acuñó ὑπασπιστήρ, en tanto que adjetivo que modifica a ὄχλον ‘mu-

¹⁹ Ya Chantraine (1933: 317-318, 320) habla de manera generalizada de la renovación de palabras con -τηρ a través de -της y Buck & Petersen (1970: 544-546) se hacen eco de esta afirmación.

²⁰ Se atestigua tres veces ya en Homero (*Il.* 13.158, 807, 16.609).

chedumbre’, otro colectivo humano (A., *Supp.* 182). En cambio, ὑπασπιστής lo hallamos hasta en 8 ocasiones: hay dos en Eurípides, pero también acaece en historiadores²¹. En todos estos tiene un uso como sustantivo por lo que también es otra diferencia con la forma en -τηρ, menos atestiguada y restringida a la poesía.

Antes de concluir con el repaso a los nombres de guerrero que guardan relación con las armas defensivas, hemos de hablar del πελταστής ‘peltasta’. Como en el caso del hoplita, es una palabra que cobra pleno sentido en la sociedad clásica, pues alude a un tipo de soldado que porta un tipo específico de escudo, la πέλιτη. Este escudo ligero se opone al escudo pesado, el ὄπλον, de ahí que cuando se habla de los peltastas es para referirse a un tipo de tropa ligera²².

Estos factores son los que inciden directamente en los testimonios hallados, pues ascienden hasta 162 y aunque hay un ejemplo en tragedia (E., *Rh.* 311), sus apariciones proceden casi exclusivamente de la historiografía²³. Como en las dos últimas palabras estudiadas, la formación πελταστής, y como veíamos en κορυστής, se deriva a partir de un verbo que significa ‘portar x arma defensiva’ (πελτάζω ‘portar la pelta, ser peltasta’).

2.3. Armas ofensivas

Recogemos en la Tabla 3 los resultados de nombres de soldados a partir de los sufijos estudiados según las armas ofensivas: arcos, lanzas²⁴, jabalinas y maza. Como puede comprobarse, no hay, con estos sufijos, ningún nombre que en estos periodos se deriven a partir de algún nombre para espadas, dagas o hachas (ἄορ²⁵, ξίφος, μάχαιρα,

²¹ Cf. Hdt., 5.111, 112; X., *HG* 4.5.14, 8.39, *An.* 4.2.20; Ctes., 15.

²² Con todo, la forma genérica de hablar de las tropas ligeras es ψιλοί, literalmente ‘descubiertos’.

²³ Principalmente atestiguado en historiadores como Tucídides (16), Jenofonte (130) y Ctesias (1), pero también en otros prosistas: Lisias (3), Isócrates (5), Demóstenes (1), Platón (4) y Teofrasto (1).

²⁴ No obstante, con -τηρ, que puede formar nombres de instrumento, también hallamos una parte de la lanza: σαυρωτήρ ‘regatón’. Este hecho también es parcialmente compartido por -της, con el que hallamos un nombre de máquina de guerra: καταπέλτης ‘catapulta’.

²⁵ Relacionado etimológicamente con ἄορ hallamos ἀορτήρ ‘correa, cinturón’.

πέλεκυς, οἰστός...)²⁶.

Tabla 3: nombres de guerreros relacionados con armas ofensivas

Tipo	Nombre	Origen	Épica	Época arcaica	Época clásica
Arcos	ἐκατηβέλτης 'certero flechador'	ἔκατος 'el que hierde de lejos' y βέλος 'proyectil'	3	0	0
	τοξευτής 'arquero'	τοξεύω 'tirar con el arco'	1	0	1
	τοξότης 'arquero'	τόξον 'arco'	1	3	162
	ἵπποτοξότης 'arquero a caballo'	ἵππος 'caballo' y τοξότης 'arquero'	0	0	11
Otros	σφενδονήτης 'hondero'	σφενδονάω 'tirar con la honda'	0	0	30
	ρύτηρ 'tirador'	ἐρύω 'tirar'	2	0	1
	ρύτωρ 'tirador'		0	0	1
	ἀφήτωρ 'tirador'	ἀφίημι 'tirar (con el arco)'	1	0	0
Lanza	αἰχμητής 'lancero'	αἰχμή 'lanza'	34	19	12
Jabal.	ἄκοντιστήρ 'jabalinero'	ἄκοντίζω 'lanzar la jabalina'	0	0	1
	ἄκοντιστής 'jabalinero'		2	0	55
Maza	κορυνήτης 'macero'	κορυνάω 'blandir la maza'	2	0	0

Ya hemos mencionado varias veces la idea de que los héroes homéricos combatían cuerpo a cuerpo. Por oposición, en la épica se ve como algo negativo y vergonzoso luchar desde lejos. Tal es así que, aunque hay diferentes epítetos de Apolo en tanto que 'tirador' o 'arquero', τοξότης se usa como insulto en *Il.* 11.385²⁷.

En época homérica se formaron dos nombres de soldados para 'arquero' por necesidades métricas, uno denominativo (τοξότης ← τόξον

²⁶ Esta es una característica propia de la lengua griega, pues bien es conocido el hecho de que, a partir de un tipo específico de espada latina, el *gladius*, se deriva el nombre del *gladiator*, en tanto que luchador con dicho tipo de espada.

²⁷ Para esta y otras invectivas con nombres de agente en la épica, cf. Schubert (2000).

‘arco’, cf. mic. *to-ko-so-ta*²⁸), deverbales el otro (τοξευτής ← τοξεύω ‘tirar con el arco’)²⁹. Τοξευτής, que también aparece solo una vez en Homero (*Il.* 23.850), fue la palabra que no prosperó. Esta palabra solo reaparece en época clásica de una manera muy *sui generis*, dado que se atribuye al astrónomo Eudoxo de Cnido. Pero es una noticia que viene viciada por el texto hexamétrico de Arato de Solos (*Arat.*, 306) en el que Τοξευτής ‘Sagitario’ recibe tal nombre por necesidades métricas, motivo por el que, en realidad, se había creado en el texto homérico.

Aunque τοξότης se usa como insulto en el pasaje citado, no es menos cierto que, como apunta Macía Aparicio (2009: 54 n. 385), el arco de Filoctetes fue un arma fundamental en la toma de Troya y Heracles también se sirvió de este instrumento en diversas proezas. Tal es así que a Heracles mismo se le aplica en un pasaje de Alcman, ya en época arcaica (*Alcm.*, 87). En este período, en que la palabra ha perdido su valor peyorativo, también aparece otras dos veces en Píndaro (*O.* 13.89, *P.* 1.53).

En la época clásica hallamos un elevado número de apariciones (162 ej.). Esto se debe a varios factores. El principal es que es una tropa del ejército que cobra gran relevancia en las batallas campales y, por tanto, hay muchas movilizaciones (*e.g.* *A.*, *A.* 628, *Hdt.*, 3.39, *Th.*, 4.28). El segundo factor fundamental se centra en Atenas, en la que los arqueros escitas³⁰ conformaban una suerte de policía de la ciudad (*e.g.* *Ar.*, *Ach.* 54, 711, *Eq.* 665; *And.*, 3.5; *Pl.*, *Prt.* 319c; *Arist.*, *Ath.* 24.3). Y el tercer factor es que también se atribuye a Eudoxo de Cnido el nombre de la constelación Τοξότης ‘Sagitario’ por parte del helenístico Hiparco (1.2.20).

Otro aspecto de los arqueros que es novedoso en el mundo helénico a partir de época clásica es la formación de tropas de arquería montadas a caballo, motivo por el cual se formó el compuesto nominal *ἵπποτοξότης*. Estos guerreros se atestiguan como tal en *Hdt.*, 4.46, 9.49

²⁸ Cf. Piquero (2019: s.v. τοξότης).

²⁹ Por tanto, el nombre del arquero guarda relación con τόξον, del que se deriva τοξεύω. No hemos encontrado ninguna formación que se derive a partir de βιός ‘arco’, nombre oriundo de Ambracia (Epiro) apenas documentado fuera de Homero, cf. *DELG* y *EDG* (s.v. βιός). Tampoco hemos encontrado ninguna especialización léxica que distinga el tipo de arco (simple o compuesto).

³⁰ Cf. Hunter (1994), Nippel (2007) y von Bredow (2008).

pero también, como el nombre base, designando a la policía (*e.g.* Th., 2.13; Lys., 15.6).

Como mencionábamos anteriormente, hay otros nombres que designan al ‘tirador’ en tanto que ‘arquero’: ἀφήτωρ, ρυτήρ, ρύτωρ, así como ἑκατηβελέτης ‘certero flechador’.

Ἀφήτωρ, derivado de ἀφήμι ‘tirar’, aparece en *Il.* 9.404 y se trata de un epíteto de Apolo. También a este dios se refiere ἑκατηβελέτης, variante del habitual ἐκηβόλος, que parece provocar una restricción léxica sobre aquel, dado que ya en la épica se atestigua hasta en 22 ocasiones³¹. El nombre en -της es un compuesto nominal a partir de ἐκάς ‘cerca’ y βέλος ‘proyectil’³². Sintácticamente, es el adjetivo de ἄνακτος ‘soberano’ (*Il.* 1.75, Hes., *Sc.* 100), sustantivo en aposición al teónimo Apolo con cuya elipsis ἑκατηβελέταιο es el genitivo de relación de θεράπναι ‘siervas’ (*h.Ap.* 157).

En cuanto al doblete ρυτήρ y ρύτωρ, en tanto que formas agentivas derivadas de ἐρύω ‘tirar’³³, vuelven a poner de manifiesto que -τηρ es más productivo que -τωρ. De ρυτήρ hallamos dos testimonios en los que es la Identidad en la cópula: en *Od.* 21.173 se refiere a Liodas, uno de los pretendientes, y en 18.261-2 tiene por Entidad a los troyanos, lo que resulta de gran interés, porque el único testimonio de esta palabra es justamente en aposición a uno de sus caudillos aliados, Pándaro (*Arist.*, *Fr.* 641.16-17). En cambio, ρύτωρ acaece en aposición a Febo, como otros nombres que aquí hemos recogido (*Ar.*, *Th.* 108).

Retomando el nombre de armas arrojadas, hemos de abordar en este momento la σφενδονή ‘honda’ y el ἄκων ‘jabalina’. En primer lugar, el σφενδονήτης ‘hondero’ no aparece con anterioridad a la época clásica, pero en este período aparece 30 veces³⁴, dada la relevancia que

³¹ 9 veces en Homero (*Il.* 1.14, 21, 96, 110, 373, 438, 16.513, 22.302, 23.872), 10 en los *Himnos homéricos* (*h.Ap.* 45, 177; *h.Merc.* 18, 218, 236, 417, 509, 522; *h.Ven.* 151; *h.Hom.* 25.2), 2 en Hesíodo (*Th.* 94, *Fr.* 64.16) y 1 en el *Margites* (1.2).

³² Ya el propio Chantraine apuntaba que la relación con ἐκάς, aunque procede de los antiguos, más bien parece una etimología popular y ha de relacionarse probablemente con ἐκών ‘voluntario’, *cf.* DELG, EDG (*s.v.* ἐκηβόλος) y Le Feuvre (2015: 362).

³³ Ya en Homero ρυτήρ es polisémico y también designa un nombre de instrumento, ‘rienda’ (*Il.* 16.475).

³⁴ Documentado principalmente por los tres grandes historiadores: Heródoto (1), Tucídides (7) y Jenofonte (20); pero también por Demóstenes (1) y Platón (1).

estos guerreros tuvieron como tropa de hostigamiento. Por la otra parte, ἄκων significa originariamente ‘punta’ y, metonímicamente, designó el todo, ‘venablo’ o ‘jabalina’³⁵. Es a partir de este significado derivado del que se forma ἀκοντίζω ‘lanzar una jabalina’, verbo base de ἀκοντιστήρ y ἀκοντιστής.

Como con ἀσπιστήρ y ἀσπιστής, el nombre que está mejor atestiguado en Homero es el nombre en -της. Así, ἀκοντιστής aparece dos veces en Homero (*Il.* 16.328, *Od.* 18.261-262), pero es de uso habitual en la época clásica, en la que designa a otra tropa de hostigamiento, lo que explica su elevada incidencia en Tucídides y Jenofonte principalmente³⁶. Por el contrario, ἀκοντιστήρ acaece una única vez en Eurípides en un trímetro yámbico en el que se requiere una sílaba adicional frente a lo que puede ofrecer la prosodia de ἀκοντιστής (*E., Ph.* 140): “λόγχαϊς τ’ ἀκοντιστήρες εὐστοχώτατοι”. El uso por parte de Esquilo de ἀκοντισταί (*A., Pers.* 52) también está motivado por cuestiones métricas, pues es la forma que le conviene para el tetrametro anapéstico: “καὶ ἀκοντισταὶ Μυσοί· Βαβυλῶν δ’”.

Dejando atrás las armas arrojadas, restan la lanza y la maza, de la que atestiguamos únicamente sendas formaciones. La αἰχμή, en origen ‘punta de lanza’ designa metonímicamente la ‘lanza’³⁷ y, más específicamente, la lanza de bronce en oposición a la λόγχη, que es la lanza de hierro³⁸ y que es una palabra posthomérica. Aquella es un elemento distintivo de los héroes y que aparece repetidas veces (33 ejs.). Con todo, no hay nombres de guerreros a partir de otras designaciones de la lanza como son δόρυ (metonimia del producto con que se elabora la lanza por ella misma, *cf. mic. dat.sg. do-we-jo /δορφέϊω/* ‘de madera’),

³⁵ Este tipo de metonimias no son infrecuentes en el léxico armamentístico, algo más adelante veremos que αἰχμή presenta la misma metonimia y que hay otras para la lanza como δόρυ, en origen el ‘asta de madera’ pero habitualmente en Homero la ‘lanza’. Otra metonimia similar la hallamos con los materiales σίδηρος ‘hierro’ y χαλκός ‘bronce’ usados como metonimia de la espada.

³⁶ Se atestigua en 55 ocasiones: Jenofonte (24), Tucídides (23), Platón (3), Ctesias (2), Esquilo (1), Heródoto (1) y Esquílax (1).

³⁷ *Cf.* Bernabé (2007: 28) para mic. *a₃-ka-sa-ma /αικσμανς/*, *cf.* también Aura Jorro (1999: s.v.).

³⁸ En origen, λόγχη designa la punta de la lanza metonímicamente (*cf. λόγχα ... δορός* ‘punta de lanza’, S., *Tr.* 856), pero el origen de esta palabra no está claro. Lo más plausible parece que se trate de un préstamo de alguna lengua desconocida (*DELG s.v.*). Beekes la considera inexplicable (*EDG s.v.*).

ἔγχος (un antiguo nombre heredado y el habitual en micénico³⁹), ni tampoco a partir de λόγχη⁴⁰.

De la incidencia de casos que presenta αἰχμητής ‘lancero’, lo más relevante a destacar es el hecho de que va paulatinamente perdiéndose y restringiéndose casi exclusivamente a la poesía. En la épica presenta 34 testimonios, pero ya en la época arcaica 19 y ninguna procede los prosistas, situación muy similar a la que encontramos en los 12 testimonios de la época clásica⁴¹.

Por último, para κορυνήτης ‘macero’ contamos con dos testimonios de épica homérica (*Il.* 7.9, 138) y nos remitimos a la información que de él dan García Blanco & Macía Aparicio (1998: 144 n. 9), quienes diferencian, a juzgar por escolios posteriores, que la κορύνη, de donde κορυνάω, es una maza metálica frente al ῥόπαλον ‘cayado, bastón de madera’, aunque esta división original se iría confundiendo con el paso del tiempo.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Con este breve repaso hemos querido dar una visión de conjunto de los nombres de guerreros en griego antiguo a través del propio léxico. Resulta de gran interés poder poner de manifiesto que la renovación del léxico tiene su reflejo en elementos de sociolingüística como es el caso de αἰχμητής, derivado de un tipo de lanza que en época clásica no tenía ya cabida, dado que se usaba el hierro y no el bronce, por lo que queda relegado a un segundo plano, como término poético y solo atestiguado en este género.

Otro tanto podemos afirmar de los sufijos -τηρ y -τωρ frente a -της. Si bien en la épica están en oposiciones complementarias (los dos primeros para derivar nombres simples, el otro forma compuestos),

³⁹ Cf. Bernabé (2007: 28-29) para *e-ke-si* /εγγεσι/, entre otras formas. Homero afirma que esta lanza también tiene la punta de bronce: “ἔγχος ἔχ’ ἑνδεκάπηχου· πάροιθε δὲ λάμπετο δουρὸς / αἰχμητὴ χαλκείη” ‘tenía una lanza de once codos. Por delante del asta brillaba la punta broncea’ (*Il.* 6.319-320).

⁴⁰ Si se formó posteriormente λογχήρης ‘armado de lanza’.

⁴¹ Las apariciones son: épica (Homero 28 ejs, Hesíodo 5, *Batracomiomaquia* 1), época arcaica (Píndaro 7, Arquíloco y Simónides 3, Tirteo 2, Teognis, Estesícoro, Baquilides y los *Carmina convivalia* 1) y época clásica (Jenofonte 3, Eurípides y Platón 2 y Eubulo, Quérilo y Paléfato 1).

esta situación se difumina con el paso del tiempo y la situación que encontramos en época clásica es que *-της* es hegemónico tanto para nombres simples como compuestos y que *-τηρ* y *-τωρ* quedan relegados fundamentalmente a nombres poéticos, muchas veces poetizando un nombre en *-της*, por sonar más arcaico. Esta suerte de alomorfía entre los tres sufijos, como la denomina Lazzeroni (2010), permite a los poetas variar e innovar los términos en función de sus necesidades métricas.

Del léxico, en general, observamos un ascenso en la especialización de los términos de guerreros en función del número de tipos de soldados que encontramos en la Atenas clásica frente a los héroes homéricos. Así lo demuestran que frente a un término genérico para el que porta el escudo (hom. *ἀσπιστής*) o la lanza (hom. *αἰχμητής*), en época clásica encontramos formaciones específicas para la *pelta* (*πελταστής*) o para el equipo que un ciudadano debe llevar (*ὀπλίτης*), en oposición al equipo que debía llevar un héroe homérico (hom. *τεύχεα* → át. *τευχιστήρ*). Y es que el escudo es la única arma que presenta una diferenciación entre tipos: genérico (*ἀσπίς*), ligero (*πέλιτη*) y pesado (*ὄπλον*), dando los nombres *ἀσπιστής*, *πελταστής* y *ὀπλίτης* respectivamente.

Aunque haya varios términos para designar al portador del escudo, es recuente que por cada arma encontremos un nombre central y alrededor de este se crean las variaciones: *ἀσπιστής* es el que se encuentra bien atestiguado en la épica y frente a él se forman en la tragedia *ἀσπιστήρ* y *ἀσπίτωρ*.

Otro elemento relevante es la baja incidencia que hay entre estos términos de armas ofensivas como la maza. *Κορυνήτης* aparece únicamente en un par de pasajes de Homero, mientras que no hay términos de guerreros que se singularicen por blandir espadas, dagas o hachas. Esta falta de precisión también afecta, en otra medida, a los arcos, pues el término *τοξότης* (o su variante *τοξευτής*) no alude al tipo de arco específico, sino que es una información o ya sabida por el hablante o que no se consideraba como relevante.

¿Y qué sucedió después? Dejamos abierta a nuevos trabajos la labor de esbozar la historia de los nombres de guerreros en épocas sucesivas, con las interesantes preguntas que pueden surgir ¿hay variantes diatópicas entre los diferentes reinos? ¿cuál fue la repercusión a este respecto del contacto con Roma? ¿y qué heredaron los romanos del Imperio de Oriente?

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURA JORRO, F. (1999 [reimpr.]), *Diccionario micénico (DMic.)*, 2 vols., CSIC, Madrid.

AURA JORRO, F. *ET ALII*, 2020, *Suplemento al Diccionario micénico (DMic.Supl.)*, CSIC, Madrid.

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

BERNABÉ, A. (1998), “Hom. ἀμφίβροτος y mic. *a-pi-qo-to*, ¿un caso de etimología popular?”, en L. Gil *et alii* (eds.), *Corolla Complutensis in memoriam J. S. Lasso de la Vega contexta*, Editorial Complutense, Madrid, 39-48.

BERNABÉ, A. (2007), “El vocabulario de las armas en micénico”, *Gladius*, 27, 15-38.

BUCK, C. D. & PETERSEN, W. (1970), *A Reverse Index of Greek Nouns and Adjectives*, Georg Olms Verlag, Hildesheim.

CHANTRAINE, P. (1933), *La formation des noms en grec ancien*, Klincksieck, París.

DELG = CHANTRAINE, P. *et alii* (2009^o), *Dictionnaire étymologique de la langue grecque (Histoire des mots)*, Klincksieck, París.

EDG = BEEKES, R.S.P. (2010), *Etymological Dictionary of Greek*, 2 vols., Brill, Leiden-Boston.

ENFIELD, N.J. & KOCKELMAN, P. & SIDNELL, J. (eds.) (2014), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge.

FOLEY, W.A. (1997), *Anthropological Linguistics: An Introduction*, Wiley-Blackwell, Oxford.

GARCÍA BLANCO, J. & MACÍA APARICIO, L.M. (1998), *Homero. Iliada, volumen II (cantos IV-IX)*, CSIC, Madrid.

GÓMEZ ESPELOSÍN, F.J. (2001), *Historia de Grecia Antigua*, Akal, Madrid.

HORROCKS, G. (2010²), *Greek. A History of the Language and its Speakers*, Wiley-Blackwell, Londres-Nueva York.

HOZ, J. DE (2010-2011), *Historia lingüística de la Península Ibérica en la Antigüedad*, 2 vols., CSIC, Madrid.

HUNTER, V.J. (1994), *Policing Athens: Social Control in the Attic Lawsuits, 420-320 B.C.*, Princeton University Press, Princeton,

LAZZERONI, R. (2010), “Nomi d’agente e composizione in Greco antico: una scala di nominalità”, en I. Putzu & G. Paulis & G.F. Nieddu & P. Cuzzolin (eds.), *La Morfologia del greco tra tipologia e diacronia. Incontro Internazionale di Linguistica Greca celebrato en Cagliari, del 13 al 15/9/2007*, FrancoAngeli, Milán, 256-265.

LE FEUVRE, C. (2015), *Ὅμηρος δύσγνωστος: réinterprétations de termes homériques en grec archaïque et classique*, Droz, Ginebra.

MACÍA APARICIO, L. M. (2009), *Homero: Iliada, volumen III (cantos X-XVII)*, CSIC-Tirant lo Blanch, Madrid.

MUHLY, J. D. (2011), «Bronze», en M. Finkelberg (ed.), *The Homer Encyclopedia*, Wiley-Blackwell, Oxford, 145-146.

NIPPEL, W. (2007), “Police”, en Ch. F. Salazar (ed.), *Brill’s New Pauly. Encyclopedia of the Ancient World. Antiquity, vol. 11 (Phi-Prok)*, Brill, Leiden-Boston, 463.

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

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

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1956), *Líricos griegos: elegíacos y yambógrafos arcaicos (siglos VII-V a.C.)*, volumen I, Ediciones Alma Mater, Barcelona.

RUIZ ABAD, C. (2014), *Papeles semánticos y procedimientos de formación de palabras: los nombres de instrumento y ubicación en griego antiguo en perspectiva tipológica*, Tesis doctoral, Madrid: <<http://eprints.ucm.es/24939/1/T35256.pdf>>.

SCHUBERT, P. (2000), *Noms d’agent et invective: entre phénomène linguistique et interprétation du récit dans les poèmes homériques*, Vandenhoeck & Ruprecht, Gotinga.

VON BREDOW, I., 2008, “Scythae”, en Ch. F. Salazar (ed.), *Brill's New Pauly. Encyclopedia of the Ancient World. Antiquity, vol. 13 (Sas-Syl)*, Brill, Leiden-Boston, 150-159.

DESCUBRIR LA MITOLOGÍA CLÁSICA A TRAVÉS DE LOS PALACIOS DE PORTUGAL

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA

anavarrete@ubeda.uned.es

Doctor en Filología Clásica

Resumen

Este artículo pretende dar una visión panorámica de la investigación llevada a cabo recientemente en Portugal sobre la presencia de la mitología clásica en la decoración de sus palacios. Se presenta en forma de una ruta mitológica, ilustrada con imágenes, que recorre 28 monumentos —entre palacios, iglesias, jardines y otros edificios—, distribuidos por toda la geografía nacional —siguiendo el eje sur-norte— y encuadrados en una amplia cronología -siglos XVI-XX-. Se ha tratado de conjugar en lo posible el tiempo y el espacio, comenzando en el Algarve renacentista y terminando en el Oporto neoclásico.

Palabras clave

Portugal, mitología, arte, iconografía, palacios, museos.

Abstract

This article aims to give a panoramic view of the research carried out recently in Portugal on the presence of classical mythology in the decoration of its palaces. It is presented in the form of a mythological route, illustrated with images, which runs through 28 monuments —including palaces, churches, gardens and other buildings—, distributed throughout the national geography -following the south-north axis- and framed in a broad chronology —XVI-XX centuries—. An attempt has been made to combine time and space as much as possible, beginning in the Renaissance Algarve and ending in neoclassical Porto.

Keywords

Portugal, mythology, art, iconography, palaces, museums.

A estudiar la mitología en el arte —y en especial en el arte palaciego— he consagrado las dos últimas décadas. Tras editar monografías específicas sobre los palacios de España e Italia (v. bibliografía final), mi investigación se ha centrado últimamente en los palacios de Portugal¹, cuyas aportaciones en este campo son igualmente merecedoras de una monografía similar. Este artículo pretende dar una visión panorámica de ese trabajo llevado a cabo en el país vecino. En la exposición del material utilizaré el formato de una ruta mitológica, ilustrada con imágenes (30), que recorre 28 monumentos —entre palacios, iglesias, jardines, museos y otros edificios—, distribuidos por toda la geografía nacional —siguiendo el eje sur-norte— y encuadrados en una amplia cronología —siglos XVI-XX—. Se ha tratado de conjugar en lo posible el tiempo y el espacio, comenzando en el Algarve renacentista y terminando en el Oporto neoclásico.

1. Palacio de los Condes de Basto (Pátio de São Miguel, Évora): construido en el siglo XIV, destaca por la decoración alegórico-mitológica de algunos techos realizada por el pintor manierista, de origen flamenco, Francisco de Campos en 1578. El techo de la sala oval contiene ocho paneles con personajes mitológicos femeninos inspirados en las *Metamorfosis* de Ovidio; se caracterizan por la riqueza de su vestuario y sus poses teatrales; tienen los nombres inscritos, pero a veces las faltas ortográficas dificultan la identificación: *Proserpina*, *Erígone*, *Leucótoe*² [fig. 1], *Medea*, *Salmacis*, *Dánae*, *Egina* y *Alción*e. En cinco de estos casos los personajes son víctimas de la pasión de los dioses; en los restantes (*Salmacis*, *Alción*e y *Medea*), se podría decir que ellas son víctimas de su propia pasión. En un salón del primer piso, en un friso estrecho y alto, se tratan cuatro temas mitológicos, uno por cada pared, inspirados también en las *Metamorfosis*: *El juicio de Paris*, *Perseo* y *Andrómeda*, *La carrera de Atalanta e Hipómenes* e *Historia de Diana*. Los frescos de esta sala se atribuyen a Giraldo Fernandes de Prado (ca.1580-5)³.

¹ La editorial portuguesa Mazu Press ha editado recientemente (2021) una monografía sobre este tema, titulada *La mitología en los palacios portugueses. Siglos XVI-XX*.

² Confundida mucho tiempo con un personaje de la *Odisea*, Leucótea, por su parecida grafía. Ésta última, denominada antes Ino, se transformó en una diosa marina cuando se arrojó al mar con su hijo enloquecido por Hera. Le salvaría la vida a Ulises. Leucótoe, por su parte, fue rival de Clítia en el amor de Apolo.

³ Cf. Serrão (1995 y 2007a).



Fig. 1. *Leucótoe*, Palacio de los Condes de Basto (Évora)

2. Palacio Ducal (Vila Viçosa): es un palacio a nivel europeo en cuanto a dimensiones —fachada de 110 m de larga— y majestuosidad. Comenzado a construir en 1501, fue durante siglos la sede de la Casa de Braganza. Entre sus miembros destaca el VIII Duque, que se convirtió en el rey João IV (1604-1656) de Portugal tras la independencia de España en 1640. El edificio ha sido objeto de sucesivas ampliaciones a lo largo de los siglos XVI y XVII, que le han dado la fisonomía actual. En la decoración interior, realizada por pintores ligados a la corte ducal, coexisten los temas religiosos y mitológicos⁴. En la misma entrada, junto a la recepción, se encuentra la escultura *Belerofonte* y la *Quimera* de Jacques d'Angoulême. De la planta noble destacamos la sala de Perseo y Medusa, pintada por Tomás Luís en 1602-1603; el techo presenta seis escenas inspiradas en los grabados que ilustraban las ediciones de las *Metamorfosis* de la época: *Perseo decapita a Medusa*, *Perseo petrifica al rey de Mauritania (Atlas) con la cabeza de Medusa*, *Perseo montado en Pegaso libera a Andrómeda* [fig. 2], *Perseo derrota a Fineo en el banquete de bodas*, *Perseo derrota al rey de la isla de Sérifos pretendiente de su madre* y *Minerva visita a las Musas en el monte Helicón*.

⁴ Cf. Serrão (1995; 2007b; 2008).

El palacio alberga también una importante colección de tapices de tema mitológico (*Cadmo, Aquiles*) e histórico (*Ciro, Marco Antonio*) y la mayor colección de mayólica italiana en Portugal.



Fig. 2. Perseo montado en Pegaso libera a Andrómeda, Palacio Ducal (Vila Viçosa)

3. Palacio Real de Queluz (Largo do Palácio, Queluz): es uno de los principales palacios de la familia real portuguesa. A su alrededor se desarrolló la población de Queluz, ciudad cercana a Lisboa, perteneciente al municipio de Sintra. Conocido como el Versalles portugués, en su construcción (iniciado en 1747) participaron los mejores arquitectos, decoradores y jardineros de la Europa del momento. En determinadas épocas (tras el terremoto de Lisboa 1755 y el incendio del Palacio de Ajuda en 1794) el palacio ha sido la principal residencia real. Actualmente en una de sus alas, en el denominado Pabellón de Doña María, se alojan los Jefes de Estado extranjeros que visitan Portugal. Aunque en la decoración de las salas dominan los temas alegóricos, encontramos también frescos mitológicos. La Sala de los Embajadores presenta en el techo dos recuadros con *Asamblea de dioses*. Las paredes de la *Sala das Açaftas* exhiben quince pequeños tondos monocromos dedicados, en su mayoría, a las divinidades del mar Anfitrite [3] y Neptuno; en

dos, que son espejo, se recoge el mito de la creación del coral⁵, escena poco representada en la pintura. El techo de una sala más está decorado con el tema alegórico de *Apolo benefactor de las artes* y el de otra está dedicado a *Diana cazadora* y a sus atributos. Sorprende el techo de la sala situada tras la tienda de regalos, que suele pasar desapercibido al visitante; está decorado con ocho tondos de tema mitológico, flanqueados por grutescos femeninos, que en su mayoría (5) giran en torno a la historia de Venus y Adonis; dos presentan escenas amorosas con final desgraciado: *Apolo y Dafne* y *Salmacis y Hermafrodito* [fig. 4]

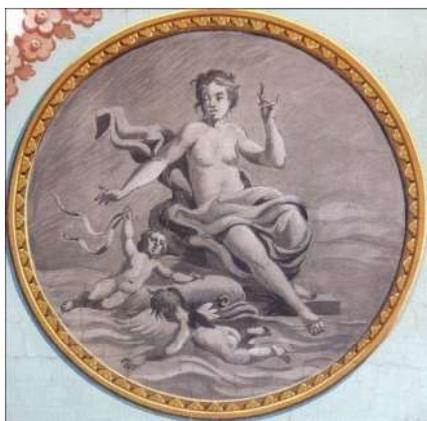


Fig. 3. Anfitrite con rama de coral



Fig. 4. Salmacis y Hermafrodito

El jardín es otro de los grandes atractivos del palacio. De influencia francesa, se dispone a lo largo de grandes ejes, salpicados de fuentes y esculturas mitológicas. Fueron encargadas por el Marqués de Pombal entre 1755 y 1756 al escultor inglés John Cheere (1709-1787). La parte más escenográfica se sitúa en las inmediaciones del palacio, en el llamado Jardín Colgante, con numerosos conjuntos escultóricos de piedra (esfinges, putti) y de plomo: *Marte, Minerva, Meleagro y Atalanta, Vertumno y Pomona* [fig. 5], *Primavera, Verano y Otoño*. En la zona del Canal de Azulejos, se sitúan los grupos escultóricos de *Venus y Adonis* y *Baco y Ariadna*.

⁵ Perseo, tras liberar a Andrómeda, lava sus manos para hacer un sacrificio y, para no dañarla, coloca la cabeza de Medusa sobre retoños vegetales que ha cogido del agua; en contacto con la cabeza los retoños adquieren gran rigidez; complacidas, las ninfas del mar repiten el experimento con nuevos retoños. Cf. Ovidio, *Metamorfosis* IV 740-752.



Fig. 5. *Vertumno y Pomona*

4. Palacio de Belém (Praça Afonso de Albuquerque, Lisboa): situado en una pequeña colina junto al río Tajo, cerca del Monasterio de los Jerónimos, ha sido residencia oficial de los monarcas portugueses y —desde 1910— de los presidentes de la República Portuguesa⁶. Actualmente está abierto al público de forma parcial, organizándose todos los sábados —dependiendo de la agenda presidencial— una visita guiada. Construido en 1559 por el aristócrata Manuel de Albuquerque, el palacio pasó a los Condes de Aveiras en el siglo XVII y al rey João V en el XVIII como quinta de veraneo. En la segunda mitad del siglo XIX fue residencia de los mandatarios extranjeros que visitaban Lisboa. El terremoto de 1755 apenas le afectó, por lo que conservó algunas de las decoraciones anteriores a este año, como las bóvedas mitológicas de la Sala Dorada y la Sala de Bicas. En la primera se representan episodios de tres héroes fundamentales de la mitología clásica (Eneas, Perseo y Ulises), que son réplicas de pinturas famosas italianas del Barroco: *Venus implora la benevolencia de Júpiter para su hijo Eneas* y

⁶ António Ramalho Eanes fue el último presidente en residir en el palacio. Hoy es utilizado sólo como lugar de trabajo. Cuando el presidente está dentro se hace ondear una bandera en la fachada principal del edificio.

los troyanos, *Eneas herido*, *Circe intenta envenenar a Ulises*, *Ulises y las sirenas* [fig. 6] y *Perseo da muerte a Medusa*. El techo de la sala de Bicas se compone de una escena central, *Alegoría de Flora*, y cuatro pequeños recuadros laterales en grisalla, inspirados en las *Metamorfosis*: *Venus trata de impedir a Adonis que parta para la caza*, *Aretusa es perseguida por Alfeo*, *Neptuno persigue a Coronis* y *Diana y Endimión dormido*. Del exterior destacamos los paneles de azulejos (de finales del siglo XVII y segunda mitad del XVIII), que, procedentes de otros edificios, fueron adaptados y recolocados en las paredes de la terraza de la primera planta. Están protagonizados, en gran parte, por la figura de Hércules: *Hércules y las yeguas de Diomedes* y *Hércules y las aves estinfalias*, entre otros.



Fig. 6. *Ulises y las sirenas*, Palacio de Belém

7. Palacio Belmonte (Páteo Dom Fadrique 14, Lisboa): situado al pie del Castillo de San Jorge y reformado en 2002 por un francés entusiasta del arte, hoy es un hotel de lujo de diez estancias, que se reparten de forma laberíntica por las cuatro plantas del edificio. Todas están decoradas con un friso inferior de azulejos, realizados por Manuel Santos (1710) y Valentin de Almeida (1730). En total, suman 3800 azulejos (59 paneles). Una sala está inspirada, a través de grabados, en los frescos de la galería del palacio Pamphilj de Roma, pintados por Pietro da Corto-

na (1651-1654): *Eneas con la sibila Cumana va a entrar en el Hades para consultar a su padre* (en la entrada encuentra a Cerbero, el perro guardián del Hades, al que adormece con un pastel), *Palante encuentra a Eneas* [fig. 7] (el héroe troyano cruzaba el río con dos barcos; como señal de paz, enseña la rama de olivo y es conducido en presencia de Evandro), *Eneas es presentado por Palante a Evandro* (el héroe le pide ayuda para luchar contra los rútilos) y *Celebración de la fiesta de Hércules* (Evandro invita a Eneas a la fiesta que todos los años se celebra en honor de Hércules por haber matado al ladrón Caco); completan la decoración del friso dos escenas de *Tritones y nereidas*. Una pequeña suite está decorada con historias de las *Metamorfosis*, que hasta ahora no habían sido identificadas; los paneles actúan como verdaderos cabezcos de lujo de las camas; son cinco historias amorosas que presentan una iconografía similar a la de otros palacios lisboetas: *Aretusa y Alfeo*, *Vertumno y Pomona*, *Venus y Adonis*, *Venus y Cupido* y *Procris da a Céfalo la jabalina fatal que le causará la muerte*.



Fig. 7. *Palante encuentra a Eneas*, Palacio Belmonte

6. Palacio Centeno (Alameda de Santo António dos Capuchos, 1-5, Lisboa): conocido también como *Palacio das Açafatas*, fue mandado construir en el siglo XVII por la reina viuda Catarina de Bragança (1638-1705) para sus damas de compañía (*açafatas*) inglesas. Casada con Carlos II de Inglaterra (1630-1685), a la muerte del marido volvió a Portugal. A finales del siglo XIX fue comprado por la familia Centeno y hasta hace poco tiempo era la sede del Rectorado de la Universidad Técnica de Lisboa. En su interior destacan los azulejos del siglo XVIII (1715-1720), que decoran en un alto friso —de ocho a 12 azulejos de altura— las escaleras y las distintas salas. En su mayor parte son mitológicos y están inspirados en las *Metamorfosis* de Ovidio. Destacamos la *Sala dos Quadros*, en la que se representan cinco escenas: *Acteón sorprendiendo a Diana en el baño*, *El rapto de Europa*, *Apolo y Dafne*, *Júpiter e Ío* [fig. 8] (el dios está envolviendo a su amante en una nube para que pase desapercibida a su esposa Juno, que contempla la escena desde el cielo sentada en su carro de pavos reales) y *Neptuno persiguiendo a Coronis*⁷. El pintor ceramista, de grandes dotes artísticas,



Fig. 8. *Júpiter e Ío*, Palacio Centeno

⁷ Joven diferente a la amada por Apolo, que fue transformada en una corneja por Minerva para escapar a la persecución de Neptuno, que se había enamorado de ella.

debió de inspirarse en los grabados de las *Metamorfosis* que en esta época estaban disponibles en Lisboa, como los de Bernard Salomon (1557), Virgil Solis (1563) o Jean Lepautre (siglo XVII), que inspiraron a los pintores de otros tantos palacios.

7. Palacio Fronteira (Largo São Domingos de Benfica 1, Lisboa): situado al noroeste de la ciudad, en el suburbio de Benfica, fue construido entre 1671 y 1672 como pabellón de caza de João de Mascarenhas (1632-1681), segundo Conde da Torre y primer Marqués de Fronteira, que recibió su título de manos del rey Alfonso VI de Portugal por su lealtad a la Casa de Braganza en la Guerra de Restauración Portuguesa. La familia sólo se mudó aquí en 1755, cuando el terremoto destruyó su residencia de la ciudad. Aún continúa en manos de la misma familia y desde 1989 el palacio es gestionado por la Fundación de las Casas de Fronteira y Alorna⁸ [fig. 9].



Fig. 9. Palacio Fronteira

El elemento decorativo principal del palacio son los azulejos, de los siglos XVII y XVIII. Tanto el interior como los jardines están repletos de paneles, que en su mayoría son de temática profana: escenas de caza, de batalla, galantes y, sobre todo, mitológicas. Pero también hay muestras de frescos como el *Hércules* que decora el techo de la escalera. La *Sala dos Panéis* contiene once paneles de azulejos, procedentes de Holanda,

⁸ Se organizan visitas guiadas. Está cerrado los domingos y festivos.

de los que tres representan conocidos episodios mitológicos de las *Metamorfosis*: *Medea en su carro tirado por dragones*, *Combate de centauros y lapitas en la boda de Pirítoo e Hipodamia* y *Metamorfosis de Siringe en caña*. En los jardines, además de los azulejos, abundan las fuentes y esculturas: se reconocen las figuras de *Fauno danzante*, *Venus de' Medici*, el *Gladiador Borghese*, *Apolo* y las nueve *Musas*; los azulejos, por su parte, responden a un complejo programa iconográfico e iconológico, en consonancia con la personalidad humanista del propietario; se podría decir que es el conjunto profano portugués más importante de la segunda mitad del siglo XVII; del lado del palacio, en paneles polícromos horizontales, se representan los planetas, las constelaciones y, en los extremos, los cuatro elementos. En la terraza del palacio o Galería de las Artes se encuentra un espacio íntimo totalmente cubierto de azulejos, decorados con las Artes Liberales (*ARITHMETICA, MUSICA, DIALECTICA, RHETORICA, GEOMETRIA, ASTRONOMIA Y POEZIA*⁹). Las figuras se alternan



con nichos que contienen esculturas de dioses a tamaño natural, con un valor astral: *La Luna* (o *Diana*), *Mercurio*, *Venus*, *El Sol* (*Apolo*), *Marte*, *Júpiter* y *Saturno* [fig. 10]. La decoración continúa en la pared siguiente con dos nuevos nichos que representan el mito de *Apolo* y *Marsias*: el dios —aquí sin su valor astral— tiene detrás de sus pies la piel del sátiro que acaba de desollar.

Fig. 10. *Saturno*

⁹ No es habitual representar a la Poseía junto a las Artes Liberales. A cambio, se echa en falta a la Gramática.

8. Palacio Palhavâ (Praça de Espanha, 39, Lisboa): es una quinta situada a las afueras de Lisboa, enfrente de la Fundación Calouste Gulbenkian. Encima de la entrada, sobre un frontón curvo y partido, se hallan las figuras alegóricas de la *Justicia* y la *Prudencia* [fig. 11]. Construida en 1660 por el segundo Conde de Salzedas, tuvo gran protagonismo en la vida lisboeta durante más de cien años. Fue adquirido en 1919 por España y desde 1939 es la residencia oficial del Embajador. No afectada por el terremoto de 1755, fue, en cambio, víctima de un terrible asalto en 1975 como protesta por el régimen franquista, en el que se perdieron o quemaron numerosos cuadros. Con todo alberga interesantes obras artísticas, en gran parte cedidas en depósito por Patrimonio Nacional. Destacamos la colección de tapices flamencos de los siglos XVI y XVII, compuesta de tres temas mitológicos y tres temas de historia romana: *Ariadna entrega el ovillo a Teseo*; *Egeo reconoce a su hijo Teseo por la espada*; *Dido y Eneas en el trono*; *Marco Antonio repudia a su esposa Octavia*; *Octavio ante el templo de Marte*; *Octavio se proclama emperador*. Sus jardines contienen desde 1720 cuatro fuentes barrocas italianas de mármol blanco que interpretamos como *Flora*, *Ceres* y *Venus* o *Anfitrite* (dos versiones). En el patio de entrada hay otra escultura mitológica: *Hércules luchando con la hidra de Lerna*.



Fig. 11. Palacio Palhavâ, Embajada de España

9. Palacio Sandomil/das Chagas (Rua de Loreto, 1-4; Rua das Chagas, 35-47, Lisboa): construido en el segundo cuarto del siglo XVIII por el Conde de Sandomil, el edificio está siendo hoy transformado en

apartamentos de lujo. En el terremoto de 1755 no sufrió grandes daños, que no fue el caso, por desgracia, de tantos edificios de los siglos XVI y XVII. Destaca las pinturas mitológicas, de gran calidad, del salón y una sala contigua de la planta noble, encuadradas en motivos vegetales y arquitectónicos. No se conoce al autor, aunque tradicionalmente se han atribuido a Pedro Alexandrino y, actualmente, a António de Oliveira Bernardes (1662-1702). Debieron de realizarse entre finales del siglo XVII y principios del XVIII. En el techo de la sala pequeña o cuadrada se representan cuatro episodios de las *Metamorfosis*: *Apolo persiguiendo a Dafne*, *Diana y Acteón*, *Cipariso transformado en ciprés* y *Alfeo y Aretusa*. El salón noble presenta un conjunto iconográfico único en los palacios lisboetas, al estilo de las grandes superficies murales europeas. Es una composición erudita, que presupone el conocimiento de fuentes literarias y artísticas. El techo está compartimentado en siete grandes paneles (uno central y seis laterales con cartelas identificativas en latín): *Minerva y Mercurio entregan las armas a Perseo*; *El juicio de Paris* [fig. 12] (a la izquierda, Paris sentado bajo un árbol y Mercurio entregándole la manzana de la discordia; a la derecha, la diosas con sus habituales atuendos: Venus desnuda, Juno vestida y detrás Minerva como guerrera); *Saturno conquistado por Venus y Cupido*; *Perseo corta la cabeza*



Fig. 12. *El juicio de Paris*, salón noble del Palacio Sandomil

de Medusa; Pan y Siringe; La fragua de Vulcano; la escena del panel central, que aún no había sido identificada, reproduce en parte la pintura de Nicolas Poussin *Faetón le pide a Apolo que le deje conducir el carro del sol* (Staatliche Museen de Berlín).

10. Palacio Nacional de Ajuda¹⁰ (Largo Ajuda, Lisboa): es uno de los edificios de estilo neoclásico más importantes de Lisboa, declarado Monumento Nacional y, desde 1910, habilitado como museo. Las obras,



iniciadas en 1802, sufrieron varias interrupciones: entre 1809 y 1813 por las invasiones francesas, que obligaron a la familia real portuguesa a exiliarse a Brasil, y en 1833 por motivos políticos y económicos. En la entrada principal se dispone una colección de estatuas de mármol, que simbolizan virtudes y constituyen un auténtico manual de iconografía alegórica; están identificadas en la basa por una inscripción en portugués: *Amor a la Virtud* [fig. 13], *Amor a la Patria*, *Intrepidez*, *Providencia*, *Afabilidad*, *Perseverancia*, *Piedad*, *Gratitud*, *Generosidad*, *Consejo*, *Inocencia*, *Clemencia*, *Humanidad*, *Decoro*, *Honestidad*, *Diligencia*, *Indulgencia*, *Constancia*, entre otras.

Fig. 13. *Amor a la Virtud*

Alegórica también es en su mayor parte la decoración interior¹¹. La planta baja fue decorada entre 1802 y 1816 por un grupo de pintores encabezado por Cirilo Volkmar Machado (1748-1823). De ella entresacamos algunas salas. La Sala Grande de Espera presenta en el techo la escena de *La entrada de la familia real en el Tajo*: el príncipe regente está sentado en el carro de Neptuno, rodeado por tritones, nereidas y tágides; hay, además, ocho tondos con *Divinidades marinas*; las sobrepuertas ovoides recogen *Ofrendas a divinidades marinas* por el regreso de los monarcas. En el techo de una pequeña sala o gabinete, llamado hoy *Salinha dos Cães*, se representa a *Diana cazadora*, obra de André

¹⁰ Abierto de 10 a 18 horas, cierra los miércoles.

¹¹ Cf. Vaz (2006).

Monteiro da Cruz. El techo de la Sala do Despacho está ocupado por un gran tondo de *La Aurora*, obra de Cirilo Volkmar Machado, que se inspira en el homónimo fresco de Guido Reni del Casino Rospigliosi (1613) de Roma. En la bóveda fingida del Cuarto de D. Luis, aparece *La Paz* bajo el aspecto de Minerva. A la planta noble, decorada entre 1816 y 1828, se accede por dos escaleras; la bóveda de la Escalera do Cortejo, pintada por Norberto José Ribeiro (1774-1884), presenta a *Apolo*, rodeado de cuatro pares de musas: *Erato y Clío*, *Euterpe y Talía*, *Terpsícore y Polimnia*, *Urania y Calíope*; en el techo de la Escalera Noble, obra del mismo pintor, se representa la alegoría de *La Monarquía Lusitana*; en una balaustrada que rodea la escena se disponen seis trabajos de Hércules-niño: *El león de Nemea* [fig. 14], *La hidra de Lerna* [fig. 15], *El jabalí de Erimanto*, *La cierva de Cerínea*, *Las aves estinfalias* y *El toro de Creta*.



Fig. 14. *El león de Nemea*



Fig. 15. *La hidra de Lerna*

Sigue la *Sala de João VI*, que es la que más mitología contiene; decorada por Archângelo Foschini, presenta en las paredes a cuatro grandes *Atlas* sujetando la bola del mundo y la *Alegoría del feliz regreso de João VI*; en el techo, la escena *Asamblea de los dioses*, inspirada en el homónimo fresco pintado por Rafael en la Villa Farnesina: Júpiter está ordenándole a Astrea, en la parte inferior, que tutele y proteja los proyectos de la patria portuguesa; alrededor de la escena central se disponen seis lunetos que tratan de la misma temática y están inspirados en *Los lusíadas* de Luis de Camoens (1572). Otros techos presentan decoraciones igualmente mitológicas o alegóricas: *La Virtud Heroica* (Sala del Trono); *El carro de Apolo rodeado por las Horas danzando* (Sala dos Jantares Grandes); *Hércules luchando con el león de Nemea* (Sala do Corpo Diplomático); *Danzarinas pompeyanas* (Salinha Verde); *La Paz y la Abundancia expulsando a la Discordia* (Sala do Retrato da

Reinha); *Psique llevada por los céfiros* (*Sala dos Últimos Quartos do Rei*).

El palacio de Ajuda alberga una de las mayores colecciones de artes decorativas de Portugal, compuesta por tapicerías, porcelanas, pinturas y esculturas, entre otros objetos. De jarrones señalamos uno ilustrado con los temas *Educación de Aquiles* y *Rapto de Deyanira*. La colección de tapices es en gran parte de temática clásica: escenas de la guerra de Troya, de Triunfos de dioses y de Alejandro Magno.

11. Palacio Chiado (Rua do Alecrim 70, Lisboa): denominado también Quintela Farriba, destaca por los numerosos frescos mitológicos que contienen cinco salas. Hoy se ha convertido en un afamado restaurante de la ciudad. La campaña decorativa, patrocinada por el II Barón de Quintela en 1822, de ideas liberales, fue confiada a los mejores artistas del momento: António Manuel da Fonseca y Cirilo Volkmar Machado, entre otros. La monumental escalera, que parece más propia de un edificio público, está repleta de frescos: nichos en grisalla con figuras de dioses que simbolizan los cuatro elementos (*Júpiter*=Aire, *Neptuno*=Agua, *Plutón*=Tierra, *Vulcano*=Fuego); cuatro grandes recuadros de Hércules¹² (*Hércules y Licás* [fig. 16], *Hércules y Anteo*, *Hércules y el león de Nemea*, *Hércules y el toro de Creta* [fig. 17]), encima de los cuales se disponen seis *Triunfos de dioses* sobre carros monocromos; en el centro del techo, *La apoteosis de Mercurio*. La decoración de la Sala Romana (o Sala Noble) sigue fielmente la obra de Tito Livio: en el centro de la bóveda, *La apoteosis de Rómulo*, un trasunto de João VI, el primer rey constitucional portugués; las restantes escenas, en grisalla, completan el relato de la historia de Roma: *La loba amamantando a Rómulo y Remo*, *Acca Larentia acompañada de su marido Fáustulo amamanta a los gemelos*, *Embajada de los romanos al pueblo sabino para invitarlo a su fiesta dedicada al dios Conso*, *El rapto de las sabinas*, *La traición de Tarpeya*, *La guerra entre los sabinos y los romanos*, *La Paz del Lacio*. El techo del comedor presenta un gran medallón con *Hebe montada en un águila* (*Júpiter*). El Salón de Baile, resultado de la unión de dos salas, consta de dos techos: en uno aparece una *Asamblea de dioses*, inspirada en *Los lusíadas* de Camoens (en el ángulo inferior izquierdo se avistan

¹² La lucha de Hércules contra todos estos monstruos se ha interpretado, en clave política, como la victoria del liberalismo frente al absolutismo y a los ingleses.

las naves de Vasco de Gama camino de las Indias) y en el otro, *Minerva* sentada sobre una nube sujetando dos coronas de laurel.



Fig. 16. *Hércules y Licas*



Fig. 17. *Hércules y el toro de Creta*

12. Teatro Nacional Doña María II (Praça D. Pedro IV, Lisboa): inaugurado en 1846 con motivo del 27 cumpleaños de Doña Maria II, que le dio su nombre, fue víctima de un incendio en 1964, reabriendo sus puertas en 1978. Tiene un cuerpo central con seis columnas jónicas con un frontón y tres estatuas en los acroterios. El altorrelieve del frontón *Apolo y las Musas* [fig. 18] fue diseñado, a imitación de Mengs, por Antonio Manuel da Fonseca, que también diseñó dos de las estatuas, *Talia* y *Melpómene*, esculpidas por Assis Rodrigues. La fachada presenta también otros relieves: tondos con bustos de personajes clásicos entre guirnaldas, máscaras del teatro clásico y, en la parte superior, cuatro alegorías, en disposición horizontal, de las distintas partes del día: la

Mañana (Venus o Lucero del alba¹³), el *Mediodía* (joven alado con una estrella sobre la cabeza sujetando dos flechas que miran hacia la tierra), la *Tarde* (Héspero el crepúsculo de la tarde, un joven alado que agarra con la mano derecha un murciélago con las manos abiertas; la estrella que debió de lucir al principio ha desaparecido de su cabeza) y la *Noche* (figura femenina alada que sujeta a un niño durmiendo). El techo del interior está pintado con un *Apolo*.



Fig. 18. Frontón de *Apolo y las Musas*, Teatro Nacional Doña María II

13. Museo Nacional de Arte Antigo (Rua das Janelas Verdes, Lisboa): alberga la colección de arte pública más importante del país. Abierto en 1884, está ubicado en el palacio Alvor-Pombal, de finales del siglo XVII y alberga más de 40.000 piezas. De pintura (muchas religiosas procedentes de conventos y palacios episcopales) cuenta con más de 2200 obras nacionales y europeas de los siglos XIV al XIX. Y 7500 piezas de cerámica de porcelana. Coincidiendo con mi visita se desarrolló en la “Sala do Tecto Pintado” una exposición sobre el desnudo y el arte prohibido (19 de mayo a 28 de octubre de 2018), que pretendía recrear las “Salas Reservadas” que hubo en algunos palacios o museos en siglos pasados, como la del Museo del Prado de Madrid (de 1827 a 1838) o la del Museo Arqueológico de Nápoles; se reunieron 70 piezas procedentes de los fondos del propio museo (pinturas, dibujos, grabados, cerámica y artes decorativas de los siglos XVI al XIX), de temática en su mayor parte mitológica. De la colección permanente destacamos los óleos de Francisco Vieira (1765-1805) *Leda y el cisne* (1798) y *Narciso en la fuente* (ca. 1797). De Domingos António de Sequeira (Lisboa 1768-Roma 1837) *Dioses del Olimpo* (1794) y *Baco y Ariadna* (1796). De Cyrillo Wolkmar Machado, los dibujos *Reunión*

¹³ Este papel lo representa en otras ocasiones la Aurora o Eósforo, el crepúsculo de la mañana.

de los dioses del Olimpo, *Metamorfosis de Siringe*, *Mercurio y Argos*. En el jardín anejo se hallan algunas esculturas de mármol que fueron traídas en 1939 del Palacio del Marqués de Pombal: *Júpiter y Mercurio*, entre otras.

14. Museo de Artes Decorativas Portuguesas (Largo Portas do Sol 2, Lisboa): está instalado en el palacio Azurara, del siglo XVII, comprado por el mecenas Ricardo de Espírito Santo Silva para instalar su colección de arte. Hoy es una Fundación que pretende estudiar y proteger las artes decorativas portuguesas. La primera muestra mitológica la encontramos en la carroza (1760-1770) expuesta en el atrio y decorada en las cuatro partes de la caja con las escenas: *El triunfo de Neptuno y Anfitrite*, *Apolo en su carro*, *Cibeles en su carro tirado por leones* [fig. 19] (acompañada de Baco y Venus, entre ninfas cogiendo flores o frutas y sátiros danzando) y *Triunfo de Galatea o Anfitrite*. El techo de una sala está decorado con un fresco de *Baco y Ariadna*: el dios le está colocando a su amada la corona de siete estrellas que más tarde se convertiría en la constelación de la Corona Boreal. En la sala de D. José, encima de un alargado espejo hay un recuadro dorado que incluye la escena de *Diana cazadora*, acompañada de Cupido y una ninfa con piezas de caza. En la sala de la música cuelgan dos cuadros que forman *pendant* (anónimos): *El rapto de Ganimedes y Leda y el cisne* (de gran sensualidad).



Fig. 19. *Cibeles en su carro junto a Baco y Ceres*, carroza del atrio

15. Museo Nacional del Azulejo (Rua da Madre de Deus 4, Lisboa): ubicado en un antiguo convento, contiene numerosos paneles de

tema mitológico, de los que se expone sólo una pequeña muestra¹⁴. Un panel (1730-1756), procedente de un edificio de Rua das Olarias, contiene dos escenas: a la izquierda *El rapto de Oritía por Bóreas* y a la derecha, posiblemente, *Venus y Cupido*. Otros paneles representan a *Neptuno* (siglo XVIII), *Galatea* (1720-1745), *Ceres* (1725-1750), *Diana* (1725-1750), *Cortejo de Neptuno y Anfirite* (1670, policromo), *Pan* o *Sileno* (1650-1675, policromo), *Atenea* (siglo XVIII). Dos paneles están inspirados en grabados de las *Metamorfosis*: *Alción suplica a Juno que le envíe a Iris para su descanso* (Lisboa ca.1695) y *Neptuno y Coronis* (Coimbra, 1700-1726).

16. Museo Calouste Gulbenkian (Avda de Berna 45a, Lisboa): creado en 1969 con la donación que hizo de su colección privada, compuesta por más de 6000 piezas de arte antiguo y moderno, el magnate del petróleo y amante del arte Gubelkian, que llegó a Lisboa durante la II Guerra Mundial y aquí se quedó hasta su muerte en 1955. Aunque en el museo predominan los paisajes y los retratos, la presencia mitológica, tanto en pintura como escultura, es relevante. De la primera entresacamos los siguientes títulos: *Amores de centauros* (ca.1635) de Peter Paul Rubens; *Cupido y las tres Gracias* (1738) de François Boucher; *Palas Atenea* (ca.1657) de Rembrandt; *Ártemis*¹⁵ y *Calisto* (1744) de Charles-Joseph Natoire; *El espejo de Venus* [fig. 20] (1877) y *El baño de Venus* (1888, acuarela) de Edward Burne-Jones; *Dafne* (1872) de George Frederick Watts. De escultura, *Diana* (1780, mármol) y *Apolo* (1790, bronce) de Jean-Antoine Houdon; *Herma de la vestal Tucia* (1818, mármol) de Antonio Canova; *Danaide* (1893, piedra) y *La Primavera* (1888, bronce) de Auguste Rodin; *Flora en cuclillas* (1873, mármol) y *Cupido herido* (1873-5, bronce) de Jean-Baptiste Carpeaux; *Baco* (busto, mármol) de Jan van Logteren (1709-1745); *Ninfa y sátiro* (1764, terracota), atribuido a Claude Michel, llamado Clodion. De objetos decorativos, los relieves dorados de las puertas de un armario *Apolo y Dafne* y *Apolo y Marsias* (ca. 1750); *Leda y el cisne* (esmalte, ca. 1895) de Paul Grandhomme (según Gustave Moreau). De tapices, *Vertumno y Pomona*, según cartones atribuidos a Pieter Coecke van Aelst (mediados del s. XVI). En otra zona del museo se expone la colección

¹⁴ En los depósitos se encuentran otras muchas muestras mitológicas, que están aún en fase de estudio y restauración, como las de *Apolo y las Musas*. Cf. Correia (2005 I: 113-114, 121-122, 165-168).

¹⁵ En realidad, se trata de Júpiter disfrazado de la diosa para conquistar a su ninfa.

moderna, de la que destacamos el relieve *Bacanal* (1914) de Charles Sargeant Jagger.



Fig. 20. *El espejo de Venus*, Edward Burne-Jones, Museo Calouste Gulbenkian

17. Museu Nacional dos Coches (Avda da Índia 136, Lisboa): alberga la mejor colección del mundo de coches antiguos tirados por caballos, con decenas de piezas de los siglos XVII-XIX. Se creó en 1905 por iniciativa de la reina Amélia de Orleans y Bragança, esposa de Carlos I, en el Picadero Real, la antigua escuela de equitación anexa al Palacio de Belém. El edificio fue iniciado en 1787, según proyecto del arquitecto italiano Giacomo Azzolini, y terminado de decorar en 1828. Consta de un gran salón de casi 850 m², rodeado en el segundo piso por tribunas y galerías con columnatas, desde donde la familia real y la corte contemplaban los juegos ecuestres (aquí se exhibe un tapiz sobre *El rapto de Helena*). Desde 2015 el museo comparte su colección con otro edificio, el *Novo Museu dos Coches*, junto a los jardines de Belém. En primer lugar destacamos la pintura mural del techo del edificio histórico, que está repleta de figuras mitológicas y alegóricas: tres medallones ovales de *Portugal* y *los cuatro Continentes*, *La Paz* y *la Prosperidad del Reino* y *La Guerra*; cuatro medallones circulares dedicados a las Artes y cuatro a los Elementos, que son representados por figuras mitológicas (*Anfitrite*=Agua, *Ceres*=Tierra, *Céfiro* y *Flora*=Aire,

Vulcano=Fuego). En cuanto a la decoración de las carrozas, es también de tipo alegórico-mitológico, dominando el tema de las Estaciones y de los Continentes. Del edificio histórico destacamos la carroza de Doña Maria Francisca Benedita, construida en 1777 en estilo rococó y pintada con escenas mitológicas que se inspiran en pinturas famosas: *Mercurio entrega la manzana de la discordia a Paris*, *Jasón huye con el vellocino de oro*, *El rapto de Deyanira*, *Diana y Endimión*, *Pan persigue a Siringe*, *Venus se aparece a Anquises (?)* y *Hércules es recibido por Júpiter en el Olimpo*. Del edificio nuevo, la Carroza de las Infantas hijas del rey D. José I (trabajo portugués de la primera mitad del siglo XVIII) y la Berlina de la Casa Real (trabajo francés de la segunda mitad del XVIII, de estilo rococó), cuya decoración está dedicada a la historia de Eneas: *Juno pidiendo a Eolo que desencadene los vientos contra Eneas*, *Neptuno acompañado de Anfitrite y divinidades marinas pone el mar en calma*¹⁶ [fig. 21], *Venus pide a Vulcano que forje nuevas armas para su hijo Eneas* y *Cibeles en su carro tirado por leones acompañada de las cuatro estaciones*.



Fig. 21. *Neptuno, acompañado de Anfitrite, pone el mar en calma*

18. Casa-Museo Medeiros y Almeida (Rua Rosa Araujo 41, Lisboa): alberga la colección de arte de su propietario, António de Medei-

¹⁶ A esta escena en el arte se la conoce también como *Quos ego*, que son las primeras palabras que pronuncia Neptuno amenazando a los vientos desobedientes (Virgilio, *Eneida* I 135).

ros e Almeida (1895-1986), un prestigioso empresario, que transformó la casa en la que había vivido durante los últimos treinta años en Casa-Museo. Desde 2001 está abierta al público. En sus 27 salas se exponen casi dos mil piezas de arte, pertenecientes a los siglos II-XX. De esta amplia colección destacamos: dos cuadros del pintor francés François Boucher (1733) *El nacimiento de Adonis* y *La muerte de Adonis*, que recogen los dos momentos más representados de este personaje mitológico; los tapices *La fragua de Vulcano* (París 1664) y *El triunfo de Baco* (Flandes 1720), y el abanico decorado con los temas de *El rapto de las sabinas* (1710-20) y *Cipariso*.

19. Museo Militar (Largo do Museu da Artilharia, Lisboa): se encuentra ubicado en un edificio histórico frente al Tajo, obra del arquitecto francés Ferdinand de Larre, que sobrevivió al terremoto de 1755. Al final de siglo fue restaurado y en 1851 fue convertido en el *Museu da Artilharia* (nombre que conservó hasta 1926), siendo decorado con pinturas y esculturas de artistas portugueses. En una pared se halla pintada *Venus ante Júpiter* (1908) de Carlos Reis. En el comedor de la primera planta se exhiben cuatro grandes esculturas de *Atenea*, *Marte*, *Neptuno* y *Hércules*. El techo de la gran sala está decorado con una gran pintura de *Atenea*, firmada y fechada ("*Mello 1901*"). Las paredes de la Sala Camoens, a su vez, están pintadas con figuras de *Venus*, inspiradas en el canto XXI de *Los lusíadas* de Luis de Camoens.

20. Biblioteca de la Universidad de Coimbra (Coimbra): conocida como *Biblioteca Joanina* por el rey João V, es una de las más bellas bibliotecas universitarias del mundo. Construida entre 1717 y 1728, consta de tres salas comunicadas entre sí, que albergan más de 55.000 volúmenes, dedicados en su mayor parte a las materias de Derecho Civil y Canónico, Teología y Filosofía. Los techos, restaurados en 1931, fueron pintados al fresco en 1723 con temas alegóricos por los lisboetas António Simões Rodrigues y Vivente Nunes; contienen numerosas cartelas en latín de autores clásicos, que le han hecho merecer el calificativo de "biblioteca parlante". La primera sala o "Sala Verde" está presidida por la figura de la *Sabiduría* [fig. 22], símbolo de la Universidad de Coimbra, que está colocando en los estantes los libros traídos por querubines; alrededor, recuadros con los cuatro continentes conocidos en la época: *África*, *Asia*, *Europa* y *América*. La segunda sala o "Sala

Roja” presenta, de nuevo, a la figura de la *Sabiduría* (o *Universidad*) sujetando un expediente con la mano derecha; está rodeada de alegorías morales: *Fortuna*, *Fama*¹⁷, *Honra* y *Virtud*. El tema de los libros reaparece en la tercera sala, donde la *Sabiduría* (coronada por una cinta que la identifica como la *Enciclopedia*) aparece con querubines cogiendo libros de un árbol; alrededor, figuras alegóricas de las ciencias y las artes.



Fig. 22. Sala Verde: en el centro *La Sabiduría*

21. Facultad de Letras (Porta Férrea, Coimbra): inaugurada en 1951, contiene interesantes muestras del mundo clásico. En la plataforma situada delante de la fachada se alzan cuatro grandes estatuas, alusivas a disciplinas clásicas universitarias, que se representan a través de cuatro grandes escritores griegos: *Demóstenes* (Elocuencia), *Aristóteles* (Filosofía), *Tucídides* (Historia) y *Safo* (Poesía). Fueron realizadas en 1951 por el escultor y profesor Salvador Barata Feyo (1899-1990). En el vestíbulo hay dos grandes frescos (40 m²) de tipo simbólico; el de la derecha está dedicado a la *Glorificación del Genio Portugués* (o *Historia de Portugal*) y el de la izquierda, el más interesante para nuestro estudio, obra de Joaquim Rebocho (1951), a la *Antigüedad Clásica* (o

¹⁷ Su doble cara alude a la buena y mala fortuna.

Cultura Europea), repleto de símbolos paganos y cristianos: Partenón, Coliseo, Arco de Tito, Victoria de Samotracia, Apoxiomenos, Loba Capitolina, Augusto de Prima Porta, Minerva, Tiresias, Penélope, Ulises, Homero, filósofos, santos y santas, cruz.

22. Palacio de la Bolsa (Rua Ferreira Borges, Oporto): edificio de estilo neoclásico clasificado como Monumento Nacional, es una de las atracciones turísticas de la ciudad y sede de su Cámara de Comercio e Industria. Comenzado a construir en 1842 por el arquitecto Joaquim da Costa Lima sobre las ruinas del convento de los franciscanos, destruido por un incendio, no fue inaugurado hasta 1891. Tras pasar por el imponente Patio de las Naciones (506 m²), antigua sede de las reuniones de la Bolsa, se accede a la escalera, en la que se encuentran las primeras alusiones al dios del Comercio, *Mercurio* [fig. 23], imprescindible en un edificio como éste: en relieve (busto en un tondo y caduceo en una pilastra) o pintado (junto al caduceo y cuerno de la abundancia, por dos



Fig. 23. Mercurio

veces). De la primera planta destacamos el lujoso Gabinete de Presidencia con las paredes pintadas de alegorías (*Agricultura, Industria, Comercio y Construcción Naval*); la Sala del Tribunal, de estilo renacentista francés, que exhibe un gran panel alegórico sobre *La Justicia* y un caduceo grabado en el cristal de la ventana; y la Biblioteca, no abierta al público, que tiene un techo dedicado a *Eco, mensajero del lenguaje universal*, obra de António Carnero. La decoración pictórica, en general, fue realizada en 1883 por el italiano Luigi Manini (1848-1932) y el portugués Pereira Cão (1841-1921), entre otros.

23. Palacio dos Carrancas (Rua D. Manuel II, Oporto): es un emblemático edificio de estilo neoclásico y corte neopaladiano, construido entre 1795 y 1805 por el arquitecto Joaquim da Costa Lima Sampaio

para residencia de la familia Morais y Castro, dedicada a los negocios. Durante un tiempo fue utilizado por los monarcas portugueses como palacio real. Tras la proclamación de la República el edificio quedó en desuso hasta que en 1937 es comprado por el Estado y se convierte en la sede del *Museu Nacional Soares dos Reis*¹⁸. El comedor y la sala de música fueron decorados con frescos por el pintor italiano Luís Chari y el portugués Vieira Portuense. En las sobrepuestas y en las paredes del primero hallamos recuadros *en grisaille* de influencia pompeyana, propios del gusto neoclásico de la época; de las escenas, que no habían sido identificadas hasta ahora en su totalidad, destacamos *El rapto de Europa* [fig. 24], *Minerva*, *La Ocasión*, *Escena de sacrificio* (2), *Alegoría de la Pintura y de la Escultura*, *El tocador de Venus* [fig. 25], *El carro de Venus* o *El carro de Venus y Adonis*. La Sala de Música, de estructura rectangular también, presenta en el techo la *Alegoría de la Música*, protagonizada por Apolo sentado sobre una nube tocando su lira, acompañado de dos musas que tocan instrumentos musicales; las diez sobrepuestas, pintadas igualmente en *grisaille*, presentan una extraña combinación de escenas mitológicas (*El baño de Diana*, *Venus y Adonis*, entre otras) y escenas contemporáneas, en las que se representan peleas entre mujeres.



Fig. 24. *El rapto de Europa*



Fig. 25. *El tocador de Venus*

¹⁸ Este nombre se debe a un prestigioso escultor. Creado en 1833 en otra sede, este museo fue llamado en un principio *Museu Portuense*, el más antiguo de la ciudad abierto al público.

24. Palacete de los Vizcondes de Balsemão (Praça Carlos Alberto 71, Oporto): fue mandado construir a mediados del siglo XVIII por la familia noble Alvo Brandão Perestrello Godinho, que en 1800 emparentaron con los Vizcondes de Balsemão. En 1959 fue comprado por la Cámara Municipal, que lo ha convertido en espacio museístico. Los techos, en general, están decorados con estucos de tipo alegórico-mitológico. La Sala de las Musas y el Comedor presentan una estructura similar: el espacio está compartimentado en una gran escena rectangular en el centro y cuatro más pequeñas en los laterales, en medio de grutescos y guirnaldas de frutas. En la primera encontramos una reunión de seis figuras femeninas caracterizadas como *Musas*, en el centro, y a divinidades con valor alegórico, en los lados: *Mercurio* (Comercio), *Minerva* (Artes), *Marte* (Guerra) y *Anfitrite* (Navegación). En el Comedor se representan reclinados a un *Dios-Río* y a la *Abundancia* (*Ops*), en el centro, y a divinidades atmosféricas (según nuestra interpretación), en los lados. aunque no todas se ajustan a la iconografía tradicional. La Sala del Rey (Carlos Alberto de Saboya) contiene pinturas de *Los cuatro continentes* y de *Los cuatro elementos*. El Salón Noble presenta como figura central a *Apolo*. En un antiguo dormitorio —o sala para mujeres—, reconocemos en el techo a algunas divinidades: *Las tres Gracias*, *Diana* (con arco y flecha), *Venus* (con paloma), *Himeneo* (con antorcha) y *Venus, Cupido* (con un león) y tres figuras femeninas (dos con el pecho descubierto) que suponemos de tipo alegórico.

25. Banco BES (Avenida dos Aliados, Oporto): denominado hoy *NOVO Banco*, tiene esculpidos en su puerta ocho trabajos de Hércules, en este orden de aparición, de arriba abajo: 1) *Hércules y el león de Nemea* [fig. 26]; 2) *Hércules y la hidra de Lerna* (sólo tiene tres cabezas); 3) *Hércules y la cierva de Cerínea*; 4) *Hércules y el jabalí de Erimanto*; 5) *Hércules y el cancerbero* [fig. 27] (sólo presenta dos cabezas); 6) *Hércules y el dragón Ladón en el Jardín de las Hespérides* (se observa sólo una manzana); 7) *Hércules y el toro de Creta*; 8) *Hércules y las aves estinfalias*. Excepto en la primera escena, como es lógico, en las restantes el héroe lleva puesta la piel del león de Nemea.



Fig. 26. Hércules y el león de Nemea



Fig. 27. Hércules y el cancerbero



Fig. 28. Fuente de Venus

26. Jardines del Palacio de Cristal (Rua de D. Manuel II, 282, Oporto):

es un parque y jardín botánico a la vez, que se compone de varios ambientes y permite unas bonitas vistas al Duero y al Atlántico. Con sus lagos y grutas artificiales responde muy bien a los ideales románticos de la época (1864). A la entrada, en el llamado Jardín Emil David, encontramos fuentes y esculturas de tema clásico; a la izquierda, la *Fuente de Venus* [fig. 28], obra de J.J. Ducal: la diosa acaba de salir del baño y está enjugándose los cabellos mientras, a sus pies, un pequeño Cupido reclama su atención; toda la estructura está sostenida por tres Sirenas de doble cola. Próximas se hallan las cuatro esculturas de las *Estaciones*, atribuidas a Mathurim Moreau (1822-1912), que presentan una iconografía muy particular: son representadas por figuras femeninas con objetos alusivos, a excepción de *El Verano*, que es un joven que porta hoz y rastrillo con espigas a sus pies. En un pequeño estanque hay dos esculturas conocidas como

representadas por figuras femeninas con objetos alusivos, a excepción de *El Verano*, que es un joven que porta hoz y rastrillo con espigas a sus pies. En un pequeño estanque hay dos esculturas conocidas como

Amazonas montadas a caballo, pero más bien se trata de *Nereidas*, pues cabalgan sobre caballos marinos. En otros jardines y plazas de la ciudad hallamos igualmente esculturas mitológicas.

27. Palacio Episcopal (Terreiro da Sé, Oporto): situado muy cerca de la Catedral, es la antigua residencia de los obispos de Oporto. Iniciado en 1734 por encargo del obispo João Rafael de Mendonça, destaca por su monumental escalera, considerada como “la más elegante y majestuosa de todo el reino”. Está decorada en paredes y techo con frescos de variada temática, cuya identificación resulta difícil lamentablemente tras las actuaciones operadas en la última restauración. Algunos recuadros monocromos parecen representar a emperadores. Los recuadros de las virtudes se reconocen mejor; junto a las virtudes cardinales (*Justicia, Prudencia, Templanza, Fortaleza*) aparecen también otras propiamente religiosas, como la *Religión Católica* o la *Esperanza*. En torno al óculo del techo se disponen cuatro recuadros con cupidos sentados sobre nubes, que pensamos representan a las *Estaciones*, con una iconografía muy particular. Hay, finalmente, dos parejas de *Esfinges* enfrentadas en medio de grutescos.

28. Catedral de Oporto (Terreiro da Sé, Oporto): de aspecto barroco, ha sufrido a lo largo de los siglos numerosas alteraciones. En la azotea superior, a la que se accede por una escalera, encontramos dos paredes revestidas de azulejos, realizados por Vital Rifarto en 1734, que muestran una asombrosa combinación de temas religiosos (vida de la Virgen) y alegórico-mitológicos. En el lado sur se representa la *Alegoría del Aire*, a través de Juno, siguiendo la Iconología de Ripa. Un poco más a la derecha hay una escena ovalada que hemos identificado como *Neptuno persigue a Coronis* [fig. 29], tema frecuente en los palacios lisboetas; aquí la joven muestra ya las alas de corneja -que es lo que significa el nombre Coronis en griego- en que se convertirá por intercesión de Minerva para ayudarla a escapar del dios. En el panel central de la pared oeste se representa la *Alegoría del Agua* a través de tres divinidades sentadas sobre delfines (Neptuno, Anfitrite y Proteo), flanqueada por dos escenas protagonizadas por Diana: *Diana se enfrenta a un león para proteger a Baco dormido* (escena que se ha confundido a menudo con la de *Diana y Endimión*) y *Britomartis, capturada en una red*, es



Fig. 29. *Neptuno persigue a Coronis*, azotea superior de la Catedral

liberada por su amiga Diana. Sorprende encontrar en un edificio religioso —aunque éste no es el primer caso— decoraciones de este tipo.

Concluimos aquí nuestra ruta mitológica por los palacios de Portugal, que ha tratado de poner en valor la riqueza artística y mitológica —a la vez— de un conjunto de edificios portugueses que merecen ser estudiados y divulgados con más profundidad.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ATAIDE, M. (1988), *Monumentos e Edifícios Notáveis do Distrito de Lisboa* (3 vols.), Lisboa.
- BASILIO SANTOS, A., PIRES AIRES, A. & ÁVILA SANTOS, C.A. (eds.), (2017), *Anais do IV Coloquio Internacional 'A Casa Senhorial. Anatomia dos Interiores'*, CLAEAC, Pelotas.
- BESSONE, S. (1993), *O Museu Nacional dos Coches*, IPM y F. Paribas, Lisboa.
- BINNEY, M. (1987), *Casas Nobres de Portugal*, Difel DL, Lisboa.
- BRAGA, S. (2012), *Pintura Mural Neoclássica em Lisboa. Cyrillo Volkmar Machado no palácio do Duque de Lafões*, Scribe, Lisboa.
- CADAVAL, D. (2015), *Palácios e Casas Senhoriais de Portugal*, A Esfera dos Livros, Lisboa.
- CORREIA, A. P. R. (2005), *Histoires en azulejos: Miroir et mémoire de la gravura européenne. Azulejos barroques à thème mythologique dans l'architecture civile de Lisbonne. Iconographie et sources d'inspiration*, 2 vols., Tesis doctoral, Departamento de Arqueologia et História da Arte, Faculté de Philosophie et Lettres, Université Catholique de Louvain.
- FLOR, P. & VALE, T. (coords.) (2011), *A Escultura em Portugal. Da Idade Média ao início da Idade Contemporânea: História e Património* (Actas do Coloquio Internacional de História de Arte), Fundação das casas de Fronteira e Alorna, Lisboa.
- FRANÇA, J. A. (1966), *A Arte em Portugal no Século XIX*, 2 vols., Livraria Bertrand, Lisboa.
- GIL, J. (2005), *Os mais belos palácios de Portugal* (2 vols.), Editorial Verbo, Lisboa.
- MALTA, M. & MENDOÇA, I. M. G. (eds.) (2013-2014), *Casas Senhoriais Rio-Lisboa e seus interiores*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidad Nova de Lisboa, Fundação Ricardo do Espiritu Santo Silva.
- MENDOÇA, I. & CORREIA, A. P. R. (eds.) (2011), *Iconografia e Fontes de Inspiração nas Artes Decorativas Portuguesas: Imagem e Memória da Gravura Europeia*, Lisboa, Ecola Superior de Artes Decorativas

da Fundação Ricardo do Espírito Santo Silva/Instituto de História da Arte da FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

- MENDOÇA, I., CARITA, H. & MALTA, M. (eds.) (2014), *A Casa Senhorial em Lisboa e no Rio de Janeiro. Anatomia dos interiores*, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Rio de Janeiro y Fundação Ricardo do Espírito Santo Silva (FRESS).
- NAVARRETE ORCERA, A. R. (2005), *La mitología en los palacios españoles*, UNED, Jaén.
- NAVARRETE ORCERA, A. R. (2017), *La mitología en los palacios italianos. Tomo I. Italia del Norte*, Ediciones Clásicas, Madrid.
- NAVARRETE ORCERA, A. R. (2018), *La mitología en los palacios italianos. Tomo II. Italia Central*, Federación Andaluza de Estudios Clásicos.
- NAVARRETE ORCERA, A. R. (2019), *La mitología en los palacios italianos. Tomo III. Italia del Sur*, Federación Andaluza de Estudios Clásicos.
- PESSOA, A. & MALTA, M. (eds.) (2016), *Casa senhorial. Anatomia dos interiores*, actas del coloquio internacional, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.
- SERRÃO, V. (1995), *A Pintura Manierista em Portugal. A Arte no Tempo de Camões*, CNCD, Lisboa.
- SERRÃO, V. (2005), “Mitologia e Fausto na pintura em Vila Viçosa no tempo do Duque D. Teodosio II, 1568-1630”, en *Actas das I Jornadas de História de Vila Viçosa*, Academia Portuguesa de História, Lisboa, 153-190.
- SERRÃO, V. (2007a), “Programas de temario mitológico na pintura manierista portuguesa. O fresco nos focos de Évora e Vila Viçosa (1570-1630)”, en *Mythos (Actas do Colóquio Mito, Literatura, Arte. Mitos Clássicos no Portugal Quinhentista)*, Centro de Estudos Clássicos, Lisboa, 119-138.
- SERRÃO, V. (2007b), “O Parnaso pictórico: mitologia, fábula e alegoria moral nas decorações a fresco no Paço de Vila Viçosa, sob mecenato dos Duques de Braganza (1550-1630)”, *Monumentos* 27, 66-81.

SERRÃO, V. (2008), *O Fresco Maneirista do Paço de Vila Viçosa (1540-1640)*, Fundação da Casa de Bragança, Odívelas.

STOOP, A. (1999), *Quintas e Palacios nos arredores de Lisboa*, Livraria Civilização, Barcelos.

VAZ, J. (2006), *A Pintura Mural da Ajuda (1802-1813): Uma proposta de Interpretação*, Universidade Lusíada, Lisboa.

ESTUDIO HISTÓRICO DE LA REUTILIZACIÓN DE LOS TEATROS ROMANOS DE ESPAÑA¹

VASILEIOS BALASKAS

v.balaskas@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

El descubrimiento, restauración y reutilización de espacios teatrales romanos en España fue una actividad cultural que siguió la tendencia europea de finales del siglo XX. Su interés en el ámbito de la filología clásica y las humanidades descansa en su utilidad como estudios de caso independientes que sirven para analizar, comparar y reflexionar sobre diferentes tradiciones artísticas y culturales. Estas tendencias tienen especial importancia, además, considerando que se trata de la reelaboración de obras teatrales grecolatinas que se adaptaron para ser presentadas al público español de la época. Desde las primeras representaciones en el teatro romano de Mérida hasta la consolidación del festival de esta ciudad y el uso sistemático de los teatros romanos de Sagunto y Málaga, estas tradiciones teatrales aproximaron la sociedad española a la cultura clásica. Este artículo ofrece una visión general de la historia de los teatros romanos en España, así como un análisis de su valor social y cultural dentro del marco de los estudios clásicos. Se pretende una aproximación al teatro antiguo como complemento en el estudio de la cultura clásica y su rol en la sociedad moderna.

Palabras clave

Teatro romano, Mérida, drama grecolatino, cultura clásica, filología clásica.

Abstract

The discovery, restoration, and reuse of roman theatres in Spain was a cultural activity that followed the European trends of the late nineteenth century. Their interest in the field of classical philology and humanities lies in their elaboration as independent case studies that analyse, compare, and reflect on distinct artistic and cultural traditions. These trends are also particularly important, considering that they deal with the reworking of Graeco-Roman theatrical plays that were adapted to be staged for the Spanish public of the time. From the first performances in the Roman

¹ Una versión previa de este estudio fue presentada en las Jornadas de Teatro Clásico Grecolatino organizadas por la Asociación Cultural de Teatro Griego y Romano de Málaga el 17 de marzo de 2021.

theatre of Merida until the consolidation of its Festival and the systematic use of the Roman theatres of Sagunto and Malaga, these theatrical traditions brought Spanish society closer to classical culture. This article provides an overview of the history of Roman theatres in Spain and an analysis of their social and cultural value within the framework of classical studies. I, thus, approach ancient theatre as a complement to the study of classical culture and its role in modern society.

Keywords

Roman theatre, Merida, Graeco-Roman drama, classical culture, classical philology.

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX el legado de la antigüedad Grecolatina influyó en el trabajo de numerosos artistas e intelectuales españoles de diferentes disciplinas, produciendo un cambio hacia una percepción académica, teórica y política de la tradición clásica (Morenilla Talens 2005; González Delgado y González González 2007). Esta fue también una oportunidad de renovación y modernización de la escena teatral española que alinearía su expresión artística con tendencias europeas.

A pesar de esta corriente, el uso de teatros antiguos que se popularizó de manera extensa en Italia y Grecia en las primeras décadas del siglo XX, en España fue bastante limitado. Esto se debe principalmente a la falta de identificación colectiva con estos espacios como patrimonio nacional (Díaz-Andreu 2016). En cualquier caso, en todos los proyectos que se materializaron en el periodo examinado en este trabajo, hubo un claro compromiso sociopolítico al que los agentes responsables de la reutilización de estos espacios antiguos sirvieron.

Hasta los años treinta, los teatros romanos descubiertos en España eran siete: Sagunto, Mérida, Acinipo, Baello Claudia, Itálica, Segóbriga y Carteia. Durante la mayor parte del siglo XX, el teatro de Mérida fue el ejemplo más representativo, mientras los demás espacios no conocieron producciones hasta bastante más adelante. A lo largo de los años cincuenta se descubrieron tres teatros romanos más, los de Málaga, Alcudia y Clunia (Noguera Giménez et al. 2011/2012). Desde los años sesenta hasta los años ochenta, se hallaron los teatros romanos de Zaragoza, Bilibilis Augusta, Regina, Cádiz, y Cartagena (Noguera Giménez et al. 2011/2012). Finalmente, en los años noventa se localizaron cinco ejemplos más, los de Tarragona, Córdoba, Medellín, Guadix y Badalona (Noguera Giménez et al. 2011/2012).

Sin embargo, no todos estos teatros estaban en un estado adecuado de conservación para ser reutilizados. Por ejemplo, el teatro romano de Córdoba se conserva de manera muy fragmentaria y su localización bajo el museo arqueológico de la ciudad no lo hace apto para usos teatrales. Sin embargo, teatros como los de Málaga, Baello Claudia e Itálica se restauraron de manera adecuada y han conocido un redescubrimiento artístico con la organización de Festivales Juveniles de Teatro Grecolatino² en el siglo XXI. Estos Festivales ofrecen la oportunidad de crear nuevos vínculos entre estudiantes y la cultura clásica a través de la adaptación y representación de obras grecolatinas.

Analizando estas expresiones culturales en España, voy a reflexionar sobre las tradiciones teatrales que surgieron con el uso de teatros romanos y a examinar qué particularidades adquirió el teatro clásico y cuáles fueron sus elementos colectivos y sociales. En concreto, me centraré en la producción teatral de los tres teatros que se usaron sistemáticamente en España durante siglo XX hasta el fin de la dictadura franquista; los de Mérida, Sagunto y Málaga, con el fin de subrayar puntos de conexión entre ellos y analizarlos como complemento a la enseñanza de drama clásico. Entre ellos, destaca el teatro romano de Mérida, que conoció una historia teatral mucho más extensa que los otros dos.

De este modo, se podrán identificar ejemplos de pervivencia del mundo clásico en nuestros días y su conexión con la vida social de algunas ciudades españolas (Tejedor Cabrera, Linares Gómez del Pulgar y Galán Nogales 2015). La inclusión de la historia moderna de los teatros romanos en el estudio de la tradición clásica ofrecerá la oportunidad de redescubrir la dinámica social que les permite ser parte de la vida actual. Por ejemplo, en el caso de Málaga, la Asociación Cultural de Teatro Griego y Romano de Málaga (ACUTEMA) promueve el festival juvenil en el teatro romano de la ciudad conectando el teatro clásico con la sociedad local.

En este sentido, este artículo usa el material de una investigación de fuentes primarias y está diseñado metodológicamente como un estudio de casos múltiples (Stake 1998; Maxwell 2005). Su objetivo es identificar aspectos específicos en cada tradición teatral (de Mérida, Sagunto y Málaga) y proveer el contenido básico para un análisis más exhaustivo

² Organizados y promovidos por Prósopon, Asociación de Festivales de Teatro Grecolatino (<http://www.prosoponteatro.com/>).

de la realidad teatral en España al respecto de drama clásico. A la vez, se podrá reflexionar sobre el rol del drama representado en los teatros romanos de nuestros días comparándolo con su uso en la Grecia clásica y en el Imperio Romano. Para ello, se ha considerado fundamental recrear la historia del uso de los teatros romanos de España, una labor que incluye analizar brevemente las producciones más emblemáticas y señalar la conexión con las realidades sociales que pueden servir como base para debates académicos más extensos.

2. LA REUTILIZACIÓN DEL TEATRO ROMANO DE MÉRIDA

Con el inicio de la excavación del teatro romano de Mérida en 1910, su reutilización cultural se mostró como una oportunidad para atraer capital financiero a la región remota de Extremadura y para potenciar su producción cultural (Balaskas 2020). Por ello, intelectuales, arqueólogos y periodistas ofrecieron propuestas para revivir el teatro romano, bien con espectáculos sociales, bien con representaciones teatrales (Morenilla Talens 2006: 431–84; González-Vázquez 2015; González-Vázquez 2016: 109). Así hasta principios de los años treinta, se celebraron en el teatro romano de Mérida eventos regionales, charlas educativas, juegos florales y obras teatrales a pequeña escala, casi siempre a iniciativa local y sin continuidad (González-Vázquez 2015). Sin embargo, las noticias de festivales europeos como los de Orange en Francia, Siracusa en Italia y Delfos en Grecia llegaban cada vez con más intensidad y, a finales de los años veinte, favorecieron el uso del teatro romano como capital simbólico de la modernidad y del legado grecolatino.

El primer intento coordinado para el uso sistemático del teatro romano de Mérida tuvo lugar en los años treinta, siendo una evolución natural del uso esporádico de los años anteriores y de las tendencias europeas. El proyecto de renacimiento del teatro se llevó a cabo por agentes alineados con la Segunda República. En particular, fueron el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Fernando de los Ríos, el director artístico Cipriano de Rivas Cherif y la actriz Margarita Xirgu quienes desarrollaron la labor de usar el teatro como espacio para drama clásico en 1933 (Monleón 2004: 61-75; *Crónica* 02/07/1933: 20). En concreto, fue Xirgu quien eligió *Medea*, una obra que podría

representar la transformación social que estaba teniendo lugar en esos años (Balaskas 2020).



Fig. 1. Fotografía de la representación de *Medea* por la compañía Xirgu-Borrás en 1933.
© Archivo Histórico Municipal de Mérida

Además, la elección de la *Medea* de Séneca (fig. 1), en vez de la de Eurípides supone la alusión a las aspiraciones identitarias del proyecto. El novelista y periodista republicano Juan Chabás reclamó con bastante nitidez que la *Medea* de Eurípides:

no representaría tan exactamente como la versión de Séneca la esencial cualidad de nuestra tradición literaria y dramática [...]. Esas cualidades están presentes en el estilo de Séneca [...] cualidades andaluzas [...] que luego hemos de ver con plenitud de expresión lograda en nuestro teatro (*Luz* 13/06/1933, 6).

Los orígenes cordobeses de Séneca se convirtieron así en instrumentos con los que cargar el teatro con valores nacionales (*Crónica* 02/07/1933: 20). Los ideales de la España republicana que produjeron estas expresiones artísticas procedían de un círculo intelectual que ejecutó proyectos pedagógico-culturales con la implementación de

las Misiones Pedagógicas, que tenían por objetivo la reducción del analfabetismo en centros periféricos y la propagación de una cultura popular (Monleón 2004: 61-75).

El proyecto del teatro romano de Mérida se hizo realidad gracias a la concesión del Teatro Español de Madrid a la compañía Xirgu-Borrás con Rivas Cherif como director, un núcleo teatral que permitió la producción de *Medea* (Aguilera y Aznar Soler 1999: 185-9; González-Vázquez 2015: 496-7). Se trató de un proyecto de cultura popular y un acto ideológico nacional del nuevo régimen, al que asistió una multitud de políticos, intelectuales y población local. Séneca podría ser identificado con la transformación ideológica e intelectual de la República, a pesar de que al final la reutilización del teatro romano no consiguió una identificación colectiva que conectara al pueblo con un pasado nacional de manera simbólica.

El año siguiente el Festival se volvió a celebrar, con el nombre de *Semana Romana* (Monleón 2004: 76-82). Ese año, además de *Medea*, se representaron *Elektra* de Hoffmannsthal y danzas clásicas, con una orientación tanto local como nacional. La elección de *Elektra* fue una decisión práctica de Xirgu que la había representado en el Retiro, en una fiesta con motivo de la proclamación de la República (Rodrigo 1974: 179-80) y en la Tribuna Monumental del bosque de Chapultepec en la Ciudad de México. Así, las obras representadas encajaron con las premisas clásicas del teatro romano, identificándolo como un espacio cultural que satisfizo los preceptos estéticos del régimen republicano (*El Heraldo de Madrid* 13/09/1934: 4).

Después de la celebración del Festival de 1934, la continuidad del evento parecía garantizada y una serie de representaciones ya se estaban contemplando para 1935. Sin embargo, el cambio de gobierno en la alcaldía de Madrid provocó la cancelación de la concesión del Teatro Nacional a la compañía Xirgu-Borrás, algo que dificultó la labor del festival (Sánchez Matas 1991: 79-84; López Díaz 2011: 340-4). Además, el arquitecto y representante de la Academia de Bellas Artes, Anastasio Anasagasti, en una inspección en el teatro romano, detectó unos daños que conectó con su uso durante el festival y requirió el cese inmediato de cualquier actividad artística (*Madrid Científico* 1935: 6).

Inmediatamente después del final de la guerra civil española, en 1939, se representó *Aulularia* de Plauto en el teatro romano, la primera

representación teatral del nuevo régimen (González-Vázquez 2015). La producción fue organizada por el Carro de Farándula, grupo teatral que dependía de la Sección Femenina de la Falange. Esta iniciativa, en el espíritu de una *romanitá* imperial, refleja la identificación fascista de la Falange (Vázquez Astorga 2004). La prensa de la época expuso claramente las premisas de la *romanitá* de la actuación. La selección de la obra fue sobre todo cuestión de recepción filológica, ya que la *Aulularia* había conocido una amplia historia de traducciones. La representación en sí no reunió a un gran número de público, pero su repetición en Madrid unos meses después fue un éxito (*Hoja del Lunes Madrid* 11/12/1939: 3).

Durante la década siguiente el teatro romano de Mérida se utilizó para representaciones dramáticas a pequeña escala, principalmente autos sacramentales. Así, el régimen franquista evocaba grandes periodos del pasado católico, cuando un imperio unido y poderoso representaba los valores tradicionales y cristianos de la España del Siglo de Oro (*Hoja del Lunes Madrid* 29/09/1947: 6; *ABC Madrid* 10/10/1947: 16). La orientación de los autos sacramentales reflejaba el intento del régimen franquista de encarnar el nuevo totalitarismo conservador en el escenario teatral. Así, los autos fueron ampliamente utilizados como herramienta didáctica representando una unidad religiosa, política y nacional, que estuvo visible hasta el fin del régimen (Wulff Alonso 2003: ch. 7).

3. EL FESTIVAL DE MÉRIDA

Unos años después, en la década de los cincuenta, observamos un aumento de los Festivales culturales con los que el régimen franquista buscaba amenizar el verano español con actuaciones al aire libre (Pack 2006: cap. 3). Para controlar este fenómeno, se organizaron por primera vez los Festivales de España en 1954, por parte del Ministerio de Información y Turismo. Uno de los motivos fue el éxito que estaba teniendo el Festival de Santander desde 1952 (Ferrer Cayón 2016: 167-269) y que nos encontramos en un periodo en el que la España franquista intentaba presentar una fachada más liberal mientras era readmitida en instituciones y organismos internacionales (Calvo-González 2007). En términos artísticos, debemos tener en cuenta que, aunque el régimen proclamaba la necesidad de elevar el nivel cultural de la población, varios de los festivales periféricos mostraban un espectáculo mediocre,

producto de una sociedad reprimida con mecanismos de (auto)censura y puritanismo institucional.

Hay que tener en cuenta también que hubo otros proyectos a menor escala que sirvieron de inspiración para estas iniciativas estatales. Por ejemplo, la representación de *Fedra* en el teatro romano de Mérida en 1953 por parte del Teatro Popular Universitario (*ABC Madrid* 11/11/1953: 19), o las representaciones de comedia y tragedia antiguas en 1955 y 1956 por parte de la compañía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Sus proyectos artísticos aficionados sirvieron como inspiración para que las autoridades locales organicen espectáculos de gran alcance que pudieron tener una visibilidad nacional (*ABC Madrid* 02/04/1955: 4; Sánchez Matas 1991: 87-104).

Hasta los años setenta la organización de espectáculos clásicos en Mérida dependió, en gran medida, de la voluntad y compromiso de tres personas: José Tamayo como director teatral y José María Pemán y Francisco Sánchez-Castañer como traductores de obras antiguas. Pemán y Sánchez-Castañer trabajarían en colaboración para la producción de numerosas representaciones de teatro clásico. En cuanto a Tamayo, su participación ininterrumpida en el Festival durante una década, hasta 1964, y su posterior presencia esporádica, marcaron el carácter de la puesta en escena clásica en España (Kasten 2016)³. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la lejanía de Mérida de cualquier gran centro urbano tuvo como consecuencia la falta de desarrollo del Festival como un espectáculo internacional a la altura de Siracusa o Epidauro, que fueron sus modelos artísticos. Además, las traducciones casi poéticas de Pemán resultaban a veces prácticamente ininteligibles para el público.

Tamayo organizó diversos espectáculos en la periferia española para los Festivales de España durante todo el periodo de la dictadura y hasta los años ochenta. A través de sus sucesivas giras nacionales e internacionales, desplegó una imagen de guardián diplomático de la producción artística española, y aseguró, con su afinidad al régimen, la postura favorable del Estado (Kasten 2016). Además, la falta de conexión identitaria del pueblo español con la antigüedad clásica y la

³ Durante el mismo periodo aproximadamente Tamayo fue también director del Teatro Español y lo utilizó tanto para ensayar como para trasladar allí las representaciones después de su estreno en Mérida, de una manera similar a lo que había hecho en su día la compañía Xirgu-Borrás.

voluntad de estos directores, traductores e intelectuales de ofrecer un espectáculo despojado de su rigidez antigua, le permitió poner en escena representaciones actualizadas y adaptaciones libres.

Así consiguió introducir en España una gran variedad de dramas: clásicos grecorromanos, clásicos españoles e ingleses del Siglo de Oro y autos sacramentales fueron elegidos para concentrar a las masas en el exterior de catedrales, plazas famosas, monumentos medievales y escenarios clásicos o modernos al aire libre. Se ofrecía así una percepción de lo clásico que se ajustaba armónicamente a un discurso nacional. Su planteamiento populista no sólo llevó los espectáculos de masas hasta los lugares más recónditos del país, sino que fomentó la idea de la unidad nacional.

Lo que une a los espectáculos de Pemán y Tamayo en Mérida y Sagunto es la elección de obras que tratan el tema del poder o del abuso del mismo: *Edipo*, *Julio César*, *Tiestes*, *Otelo*, *Orestíada*, *Calígula*, fueron puestos en escena siguiendo esta temática común. Teniendo en cuenta el tradicionalismo cultural español durante el franquismo y la idiosincrasia política de la posguerra, su obra ponía en escena la cuestión de la autoridad, algo que tenía un papel central en la realidad histórica de la época.

Otro elemento que suele encontrarse en las producciones en teatros romanos de Tamayo y Pemán es el intento de cristianización de los dramas clásicos. Los principios universales que se suponían para la antigüedad clásica hacían que estas representaciones, a pesar de su carácter pagano, conectaran con los círculos conservadores. Asimismo, la monumentalidad, los multitudinarios figurantes que abarrotaban el escenario romano y la flamante escenografía de Sigfrido Burman eran características permanentes de la puesta en escena de Tamayo (Tamayo 1961).

La primera producción teatral de Tamayo y Pemán, *Edipo*, en el teatro de Mérida fue en cierto modo programática y marcaría las pautas para el futuro del Festival (Monleón 1985: 123-6; Sánchez Matas 1991: 105-9). La representación correspondió a la percepción de monumentalidad del recinto que, además, se convertiría en un espacio ritualista. A través de un planteamiento moralista de los sufrimientos de los personajes, la obra mostraba la adscripción de Pemán al conservadurismo católico. La difusión del teatro clásico como deber nacional llevó la representación

de *Edipo* a otros espacios al aire libre intentando dotar de un cierto rigor histórico a la obra. Uno de ellos fue en Granada, donde la obra se representó en el palacio renacentista de Carlos V de la Alhambra, donde las columnas medievales ofrecían un entorno clásico adecuado.



Fig. 2. Fotografía de la representación de *Julio César* por la Compañía Lope de Vega en 1955.
© Museo Nacional de Arte Romano (Archivo Fotográfico MNAR) 55-XIX-21

El año siguiente, en 1955, se representó *Julio César* de Shakespeare, con un carácter único que introduciría una tradición teatral exclusiva en Mérida (fig. 2). Esta fue la utilización tanto del teatro romano como del anfiteatro dentro de la misma obra, particularidad que a partir de entonces se repetiría durante varios años. Los dos monumentos están situados de forma contigua en el yacimiento arqueológico. Tamayo decidió dividir la acción en dos partes. Los dos primeros actos tuvieron lugar en el teatro y el tercero exhibe una espectacular invasión a caballo en el anfiteatro, junto con varios incendios en la arena (*Informaciones* 14/06/1955: 8). Para algunas escenas, los soldados utilizaron también las gradas del monumento, mientras que los espectadores se sentaron en la parte delantera de las gradas, tras haberse trasladado allí al final del segundo acto. El espectáculo realzaba así su carácter monumental y, a pesar de las escenas caóticas que parecen crear una imagen desordenada, el carácter espectacular de la obra probablemente impresionó al público (Sánchez Matas 1991: 112). Al mismo tiempo, el aspecto turístico del Festival ya había aparecido y se hizo posible a través de la propaganda

nacional, mientras que el público estaba constituido tanto por locales como por espectadores de toda España y de Portugal.

En 1959 Tamayo representó en Mérida una adaptación de Pemán y Sánchez-Castañer de la *Orestíada* de Esquilo. Según los organizadores, el núcleo de la obra era la transformación de las Erinias y su trascendencia espiritual hacia una sociedad civilizada (*ABC Madrid* 19/06/1959: 62-3). Por ello, *Euménides* la tercera obra de la trilogía, se trasladó de nuevo al anfiteatro. Esta especial atención a la tercera obra da fe de otra realidad cultural: el conflicto moral de Orestes, el juicio y el perdón apoteósico final podrían encajar perfectamente en la estructura general de un auto sacramental (*El Correo Catalán* 17/07/1959). Aunque comparaciones entre la religiosidad de Esquilo y Calderón se habían publicado décadas antes, esta particularidad en Mérida introduce una nueva visión. Los organizadores prestaron especial atención al carácter religioso de la pieza, de modo que los crímenes paganos, la venganza y los instintos fatales de la primera parte pudieran ser claramente borrados mediante la justicia de la catarsis sagrada final.

Ese mismo año otra representación acabaría el monopolio de Tamayo en el teatro de Mérida. Se trata de la primera representación de Nuria Espert como *Medea*, en la versión de Séneca, con el director Armando Moreno (Sánchez Matas 1991: 120). Esta breve, pero significativa, presencia de Espert tuvo un especial impacto en la construcción simbólica del teatro de Mérida, teniendo en cuenta el legado de Xirgu. A partir de ese momento, Espert se conectó con el teatro romano y se convirtió en una Medea ‘diacrónica’ (*La Vanguardia* 10/09/1959: 21).

En 1960 parece que se planteó y se programó un proyecto diferente para Mérida y su futuro recorrido. Pemán sugirió que el Festival se convirtiera en un espectáculo según el modelo de Siracusa o Atenas, pero nacionalizado, con obras de carácter no grecorromano, sino del Siglo de Oro, para ‘reavivar y traer a nueva actualidad los mejores títulos del teatro clásico español’ como afirmó (*ABC Madrid* 27/03/1960: 113). Esto crearía una excepcionalidad española en la percepción del teatro romano. Aunque el proyecto no prosperó ese año, sí que se puede apreciar en algunas de las siguientes ediciones un cierto cambio de orientación que alejaba la temática de los clásicos grecolatinos. Por ejemplo, en el año 1961, en el Festival de Mérida se representó la obra *El Cerco de Numancia*, actualizada y adaptada de nuevo por Pemán y Sánchez-

Castañer bajo la dirección de Tamayo. Para justificar su elección los organizadores declararon que se trataba de “una obra de grandes vuelos, cercana en sus raíces a las tragedias griegas, espectacular, terrible” y que Sagunto y Numancia “siguen siendo dos universos de la vida española” (Compañía Lope de Vega 1961).

Representar el *Cerco de Numancia* en un teatro romano implicaba el reverso de la realidad histórica, que muchos críticos esta vez mencionaron: “La grandeza del marco se debe al vencedor y a su espíritu, no a los vencidos. Estas piedras mutiladas, estos ámbitos inmensos dicen lo contrario de ‘La Numancia’” (*Arriba* 18/06/1961). Lo que se menciona aquí es que, en términos históricos, los teatros romanos donde se representó la obra fueron monumentos construidos por los romanos, invasores de Numancia y no por los celtíberos. Sin embargo, esta cuestión identitaria se superó a través de las cualidades civilizatorias de la expansión romana que contrarrestan la voluntad ancestral de libertad y resistencia. En la práctica, la monumentalidad del recinto romano acabó proporcionando a la obra un carácter auténtico que legitimó el lugar como de particular simbolismo nacional.

La búsqueda de renovación temática que se había iniciado se experimenta sobre todo a partir de 1965, con un concierto de la Orquesta Sinfónica de Radio y Televisión Española y la obra *Rómulo el Grande* por Friedrich Dürrenmatt (*La Vanguardia* 17/06/1965: 9). En 1966 las autoridades decidieron poner en escena una cantata catalana, *Atlántida*, de Manuel de Falla y Ernesto Halffter, y la ópera *Julio César*, de Haendel, a cargo de la compañía de ópera italiana. A la representación asistieron varios intelectuales y personalidades de la alta sociedad y el director de la Ópera de Roma (*ABC Madrid* 18/06/1966: 120). Esta tendencia puede explicarse en parte por un intento sociocultural de la España de la época: fusionar la música y el teatro y establecer un diálogo internacional con otras culturas europeas, especialmente en una época en la que España intentaba abrirse al turismo exterior. La *Atlántida* representaba de nuevo un mito hispano. La obra fusionaba elementos mitológicos y hechos históricos, desde la batalla entre Hércules y Gerión, el Jardín de las Hespérides, los Atlantes y los Titanes, hasta Isabel I de Castilla, Cristóbal Colón y sus expediciones a América, en un marco glorioso que identificaba América con la Atlántida (Weber 2014).

Esta tendencia diversificadora en la tradición teatral se vio interrumpida momentáneamente cuando en 1969 la Diputación canceló el Festival porque las únicas obras propuestas eran *Las Mocedades del Cid* de Guillén de Castro y *Medida por Medida* de Shakespeare, que no se consideraron adecuadas a la naturaleza del teatro romano. Esto demostró que en el fondo se seguía queriendo mantener viva la vinculación del teatro romano y sus orígenes culturales grecolatinas. El festival volvió el 1971 con *Antígona* de Pemán, dirigida por José Luis Alonso Mañes y la compañía del Teatro Nacional de María Guerrero (*Diario de Burgos* 27/07/1971: 17). El extraordinario éxito de las representaciones, tanto para el público como para la crítica teatral, hizo que se alzaran voces en defensa de la necesidad de la creación de un festival internacional a gran escala, a pesar de que la censura nacional seguía estando presente en la realidad artística (*ABC Madrid* 21/07/1971: 3).

A partir de los años ochenta, el Festival siguió sus intentos de internacionalizar su producción y presentar un producto cultural. Al margen de las producciones españolas y extranjeras, se organizaron conferencias con participación de los directores teatrales correspondientes y la etapa del director del Festival, José Monleón (1984-1989), se demostró muy fructífera (Sánchez Matas 1991: 161-180).

4. TEATRO ROMANO DE SAGUNTO

A pesar de unos primeros intentos de la compañía Xirgu-Borrás de organizar representaciones teatrales en el teatro de Sagunto en los años treinta, junto con las producciones de Mérida, su uso fue interrumpido por trabajos de restauración requeridos para la seguridad y consolidación del monumento (Lara Ortega 1991: 60-4). En 1948 nos encontramos con la primera representación teatral moderna en el teatro romano de Sagunto. En concreto, para la conmemoración del 400 aniversario de Miguel de Cervantes, se decidió representar su obra *El Cerco de Numancia*, una tragedia patriótica que exalta la voluntad nacional de libertad, resistencia y sacrificio. Se utilizó el teatro romano como lugar de exaltación de los valores ideológicos de la obra y del héroe nacional, Viriato (Wulff Alonso 2003: 229).

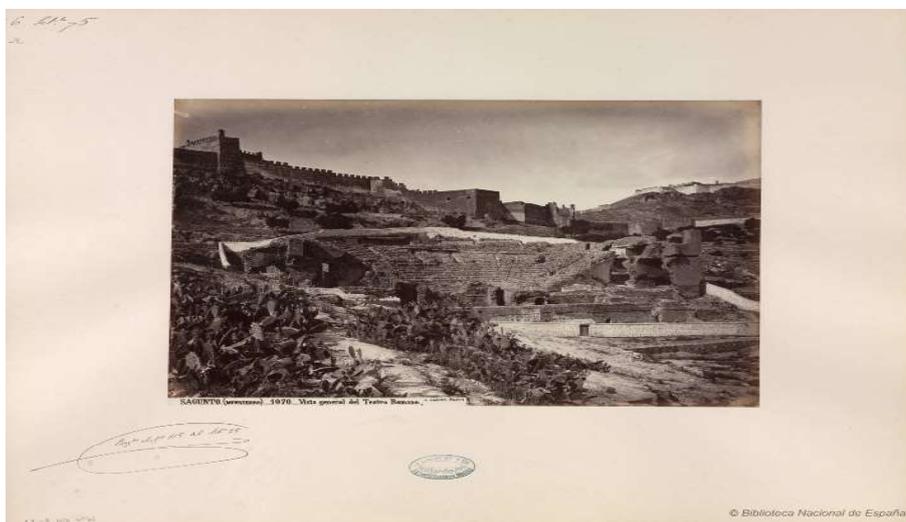


Fig. 3. Vista General del teatro romano de Sagunto y el castillo medieval aproximadamente en 1870. © Biblioteca Digital Hispánica, Biblioteca Nacional de España.

La adaptación corrió a cargo de Francisco Sánchez-Castañer, catedrático de la Universidad de Valencia, que parece haber intervenido también para hacer posible la representación. Director de la obra fue Cayetano Luca de Tena y la escenificación se realizó en un montaje inverso: los espectadores se sentaron en la escena romana y la obra se representó en las gradas. Esto se debió a dos razones principales: la mala conservación del proscenio, que causaría que la representación tradicional fuera “antiteatral” (Sánchez-Castañer 1976) y, además, el paisaje de detrás de las gradas proporcionaría a los espectadores así situados un decorado natural (fig. 3). El castillo medieval construido en la colina detrás del teatro representaba de forma realista un escenario épico para la obra de Cervantes. Se trataba de una puesta en escena local, que proporcionaba la fusión de un mito nacional con las antigüedades clásicas con el objetivo de cargar la obra de autoridad y prestigio.

Durante la década de los cincuenta y los sesenta, la reutilización del teatro romano de Sagunto fue la contrapartida del Festival de Mérida (Sánchez-Castañer 1959). A menudo a su sombra, solía acoger muchas obras estrenadas allí y una serie de representaciones locales. Así el teatro de Sagunto propició una mayor vinculación de la población local, adoptando un discurso más mediterráneo de la tradición clásica. Además, se produjeron una serie de espectáculos a pequeña escala, como

Juegos Florales. Al mismo tiempo, tras las primeras representaciones teatrales se hizo notar el movimiento turístico que estaba surgiendo en la periferia española.

La particularidad de la conservación de su proscenio provocó que algunas de las representaciones se hicieran al revés, como acabamos de ver en el *Cerco de Numancia* en 1948. Otro ejemplo, lo tenemos en 1954, cuando Tamayo puso en escena allí la obra *La Destrucción de Sagunto*, escrita por Pemán y Francisco Sánchez-Castañer. No se basaba en una obra antigua sino en el hecho histórico de la toma de Sagunto, la batalla entre romanos y cartagineses que desembocaría en la Segunda Guerra Púnica. La batalla había ocupado diacrónicamente una posición especial en la narrativa nacional, como una defensa heroica frente a la ofensiva del invasor.

La decisión de Pemán de representar su adaptación de la batalla en el teatro romano de la misma ciudad, con participación de saguntinos, fomentaba la conexión de los locales con la representación (*ABC Madrid* 06/06/1954: 67). La representación seguía de nuevo la combinación de monumentalidad con temas de sacrificio y moralismo cristiano. Pemán exaltaría la prevalencia de la historia de Sagunto sobre Numancia en cuanto a la identidad europea que la Hispania romana forjó e imprimió en el devenir patriótico. Reproducía de esta manera el discurso de la historiografía franquista de que la península española había impuesto su tradición cultural y social produciendo una hispanización de Roma (Duplá Ansuátegui 2002: 182). En *ABC Madrid* leemos:

Centenares de saguntinos se prestaron a ensayar y a actuar gratuitamente, representando a sus antepasados, históricos, a los de Túrbula, al Ejército de Cartago [...] Tamayo les arengaba por el micrófono: “Pensad —decía— que mucho más hicieron vuestros antepasados; que sois descendientes de uno de los pueblos más heroicos de España, que la Patria y la Historia os contemplan” (*ABC Madrid* 10/06/1954: 9).

Tras varios años de representaciones teatrales, los valores nacionales serían exaltados en Sagunto el año 1972, cuando se eligió la tragedia *Minotauro* de José Camón Aznar para los Festivales de España (*ABC Madrid* 01/07/1972: 67). Se trata de una obra inspirada en el mito popular griego de Ariadna y Teseo que identifica la matanza del

Minotauro como la victoria de la civilización y la razón frente a lo bárbaro y primitivo (*ABC Madrid* 01/07/1972: 67). La representación de *Minotauro*, sin embargo, fue utilizada como un espectáculo nacional que, no sólo reconstruía el mito antiguo, sino que aludía directamente a la tauromaquia, dándole a Teseo el rostro de toreros famosos de la época. Esta innovación demuestra las nuevas posibilidades que el teatro ofrecía en la reapropiación y remodelación de mitos antiguos y, además, lo hacía utilizando un símbolo frívolo —pero ideológicamente poderoso— de héroe nacional.

5. FESTIVAL DE TEATRO GRECOLATINO DE MÁLAGA

Fue en 1951 cuando, construyendo unos jardines en el exterior de la entonces Casa de la Cultura de Málaga, se descubrió oficialmente el teatro romano de la ciudad (Casamar Pérez 1963). El eco del descubrimiento se extendió a la prensa nacional hablando de la “nueva Mérida”. Después de varios años de excavación y descubrimientos parciales, en 1958 se empezó a hablar de su futuro uso como espacio de representaciones (*Diario Sur* 10/10/1958). En una época en la que las compañías teatrales malagueñas representaban una comunidad semi-profesional, la creación de un festival anual sería un gran éxito.



Fig. 4. Fotografía de la restauración en el teatro romano de Málaga en 1964, donde aparece también la Casa de la Cultura. © Archivo Municipal de Málaga.

La primera edición del festival se celebró en 1959 con *Las Nubes*, y con el edificio de la Casa de Cultura todavía en pie provocando arduas disputas (*ABC Madrid* 25/07/1959: 11). Fue un espectáculo independiente financiado principalmente por Ángeles Rubio-Argüelles, directora de la compañía teatral ARA y promotora de los espectáculos, y el Ayuntamiento de Málaga. Aunque las relaciones de la organizadora con el Ayuntamiento fueron inestables, inicialmente el espectáculo contó con el apoyo de la corporación municipal. Durante los Festivales que siguieron desde 1959 hasta 1984, se llevaron a escena muchos estrenos nacionales de teatro clásico, mientras que la falta de ambición nacional o internacional permitió una mayor libertad en la elección de las obras, por ejemplo, con la puesta en escena de muchas adaptaciones que serían impensables en Mérida (Torán Marín 2016, 51-5).

En la primera década, la comedia clásica dominó el teatro de Málaga como con *Formion* de Terencio en 1960 y *Dyskolos* de Menandro en 1961 (*Diario Sur* 16/07/1960: 4), mientras la primera tragedia puso en escena en 1962 con *Medea*, que acompañó ese año *Menaechmi* de Plauto (*ABC Madrid* 06/07/1962: 9). Los festivales se llevaban a cabo al tiempo que continuaba la excavación del teatro, y así, en 1962 se habían descubierto solamente los 2/3 de las gradas (fig. 4). Su paulatina revelación permitió una mayor asistencia de público, pero las dificultades técnicas con la Casa de la Cultura cubriendo gran parte de la escena hasta los años noventa condicionaron las representaciones.

A partir de 1964 el Festival Grecolatino de Málaga pasa a ser un evento más consolidado, mientras se organizan más espectáculos anuales con variedad de directores. Tanto en 1967 como en 1968 se ofrecieron un gran número de obras clásicas y modernas que daban un carácter variado al festival (*Diario Sur* 07/07/1967: 4; Palomo Tobio 2016: 167). El creciente éxito comenzaría a estancarse en 1969, cuando, a pesar del estreno de seis obras, el público no respondió como otros años. Además, aunque el festival de 1970 contó con la autorización del Ayuntamiento, una serie de acontecimientos perturbaron las relaciones con las autoridades locales. Una de las obras seleccionadas, *Lex Flavia Malacitana*, escrita por la propia Rubio-Argüelles, aludía a la política del momento de la ciudad con tintes cómicos. La comedia incluía comentarios y críticas a los concejales del ayuntamiento por su actitud contra la demolición de la Casa de la Cultura, y fue la primera vez que

se escuchó la famosa consigna “Abajo la Casa de la Cultura” (Óscar Romero 2001: 96).

Aunque el festival se había inscrito también en los Festivales de España, el estado deteriorado del teatro durante el resto del año, y las complicaciones que generó el conflicto de competencia entre el Ministerio y las autoridades municipales sobre su conservación, provocaron muchas tensiones. La disputa de los organizadores con las autoridades y la policía estalló en 1973 y 1974, cuando las representaciones se consideraron peligrosas para el orden público, debido a la aparición de un falo y las complicaciones con la censura de una de las obras representadas (Óscar Romero 2001: 101-2 y 255-7). Simbolismo político tuvo también la representación de 1975, cuando, a pocos meses de la muerte de Franco, se representó *Antígona*.

CONCLUSIONES

Se puede constatar que la vida moderna de los teatros romanos ofrece una pluralidad de contenido que incluye influencias políticas, diferentes modelos de aproximación a la antigüedad grecorromana, estilos y motivos artísticos distintos y una interpretación variada del *corpus* del drama antiguo conservado. Este desarrollo dinámico de la cultura clásica ofrece un paradigma claro para su significado social en el siglo XX y permite elaborar comparaciones tanto con otras celebraciones culturales como con otros periodos.

Junto con el drama grecolatino, que se representó adaptándolo a las realidades históricas de cada momento, se incluyeron de manera sistemática otros géneros teatrales que se podían ambientar en la época clásica. Además, las particularidades de escenificación que se contemplan en Sagunto y Mérida proporcionaron una excepcionalidad teatral, fusionando de manera singular el entorno del teatro con el propio escenario. Aun así, las tradiciones teatrales de drama clásico no llegaron al grado de construcción de identidad nacional, o de popularidad e internacionalidad de otros países.

Desde los espectáculos modernizadores republicanos hasta la *romanité* imperial y fascista y el compromiso nacionalcatólico, populista de Pemán, transcurre un intento de creación de una cultura popular en Mérida y de difusión de las premisas políticas de cada régimen. Al mismo

tiempo, en los festivales periféricos en Sagunto y Málaga se constata la existencia de expresiones teatrales que no se alinearon estrictamente con la cultura nacional, sino que adoptaron una identificación local o regional. Así, lo clásico en España asumió múltiples roles más allá de la tradición grecolatina e incluyó una variedad de expresiones teatrales que podrían llegar al público español con más facilidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, J. & AZNAR-SOLER, M. (1999), *Cipriano de Rivas Cherif y el teatro español de su época (1897-1967)*, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid.

BALASKAS, V. (2020), “Collective Memory and Spanish Cultural Politics: The Revival of the Roman Theatre of Merida (1910-1935)”, *Classical Receptions Journal* 12.4, 470–85.

CALVO-GONZÁLEZ, O. (2007), “American Military Interests and Economic Confidence in Spain under the Franco Dictatorship”, *Journal of Economic History* 67.3, 740–67.

CASAMAR PÉREZ, M. (1963), *El teatro romano y la Alcazaba*, Publicaciones de la Caja de Ahorros Provincial de Málaga, Málaga.

COMPAÑÍA LOPEZ DE VEGA, (1961), *Numancia: Teatro y anfiteatro romano de Mérida*, n.p.

DÍAZ-ANDREU, M. (2016), “Romanità in Spain? The Contacts Between Spanish and Italian Classical Archaeologists during the Dictatorship of Primo de Rivera (1923–1930)”, en G. Delley, M. Díaz-Andreu, F. Djindjian, V. M. Fernández, A. Guidi & M. A. Kaeser (coord.), *History of Archaeology: International Perspectives*, Archaeopress Publishing Ltd., Oxford, 35-49.

DUPLÁ ANSUÁTEGUI, A. (2002), “El franquismo y el mundo antiguo: Una revisión historiográfica”, en C. Forcadell Álvarez & I. Peiró Martín (coord.), *Lecturas de la historia: Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 167-90.

FERRER CAYÓN, J. (2016), *El Festival Internacional de Santander (1932-1958): Cultura y política bajo Franco*, Libargo Editorial, Granada.

GONZÁLEZ DELGADO, R. & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (2007), “Primeras traducciones de los trágicos griegos en lengua castellana”, *Florentia Iliberritana* 18, 69-112.

GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, C. (2015), “The Performances of Greco-Roman Plays in Spain (1933-1945)”, *Classical Receptions Journal* 7.3, 491-515.

GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, C. (2016), “Un recorrido con los clásicos griegos y romanos por la escena española (1900-1950)”, *ADE Teatro* 159, 105-17.

KASTEN, C. (2016), “José Tamayo in Spanish America, 1949-1951”, *Teatro: Revista de Estudios Culturales* 30, 1-42.

LARA ORTEGA, S. (1991), *El teatro romano de Sagunto: Genesis y construcción*, Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

LÓPEZ DÍAZ, J. C. (2011), *Mérida y la II República: Historia de un tiempo y sus protagonistas*, Ayuntamiento de Mérida, Mérida.

MAXWELL, J. A. (2005), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Sage, Londres.

MONLEÓN, J. (1985), *Teatro romano de Mérida 1933–1985: Debate e historia*, Centro de Documentación del Festival, Mérida.

MONLEÓN, J. (2004), *Mérida: Los caminos de un encuentro popular con los clásicos grecolatinos*, Consorcio Patronato del Festival de Teatro Clásico de Mérida, Mérida.

MORENILLA TALENS, C. (2005), “La tragedia griega en la renovación de la escena”, en F. de Martino & C. Morenilla Talens (coord.), *Entre la creación y recreación*, Levante Editori, Bari, 387-429.

NOGUERA GIMÉNEZ, ET AL. (2011/2012), “Teatros romanos de Hispania: Introducción a su estado de conservación y criterios de restauración”, *Arché* 6/7, 383-390.

ÓSCAR ROMERO, J. (2001), “Los festivales grecolatinos en el teatro romano de Málaga”, *Ateneo del Nuevo Siglo* 2, 96-104.

PACK, S. D. (2006), *Tourism and Dictatorship: Europe's Peaceful Invasion of Franco's Spain*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

PALOMO TOBIO, R. M. (2016), *Ángeles Rubio Argüelles perfil humano y artístico* (tesis doctoral), Universidad de Málaga, Málaga.

RODRIGO, A. (1974), *Margarita Xirgu y su teatro*, Editorial Planeta, Barcelona.

SÁNCHEZ-CASTAÑER, F. (1959), “El teatro romano de Sagunto: Sede de festivales internacionales”, *ARSE* 4, 33-4.

SÁNCHEZ-CASTAÑER, F. (1976), “Representaciones teatrales de ‘La Numancia’ de Cervantes en el siglo XX”, *Anales Cervantinos* 15, 3-18.

SÁNCHEZ MATAS, J. L. (1991), *El Festival de Teatro Clásico de Mérida*, Patronato del Festival de Teatro Clásico de Mérida, Mérida.

STAKE, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid.

TAMAYO, J. (1961), “Teatro español popular”, *Primer Acto* 26, 20-1.

TEJEDOR CABRERA, A., LINARES DEL PULGAR, M. & GALÁN NOGALES, G. (2015), “El uso escénico de los teatros clásicos (A propósito del I Foro Internacional Teatros Romanos de Andalucía)”, *Ph Investigación* 4, 77-103.

TORÁN MARÍN, R. A. (2016), *Estudio crítico y comparado del desarrollo teatral en Málaga (1950-1980)* (tesis doctoral), Universidad de Málaga, Málaga.

VÁZQUEZ ASTORGA, M. (2004), “Celebraciones de masas con significado político: Los ceremoniales proyectados desde el departamento de plástica en los años de la guerra civil española”, *Artigrama* 19, 197-226.

WEBER, E. (2014), “‘Colón - el Cristoforus’: Manuel de Falla, la guerra civil y su cantata escénica *Atlántida*”, *Quodlibet* 55.1, 132-47.

WULFF ALONSO, F. (2003), *Las esencias patrias: Historiografía e historia antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*, Crítica, Barcelona.

IUBEO + INFINITIVO: ORIENTACIONES PARA SU ANÁLISIS SINTÁCTICO Y TRADUCCIÓN

JUAN CARLOS BERDASCO VALLE

jcberdasco@educa.jcyl.es

IES Asturica Augusta (Astorga - León)

Resumen

En este trabajo nos proponemos un objetivo fundamentalmente didáctico; intentaremos, desde una perspectiva funcional, ofrecer algunas orientaciones de carácter semántico y sintáctico para facilitar a los alumnos, especialmente de bachillerato, la comprensión y el correcto análisis y traducción de las estructuras de *iubeo* + infinitivo, pues hay que tener en cuenta que en algunos casos no existen en su propia lengua estructuras sintácticas paralelas que contribuyan a la comprensión y, consiguientemente, a la correcta traducción de estas estructuras latinas.

Palabras clave

Función, léxico, Semántica y Sintaxis.

Abstract

This essay follows a fundamentally didactic objective. Several guidelines of semantic and syntactic nature will be offered to help students, especially high school students, from a functional perspective, as in many cases there are no parallel syntactic structures in their mother tongue. Thus, students will be able to understand, analyse and translate accurately *iubeo* + infinitive structures, contributing to their understanding and, consequently, to the correct translation of these Latin structures.

Keywords

Function, Lexicon, Semantics and Syntax.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este breve trabajo es fundamentalmente didáctico; partiendo del principio de que el paso previo a la traducción es el análisis y la comprensión del texto, trataremos de ofrecer algunas orientaciones semánticas y sintácticas para analizar y traducir correctamente las estructuras de *iubeo* + infinitivo, habida cuenta de que no siempre existen estructuras paralelas en castellano, lo que en ocasiones dificulta su comprensión por parte de los alumnos y, en consecuencia, también su traducción.

Para ello analizaremos un amplio *corpus* de textos de autores de las épocas arcaica, clásica y postclásica (Plauto, César, Salustio, Nepote, Cicerón, Horacio, Livio, Tácito, Quintiliano, Séneca el Rétor, Séneca el Filósofo, Plinio el Viejo, Apuleyo y Q. Curcio)¹ a través de las concordancias de Packard, a fin de que las conclusiones puedan ser relevantes.

Como método de análisis adoptaremos una perspectiva funcional basada en los principios teóricos del funcionalismo de Dik, aplicados al latín por Pinkster.

Desde este punto de vista funcional, la oración se puede definir como una relación de dependencia entre un núcleo —siempre un verbo en forma personal— y unos constituyentes; de éstos, unos, los argumentos, son obligatorios con respecto a las valencias verbales, y otros, los satélites, son potestativos con relación a las mismas. Unos y otros mantienen con el verbo unas relaciones —funciones— sintácticas y semánticas² que vienen condicionadas por las marcas léxicas de los sintagmas nominales o unidades funcionalmente equivalentes y que se manifiestan por medio de unas marcas específicas, bien de carácter morfosintáctico: los casos o los sintagmas preposicionales en cuanto que

¹ Los ejemplos, si bien algunos proceden de estudios anteriores citados en las referencias bibliográficas, son fruto de búsquedas personales en las colecciones *Classical Latin Texts* y *The Latin Library*. Las traducciones proceden, en la medida de lo posible, de la colección Biblioteca Clásica Gredos.

² El catálogo de funciones semánticas, así como sus formas de codificación sintáctica, puede verse en Baños (2009: 71) y (2021: 56-57). La mayoría de estas funciones se agrupan en macrofunciones, conceptos más generales (actor, afectado, indirecto y circunstancial) que permiten unificar los marcos predicativos. Cf. Villa (2003: 38 ss.). A la hora de señalar las funciones semánticas seguimos el sistema propuesto por Baños de expresar la macrofunción entre paréntesis.

variantes formales de aquéllos; o bien de carácter puramente sintáctico: las oraciones dependientes o transpuestas.

Para determinar esas relaciones semánticas y sintácticas tendremos en cuenta los siguientes criterios funcionales objetivos³:

a) La coordinación-yuxtaposición. La coordinación entre dos o más términos que determinan a un mismo verbo implica identidad funcional de los mismos. En cambio, la yuxtaposición, entendida como la coexistencia en la misma oración de dos o más términos, contiguos o no, conlleva funciones semánticas y sintácticas distintas.

b) La aposición. Dos términos en aposición son semántica y sintácticamente equivalentes.

c) La conmutación o *uariatio*. Cualquier constituyente de la oración puede ser sustituido por otro sintáctico y semánticamente equivalente.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que cuanto más amplia es la información requerida por un verbo, más fácil es la omisión de sus complementos obligatorios, omisibles cuando se da la elipsis contextual, es decir, cuando pueden ser recuperados del contexto, o en los usos absolutos.

2. EL MARCO PREDICATIVO: SINTAXIS Y SEMÁNTICA

El verbo *iubeo* pertenece al tipo de verbos llamados de influencia, causativos o manipulativos, es decir, verbos que expresan que una entidad, generalmente animada, influye sobre otra para que haga o no haga algo, dentro de un *continuum* que va desde una orden directa a una recomendación o un consejo, pasando por una orden indirecta⁴, y que se refleja en el amplio espectro semántico recogido en los diccionarios: ordenar, mandar, disponer, recomendar, aconsejar, etc.:

(1a) *bellum me gerere cum Iugurtha iussistis* (“me habéis ordenado llevar a cabo una guerra contra Yugurta”, Sal. *Iug.* 85, 10): *orden directa*.

(1b) *iubet signa inferri consul* (“el cónsul ordena atacar”, Liv. 3, 60, 8): *orden indirecta*.

³ Cf. Villa (1989: 293 ss.).

⁴ Cf. Torrego (2013: 175-181).

(1c) *ille... milites ex nocturno labore sese reficere iussit* (“aquél recomendó a los soldados recuperarse del esfuerzo nocturno, *Caes. Gall.* 7, 83, 7): *recomendación*.

Independientemente del contenido en esa escala directiva, el análisis de los datos permite establecer una estructura sintáctica triargumental: argumento 1 [+humano] = actor + argumento 2 [+/-humano] = afectado + argumento 3 [-humano] = referencia (contenido de la orden).

2.1. El primer argumento

El primer argumento, el sujeto [FS (Actor-) agente], es el emisor externo de la orden o de la recomendación. Generalmente es un ente animado [+humano]:

(2a) **consul** *arma capere milites iubet et sequi se extra uallum* (“el cónsul ordena a los soldados tomar las armas y seguirle fuera del vallado”, *Liv.* 10, 35, 5).

(2b) **Fabius**... *sensim suos signa inferre iussit et commouere hostem* (“Fabio... ordenó a los suyos atacar y rechazar al enemigo”, *Liv.* 10, 29, 10).

(2c) **Morini**... *arma ponere iusserunt* (“los mórinos... les ordenaron deponer las armas”, *Caes. Gall.* 4, 37, 1).

(2d) **ille**... *milites ex nocturno labore sese reficere iussit* (“aquél recomendó a los soldados recuperarse del esfuerzo de la noche”, *Caes. Gall.* 7, 83, 7).

No obstante, también puede estar representado por entidades abstractas en las que el rasgo léxico [+humano] puede explicarse por metonimia⁵:

(3a) **lex** *iubet maiorem diuidere, minorem eligere* (“la ley ordena al mayor repartir y al menor elegir”, *Sen. contr.* 6, 3).

⁵ Existen, no obstante, algunas excepciones: *natura locorum* *iussit ut immunes mixtis serpentibus essent* (“la naturaleza del lugar dispuso que fuesen inmunes a las serpientes con las que se mezclaban”, *Lucan.* 9, 896).

(3b) **senatus** iussit alterum consulem contra Grachum in Algidum exercitum ducere (“el senado ordenó a un cónsul conducir el ejército contra Graco en Álgido”, Liv. 3, 25, 9).

(3c) nec senatus decreuit nec **populus** iussit me imperium in Sicilia habere (“ni el senado decidió ni el pueblo me ordenó tener el mando en Sicilia”, Cic. *Att.* 7, 7, 4).

(3d) quamquam **hae** me **litterae Dolabellae** iubent ad pristinas cogitationes reuerti (“aunque estas cartas de Dolabela me ordenan volver a los pensamientos primitivos”, Cic. *Att.* 9, 13, 2).

En las estructuras pasivas, la presencia del tradicionalmente llamado complemento agente no es frecuente al ser posible generalmente la recuperación contextual del mismo:

(4a) nos **a consulibus** Capuam uenire iussi sumus ad Nonas Febr. (“los cónsules nos ordenaron venir a Capua para las nonas de febrero”, Cic. *Att.* 7, 2, 9).

(4b) uxor se praecipitauit recreata iubetur **a patre** relinquere uirum (“la esposa se arrojó al vacío; una vez rescatada, su padre le ordena dejar al marido”, Sen. *cont.* 2, 2).

(4c) superatusque [Claudius Pulcher], cum dictatorem dicere **a senatu** iuberetur... Glycian uiatorem suum dixit (“y vencido [Claudio Pulcro], al haberle ordenado el senado nombrar un dictador... nombró a su ujier Glicias”, Suet. 3, 2, 2).

2.2. El segundo argumento

No existe tanta homogeneidad en la caracterización semántica del segundo argumento, pues, por una parte, su papel está condicionado por la naturaleza léxica del tercero, que expresa el contenido de la orden o de la recomendación, y, por otra, expresa dos funciones semánticas: una, que podríamos llamar primaria (FS1), que le viene dada por el verbo, y otra secundaria (FS2), que le proporciona el infinitivo, pues éste, como forma verbal, expresa una acción o un proceso que necesariamente conlleva una estructura argumental dentro de la cual, además de otros posibles argumentos, exige necesariamente un sujeto.

Por lo que respecta a la FS1, parece claro que estamos ante la macrofunción (Afectado), que generaliza el papel semántico del segundo argumento de los verbos transitivos —el primero de las estructuras pasivas—.

En efecto, el segundo argumento [+humano]⁶ expresa el afectado directo de la orden [FS1 (Afectado-) paciente]; es el receptor de la orden y el encargado de ejecutarla, cuando el tercero expresa una acción controlable representada por verbos transitivos o intransitivos inergativos⁷ con cuyo sujeto es correferencial:

(5a) *consul extemplo arma capere milites iussit* (“el cónsul ordenó a los soldados tomar las armas inmediatamente”, Liv. 34, 46, 8).

(5b) *et decem talenta Cononem ad muri quendam partem reficiendam iussit dare* (“ordenó a Conón dar diez talentos para reparar una parte del muro”, Nep. *Tim.* 4, 1, 2).

(5c) *Fabius... sensim suos signa inferre iussit et commouere hostem* (“Fabio... ordenó a los suyos atacar y rechazar al enemigo”, Liv. 10, 29, 10).

(5d) *senatus iussit alterum consulem contra Grachum in Algidum exercitum ducere* (“el senado ordenó a un cónsul conducir el ejército contra Graco en Álgido”, Liv. 3, 25, 9).

(5e) [Caesar] *P. Crassum cum cohortibus legionariis duodecim et magno numero equitatus in Aquitaniam proficisci iubet* (“[César] ordena a P. Craso salir hacia Aquitania con doce cohortes legionarias y un gran contingente de caballería”, Caes. *Gall.* 3, 11, 3).

(5f) *dictator omnes luce prima extra portam Collinam adesse iubet*. (“el dictador ordena a todos estar fuera de la puerta Colina al amanecer”, Liv. 4, 22, 1).

⁶ El rasgo léxico [+humano] del segundo argumento puede explicarse también por metonimia: **quartam [legionem]** in Remis cum Labieno in confinio Treuerorum hiemare iussit (“ordenó a la cuarta [legión] pasar el invierno en el territorio de los remos”, Caes. *Gall.* 5, 24, 2); **Nihilo setius Caesar, ut ante constituerat, duas acies hostem propulsare, tertiam opus perficere** iussit (“César, como había decidido de antemano, ordenó a las dos primeras líneas rechazar al enemigo y a la tercera llevar a término la obra”, Caes. *Gall.* 1, 49, 4). Ejemplos como 9b (*infra*) parecen demostrar que, a pesar del carácter no individual, estos argumentos representan el afectado directo y receptor de la orden.

⁷ Son verbos que expresan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente. Cf. Baños (2021: 445-447).

(5g) Marius... **illosque et Sullam** [ab Utica] uenire iubet... (“Mario ordena a aquéllos y a Sila venir de Útica”, Sal. *Iug.* 104, 1).

(5h) ille... **milites** ex nocturno labore sese reficere iussit (“aquél recomendó a los soldados recuperarse del esfuerzo de la noche”, Caes. *Gall.* 7, 83, 7).

Un proceso controlado:

(6a) quae res Caesarem non fefellerat: namque **expeditos** ex singulis legionibus **trecenos milites esse** iusserat (“esta situación no había engañado a César, pues había ordenado a trescientos soldados de cada legión estar preparados”, *Bell. Afr.* 75, 1).

(6b) qua re per exploratores nuntiata Caesar legiones, **quas expeditas esse** iusserat, portis incensis intromittit (“anunciada esta situación por las avanzadillas, César, tras haber incendiado las puertas, hace entrar a las legiones a las que había ordenado estar preparadas”, Caes. *Gall.* 7, 11, 1).

O ambas cosas:

(7a) ibi castris leui munimento positus **milites cibum capere** atque, uti simul cum occasu solis egrederentur, **paratos esse** iubet (“instalado allí el campamento con una ligera fortificación ordena a los soldados coger la comida y estar preparados para salir al caer el sol”, Sal. *Iug.* 91, 2).

(7b) dux Graecorum militum Patron **arma capere suos** iubet **paratosque esse** ad exequendum imperium (“el caudillo de los soldados griegos, Patrón, ordena a los suyos tomar las armas y estar preparados para tomar el poder”, Curt. 5, 9, 1).

Este argumento puede elidirse cuando se puede deducir del contexto:

(8a) quibus ex navibus cum essent expositi milites circiter CCC atque in castra contenderent, Morini, quos Caesar in Britanniam proficiscens pacatos reliquerat, spe praedae adducti primo non ita magno suorum numero circumsteterunt ac, si sese interfici nollent, **arma ponere** iusserunt (“al haber sido desembarcados de estas naves

aproximadamente trescientos soldados y al dirigirse al campamento, los mórinos, a los que César había dejado pacificados al partir hacia Britania, movidos por la esperanza de botín, los rodearon con un contingente, al principio no demasiado grande, y les ordenaron deponer las armas, si no querían morir”, *Caes. Gall.* 4, 37,1).

(8b) *Caesar, cum suos ex omnibus partibus vulnerari videret, recipere se iussit et loco excedere* (“César, al ver a los suyos heridos por todas partes, les ordenó retirarse y abandonar el lugar”, *Caes. civ.* 3, 45, 4).

La función sintáctica de este argumento [+humano] es la de complemento directo, como demuestra su paso a sujeto en la oración pasiva, prueba funcional unánimemente admitida:

(9a) *sed cum... milites arma capere iussi plures usque et integri fessis subirent...* (“pero al llegar soldados, muchos y frescos, a los que se les había ordenado tomar las armas...”, *Liv.* 28, 13, 8). Lit. *pero al llegar soldados...fueron ordenados tomar las armas.

(9b) *iussae legiones arma capere... uia patentiore ad hostem ducuntur* (“las legiones, habiendo recibido la orden de tomar las armas, son conducidas hacia el enemigo por un camino más abierto”, *Liv.* 7, 36, 11). Lit. *las legiones fueron ordenadas tomar las armas...

(9c) *Megalopolitanis... Achaei et Elei centum XX talenta dare iussi sunt* (“se les ordenó a los aqueos y a los eleos dar 120 talentos a los megalopolitanos”, *Curt.* 6, 1, 20). Lit. * los aqueos y los eleos fueron ordenados dar 120 talentos a los megalopolitanos.

(9d) *naues quoque idem consul, quae priore anno paratae erant, ornare iussus ac ducere secum* (“a este mismo cónsul se le ordenó también equipar y llevar con él las naves que habían sido preparadas el año anterior”, *Liv.* 37, 50, 5). Lit. *el mismo cónsul fue ordenado equipar y llevar consigo las naves que habían sido preparadas el año anterior.

(9e) *itaque extemplo consul Ostiam proficisci iussus...* (“en consecuencia, al cónsul se le ordenó partir inmediatamente para Ostia...”, *Liv.* 22, 11, 7). Lit. *el cónsul fue ordenado partir inmediatamente para Ostia.

(9f) *uerum... quinque iudicibus... non qui causam cognoscerent, sed qui quod imperatum esset iudicarent, eo die nihil actum est; [ei]*

adesse iubentur postridie. (“al contrario... con cinco jueces... no para instruir la causa, sino para enjuiciar, lo que se había ordenado, no se hizo nada aquél día; se les ordena comparecer al día siguiente”, Cic. *Verr.* 2, 2, 16). Lit. *sonordenados comparecer al día siguiente.

(9g) **nos** a consulibus Capuam uenire iussi sumus ad Nonas Febr. (“los cónsules nos ordenaron venir a Capua para las nonas de febrero”, Cic. *Att.* 7, 2, 9). Lit. *nosotros fuimos ordenados por los cónsules venir a Capua para las nonas de febrero.

(9h) cum intrauere Capreas et promunturium..., **ceterae** [naues] uelo iubentur esse contentae (“una vez que entraron en Cápreas y en el promontorio...se ordena a las restantes naves contentarse con la vela mayor”, Sen. *epis.* 9, 77, 2). Lit. *las restantes son ordenadas contentarse con la vela mayor.

Lo que, a su vez, demuestra su independencia sintáctica del infinitivo, con el que únicamente mantiene una relación semántica lógica de agente-acción/proceso, pues, como hemos señalado *supra*, el infinitivo, dentro de su estructura argumental, amén de otros posibles argumentos según su valencia gramatical, exige necesariamente un sujeto; ahora bien, se trata simplemente un sujeto semántico⁸, no sintáctico, pues no existe, por razones obvias, la concordancia en número y persona, característica de la función sujeto, aspecto este que refleja la traducción: “alguien ordena a alguien hacer [que haga] algo”. La función semántica secundaria [FS2 (Actor-) agente] le viene dada por el infinitivo.

No es posible, en cambio, la traducción: “alguien ordena que alguien haga algo”, porque sintácticamente no responde en modo alguno a la estructura latina y además el contenido del mensaje es distinto, pues en este caso el receptor de la orden no es genérico, sino concreto.

En las estructuras pasivas el argumento 1 (sujeto) es a la vez sujeto sintáctico [FS1 (Afectado-) paciente] del verbo, como prueba la concordancia, y semántico [FS2 (Actor-) agente] del infinitivo (**alguien es ordenado tomar [que tome] las armas*), pues sigue siendo el afectado por la orden expresada por el verbo y el encargado de realizar la acción expresada por el infinitivo. No hay cambios en la FS1; sólo en la función sintáctica.

⁸ Rubio habla de sujeto lógico o pseudosujeto del infinitivo. Cf. Rubio (1984: 131).

Al tratarse de estructuras pasivas bipartitas —sujeto + verbo pasivo— extrínsecas⁹, es decir, con agente externo, no explícito, sino sugerido por el contexto y por el propio lexema verbal, pues es evidente que en el ámbito pragmático del acto de habla una orden siempre la imparte alguien (agente), y habida cuenta de que en español no existen estas construcciones pasivas personales, el traductor debe recurrir a las construcciones llamadas de “pasiva refleja” en las que el afectado, identificado semántica y sintácticamente con el destinatario en virtud de la marca léxica [+humano], es correferencial con el agente [+humano] de la acción controlable expresada por el infinitivo (*se ordena a alguien tomar [que tome] las armas*). Tampoco en este caso es posible la traducción “se ordena que alguien tome las armas” por las razones apuntadas anteriormente.

Ahora bien, cuando el argumento 3 expresa una acción no controlable porque el infinitivo está en pasiva o es intransitivo inacusativo¹⁰, el argumento 2 no expresa el afectado directo de la orden, pues ya no controla esa acción y, por tanto, no puede ejecutarla, sino que expresa una entidad [+/-humano] con relación a la cual se imparte una orden [FS1 (Afectado-) tema], de ahí que no tenga limitaciones léxicas y que tampoco pueda elidirse:

(10a) *nec arma aut bellum quisquam apparare sed pro se quisque legatos mitti iubebat ad pretendam erroris ueniam* (“nadie preparaba las armas o la guerra sino que cada uno ordenaba que se enviasen legados en su nombre para pedir perdón por el error”, Liv. 7, 20, 2). Lit. *cada uno ordenaba legados ser enviados.

(10b) *Caesar... castra in altitudinem pedum XII vallo fossaque duodeuiginti pedum muniri iubet* (“César ordena que se fortifique el campamento con un vallado de doce pies de alto y con una fosa de 18 pies”, Caes. Gall. 2, 5, 6). Lit. *César ordena el campamento ser fortificado...

(10c) *atque ille... terna milia denarium singulis dari iussit* (“y aquél... ordenó que se distribuyesen 3000 denarios entre ellos a cada uno”, Curt. 5, 5, 24). Lit. *aquél ordenó 3000 denarios ser distribuidos.

⁹ Cf. Moralejo (2018:155).

¹⁰ Se trata de verbos que expresan estados o eventos no agentivos. Vid. nota 7.

(10d) Verginius arripi iubet **hominem** et in uincola duci (“Virginio ordena que se detenga y encarcele al hombre”, Liv. 3, 13, 4). Lit. *Virginio ordena el hombre ser detenido y encarcelado.

(10e) iisdem diebus Mucianus **Vitelii filium** interfici iubet (“por los mismos días Muciano ordena que se ejecute al hijo de Vitelio”, Tac. *hist.* 4, 80, 1). Lit. *Muciano ordena el hijo de Vitelio ser ejecutado.

(10f) **eos uiuos comburi cineremque eorum deici in Tiberim** haruspices iusserunt (“los arúspices ordenaron que éstos fuesen quemados vivos y que se arrojasen sus cenizas al Tíber”, Liv. 36, 37, 2). Lit. *ordenaron éstos ser quemados y sus cenizas ser arrojadas al Tíber.

(10g) itaque [Volumnius] **signa canere** iussit agmenque hostium adgreditur (“en consecuencia [Volumnio] ordenó que se diese la señal y ataca a la formación enemiga”, Liv. 10, 20, 9). Lit. *ordenó la señal sonar y ataca la formación enemiga¹¹.

(10h) et Volumnius **signa canere ac vexilla efferri castris** iussit (“y Volumnio ordenó que se diese la señal y que se sacasen los estandartes del campamento”, Liv. 10, 19, 12). Lit. *y Volumnio ordenó la señal sonar y los estandartes ser sacados del campamento.

El afectado directo de la orden (destinatario) y encargado de ejecutarla es una tercera persona que no se codifica sintácticamente y que, debido a su carácter genérico, ni está explícito, ni puede estarlo, sino que debe ser recuperado del contexto; pertenece al ámbito pragmático del acto de habla¹², pues lógicamente una orden tiene siempre un destinatario que es asimismo el encargado de cumplirla.

En español no existe una estructura paralela; su equivalente literal podría ser “*alguien ordena alguien/algo ser + participio”¹³ (**alguien ordena alguien ser encarcelado*; **alguien ordena algo ser dado*) → “alguien ordena que alguien/algo sea + participio” (*alguien ordena que alguien sea encarcelado*; *alguien ordena que algo sea dado*), estructura que refleja que el afectado directo de la orden (destinatario) es genérico y contextual¹⁴, y que el argumento 2[+/-humano] es el (Afectado)-

¹¹ Resulta relevante el hecho de que no se encuentre ningún ejemplo de **signa cani iubere*, lo que parece corroborar el carácter intransitivo de *canere*.

¹² Cf. Torrego (2013: 178) y (2020: 305).

¹³ Cf. Torrego (2013: 177).

¹⁴ Esta misma situación se observa también en construcciones con *ut* + subjuntivo (pasivo): *At quid tulit legum scriptor peritus et callidus? ... iubeatis ut M. Tullio*

paciente/efectuado¹⁵ de la acción expresada por el infinitivo. Al tratarse de infinitivos pasivos y conformar también estructuras pasivas bipartitas (sin agente)¹⁶, estas construcciones deben traducirse por pasivas reflejas: “alguien ordena que se ejecute a alguien = ejecutar a alguien”; “alguien ordena que se dé algo a alguien = dar algo a alguien”.

El paso a sujeto en la oración pasiva demuestra también en este caso la función de complemento directo del argumento 2 [-/+humano] y, por tanto, su independencia sintáctica del infinitivo, con el que únicamente mantiene una relación semántica lógica similar a la del supuesto anterior; en este caso, de acción-afectado/efectuado:

(11a) **trecenae familiae** in singulas colonias iuebantur mitti (“se ordenaba que se enviasen trescientas familias a cada una de las colonias”, Liv. 32, 29, 4). Lit. *trescientas familias eran ordenadas ser enviadas a cada una de las colonias.

(11b) legatis **munera** dari iussa in singulos queaternum milium aeris (“se ordenó que se diera un obsequio por valor de 4000 ases a cada uno de los embajadores”, Liv. 37, 3, 11). Lit. *un obsequio... fue ordenado ser dado a cada uno de los embajadores.

(11c) eo ipso tempore quo Antonius ciuium suorum uitae sedebat mortisque arbiter, **M. Antonii frater** duci iuebatur ad suplicium (“en ese mismo tiempo en el que Antonio aparecía como árbitro de la vida y de la muerte de sus conciudadanos, se ordenaba que se condujese al suplicio al hermano de M. Antonio”, Sen. *dial.* 5, 40, 2). Lit. *... el hermano de M. Antonio era ordenado ser conducido al suplicio.

(11d) quippe **satrapes Astaspes...** interfici iussus est (“en efecto, se ordenó que se ajusticiase al sátrapa Astaspes”, Curt. 9, 10, 29). Lit. *el sátrapa Astaspes... fue ordenado ser ajusticiado.

aquae et igni interdicatur? (“¿pero qué propuso este experto y hábil redactor de leyes?; ¿...que ordenéis que se le prohíban a Marco Tulio el agua y el fuego?”, Cic. *dom.* 18, 47).

¹⁵ Estas funciones semánticas están vinculadas a las marcas léxicas de los sustantivos: paciente [+humano] / efectuado [-humano]. Cf. Baños (2021: 53 ss.).

¹⁶ Sólo hemos hallado un ejemplo de pasiva tripartita en la estructura de infinitivo: [Caesar] impedimenta sarcinasque in unum locum conferri et **eum ab eis qui in superiore acie constiterant muniri iussit** (“[César] ordenó que se reuniesen los bártulos y la impedimenta en un único lugar y que lo protegiesen los que habían formado la línea superior”, Caes. *Gall.* 1, 24, 39).

(11e) qui ita curentur, **aqua salsa lauari** iubentur, **ungui oleo amygdalino, hortensis abstinere** (“para que se curen, se les recomienda que se laven con agua salada, que se unjan con aceite de almendras y que se abstengan de los productos de la huerta”, Plin. *nat.* 26, 22, 10). Lit *... son recomendados lavarse con agua salada, unirse con aceite de almendras...

De la misma manera que en el caso anterior, en las estructuras pasivas, el sujeto es a la vez sujeto sintáctico [FS1 (Afectado-) tema] del verbo y semántico [FS2 (Afectado-) paciente/efectuado] del infinitivo; su función semántica le viene dada por ambos, pues sigue siendo la entidad que genera la orden de *iubeo* y al mismo tiempo es el afectado directo de la acción expresada por el infinitivo. No hay cambios tampoco en la FS1, sino sólo en la función sintáctica.

También en este caso, al no existir en español, como hemos señalado *supra*, construcciones pasivas personales paralelas (**alguien es ordenado ser ajusticiado*; **algo es ordenado ser enviado*), debemos recurrir nuevamente a estructuras de pasiva refleja en las que el destinatario de la orden y encargado de ejecutarla es genérico, y la entidad que genera la orden es paciente/efectuado de la acción expresada por argumento 2 (**se ordena alguien ser ajusticiado*; **se ordena algo ser enviado* → *se ordena que alguien sea ajusticiado*; *se ordena que algo sea enviado*). La construcción de infinitivo no sufre cambios sintácticos ni semánticos, por lo que el contenido del mensaje tampoco cambia: “se ordena que se ajusticie a alguien = ajusticiar a alguien”; “se ordena que se envíe algo = enviar algo”.

En realidad, estas estructuras del español son construcciones pasivas no agentivas, que no impersonales, limitadas a la tercera persona y a sujetos no personales (las estructuras latinas de infinitivo o las oraciones sustantivas equivalentes). En opinión del profesor Moralejo¹⁷, constituyen el más vivo y adecuado equivalente de la pasiva bipartita extrínseca latina al reflejar el carácter externo de la orden, pues no es verosímil que alguien se dé una orden a sí mismo.

El idéntico papel sintáctico y semántico del acusativo, segundo argumento [+/-humano], con respecto al verbo y al infinitivo lo de-

¹⁷ Vid. nota 9.

muestra la posibilidad de coordinación de las diferentes estructuras que reflejan tanto acciones o procesos controlados como no controlados:

(12a) Marcellus... **arma propere capere milites et efferrī signa** iubet (“Marcelo... ordena a los soldados tomar las armas rápidamente y atacar”, Liv. 25, 41, 1).

(12b) sub vesperum Caesar **portas claudi militesque ex oppido exire** iussit (“al atardecer César ordenó cerrar las puertas y a los soldados salir de la plaza fortificada”, Caes. *Gall.* 2, 33, 1).

(12c) itaque conlaudato Euandro **signa referri peditumque agmen redire in castra** iubet, **equitibus receptui canere** (“así pues, tras haber elogiado a Evandro, ordena [el rey] replegar las enseñas y a la columna de infantería regresar al campamento, y tocar retirada para la caballería”, Liv. 42, 59, 11).

(12d) **Eporedorigem et Viridiomarum... inter equites uersari suosque appellare** iubet (“ordena a Eporedóriges y a Viridiomaro moverse entre los jinetes y llamar a los suyos”, Caes. *Gall.* 7, 40, 5).

(12e) Nero et **iuuentutem** proximas per provincias quaesitam supplendis Orientis legionibus **admouere legionesque ipsas** propius Armeniam **collocari** iubet, **duosque ueteres reges Agrippam et Antiochum expedire copias**, quis Parthorum fines ultro intrarent, simul **pontes per amnem Euphraten iungi** (“Nerón ordena también mover a los jóvenes reclutados por las provincias próximas para completar las legiones de Oriente y que las propias legiones se sitúen más cerca de Armenia, y a dos viejos reyes, Agripa y Antíoco, [ordena] preparar las tropas con las que penetrarían en los confines de los partos, y al mismo tiempo que se tiendan puentes sobre del río Éufrates”, Tac. *ann.* 13, 7, 1).

(12f) Caesar consulto **equites cedere seque in castra recipere** iubet, simul ex omnibus partibus **castra altiore vallo muniri portasque obstrui** atque **in his administrandis rebus quam maxime concursari et cum simulatione agi timoris** iubet (“César ordena a los jinetes retroceder y retirarse al campamento; al mismo tiempo ordena que se fortifique el campamento con una empalizada más alta por todas partes, que se atranquen las puertas, que se proceda con mucha precipitación para ejecutar esto y que se actúe fingiendo pánico”, Caes. *Gall.* 5, 50, 5).

(12g) tum Sencio **occanere cornua tubasque et peti aggerem, erigi scalas iussit ac promptissimum quemque succedere, alios tormentis hastas saxa et faces ingerere** (“entonces Sencio ordenó tocar los cuernos y las tubas, atacar el terraplén, alzar las escalas, a los

más dispuestos subir y a los otros lanzar con las máquinas picas, piedras y antorchas”, Tac. *ann.* 2, 81, 2).

(12h) proinde tamen [Graptus], quasi conuictus esset, **cedere patria et Massiliensium moenibus coerceri iubetur** (“sin embargo, como si hubiera sido hallado culpable, se le ordena salir de la patria y encerrarse en las murallas de Marsella”, Tac. *ann.* 13, 47, 3).

2.3. El tercer argumento

El tercer argumento expresa el contenido de la orden; es el denominado *complementum efficiendum*¹⁸ [FS referencia], que lógicamente se sitúa en la esfera de la prospectividad, pues es evidente que el cumplimiento de la orden o de la recomendación es necesariamente posterior a la impartición o a la realización de la misma, lo que se refleja en su codificación sintáctica por medio de estructuras de infinitivo similares al infinitivo prolativo¹⁹ en las que existe una correferencialidad entre el CD [+/-humano] del verbo y el sujeto lógico del infinitivo, y cuya pasivización da lugar, como hemos visto, a estructuras de NcI.

Las restricciones temporales del infinitivo por una parte, pues no se hallan infinitivos de perfecto (**aliquis aliquem arma cepisse iubet; *aliquis arma cepisse iubetur*); y, por otra, la imposibilidad de añadir otro destinatario diferente del afectado directo de la orden, pues tampoco se encuentra ningún ejemplo que se ajuste a los esquemas: **aliquis alicui aliquem arma capere iubet*, ni **aliquis alicui signa inferri iubet*²⁰, demuestran claramente que estamos estructuras similares al infinitivo prolativo, avalado todo ello, además, por la conmutación por otras formas sintácticamente equivalentes como, por ejemplo, oraciones de *ut* + subjuntivo o de simple subjuntivo:

(13a) Amphitruo delegit uiros primorum principes; eos legat, iubet **Telebois sententiam ut dicant suam** (“Anfitrión elige a los principales de sus jefes, los nombra embajadores y les ordena que transmitan [transmitir] a los teléobas su decisión”, Plaut. *Amph.* 204-205).

¹⁸ Cf. Jiménez (2011: 87).

¹⁹ Cf. Pinkster (1995: 159-164).

²⁰ Lógicamente tampoco se encuentran ejemplos de pasiva impersonal del tipo: **alicui aliquem arma capere iubetur*, ni **alicui pontem rescindi iubetur*.

(13b) sic me formabat puerum dictis et, siue iubebat **ut facerem quid...** (“con tales palabras me formaba de niño y, si me mandaba que hiciera [hacer] algo...”, (Hor. *sat.* 1, 4, 121).

(13c) quos etiam in calamitate fortuna coniunxerat, iussit **ut inuicem se occiderent scientes** (“a quienes la fortuna había unido incluso en la calamidad, ordenó que se matasen [matarse] recíprocamente de forma consciente”, Quint. *decl.* 305, 2, 3).

(13d) nemo eorum...aegrum iubet **uti bono animo sit** (“ninguno de ellos... recomienda al enfermo que se anime [animarse]”, Apul. *flor.* 23, 3).

(13e) Silo Pompeius, dum praeceptum sequitur quo iubemur **ut**, quotiens possimus, **de omnibus legis uerbis controuersiam faciamus...** (“Pompeyo Silón, mientras sigue el método por el que se nos ordena que, siempre que podamos, debatamos [debatir] sobre todos los términos de la ley...”, Sen. *contr.* 1, 2, 15).

(13f) intro, Pinacium, iube famulos **rem diuinam mi apparent** (“entra, Pinacio, y ordena a los esclavos que me preparen [prepararme] un sacrificio”, Plaut. *Stich.* 396).

Y por la posibilidad de coordinación:

(14) **audire uos** iubet imperator histricus **bonoque ut animo se deate in subselliis** (“el jefe de los histriones os ordena escuchar y que permanezcáis [permanecer] tranquilos en vuestros asientos”, Plaut. *Poen.* 3-4).

O de aposición entre ellas:

(15) nec faciam **quod** Cicero, uir disertissimus, **facere** Atticum iubet, **ut** etiamsi rem nullam habebit, **quod in buccam uenerit scribat** (“y no haré lo que Cicerón, hombre muy elocuente, recomienda hacer a Ático, que, aun cuando no tenga nada que decir, que escriba lo que le venga a la pluma”, Sen. *epis.* 20, 118, 1).

Es importante señalar que esta situación lógicamente sólo se observa cuando las oraciones expresan acciones o procesos controlables por un afectado-paciente [+humano], correferencial con el sujeto de la oración

dependiente, rasgo este característico de las oraciones sustantivas dependientes de verbos trivalentes²¹.

Probablemente la proximidad semántica entre el (Afectado-)paciente [+humano] (CD) y el destinatario o receptor de la orden [+humano] (CI), explique los ejemplos en los que el verbo *iubeo* presenta el mismo marco predicativo que *impero*, con el que concurre para expresar órdenes directas: argumento 1 [+humano] (SUJ) + argumento 2 [+humano] = CI + argumento 3 [-humano] (COMPL) (ut + subjuntivo/subjuntivo) en el que existe la correferencialidad entre el segundo argumento y el sujeto de la oración dependiente²²:

(16a) et tergum mille milites tuebantur, **quibus iusserat ut instantibus cominus resisterent** (“y protegían la retaguardia mil soldados a quienes había ordenado que resistiesen cuerpo a cuerpo a los atacantes”, Tac. *ann.* 13, 40, 2).

(16b) ubi **Britannico iussit exurgeret progressusque in medium cantum aliquem inciperet...** (“cuando ordenó a Británico que se levantara y, tras haberse puesto en medio, que empezara una canción...”, Tac. *ann.* 13, 15, 2).

A tenor de lo anteriormente expuesto, parece claro que estamos ante un argumento de naturaleza sustantiva independiente del complemento directo, no siendo posible asimismo considerarlo sujeto, habida cuenta de que, como señalamos anteriormente, no existen construcciones de pasiva impersonal que avalen esa interpretación (**aliquem arma capere iubetur*; **aliquem esse paratum iubetur*; **aliquem in uincla duci*

²¹ Cf. Baños (2009: 539) y (2021: 647-648). Esta correferencialidad se observa también con otros verbos como *cogo*, *hortor*, *prohibeo*, *persuadeo*, etc.

²² Cf. C. Silio cum triginta peditum, tribus equitum milibus ire in Chattos imperat (“ordena a Gayo Silio marchar contra los catos con treinta mil soldados de infantería y tres mil de caballería”, Tac. *ann.* 2, 25, 1); consulibus designatis imperavit senatus, ut, qua die magistratum inissent, hostiis maioribus rite mactatis precarentur... (“el senado ordenó a los cónsules electos que el día de su entrada en funciones hiciesen una inmolación ritual elevando una plegaria...”, Liv. 42, 28, 7); natumque uocat... letoque det imperat Argum (“llama a su hijo... y le ordena dar muerte a Argos”, Ov. *met.* 1, 670). En el caso del verbo *iubeo* no se documentan, al menos en los autores analizados, ejemplos en los que el tercer argumento está representado por un infinitivo prolativo.

*iubetur; *pontem rescindi iubetur*)²³.

Por tanto, su función sintáctica no puede ser otra que la de complemento, la misma que parece desempeñar el tradicionalmente llamado “acusativo de cosa” [-humano] en las construcciones de doble acusativo. La invariabilidad de la construcción en las oraciones pasivas no hace sino corroborar esta interpretación.

(17a) *quod quo minore dubitatione facere posses, litteras ad te a M. Lepido consule, non quae te aliquid iuberent neque enim id tuae dignitatis esse arbitramur* (“para que pudieses hacerlo sin la menor duda, tengo una carta dirigida a ti de parte del cónsul M. Lépido, no para ordenarte algo, pues creemos que no es propio de tu posición”, Cic. *fam.* 13, 26, 3).

(17b) *quod iussi sunt faciunt* (“hacen lo que se les ha ordenado”, Caes. *Gall.* 3, 6, 1).

Por lo que respecta a la traducción, dado que interacciona léxicamente con el argumento 2, nos remitimos a lo señalado en el apartado anterior.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos señalar que parece, pues, evidente que, contrariamente a lo que se ha señalado en algunos estudios²⁴, en todos los supuestos —acciones o procesos controlados o no controlados— en los que el tercer argumento se codifica por medio de estructuras de infinitivo estamos ante construcciones de infinitivo prolativo o similares, y no de AcI, incompatibles, por otra parte, con la propia fuerza ilocutiva directiva del verbo y la modalidad impresiva de la frase.

²³ El ejemplo que señala Pinkster (Pinkster 2021: 180): *Nepesinis inde edictum ut arma ponant parcique iussum inermi* (“se instó a los nepesinos a que depongan las armas y se ordenó que se perdonase a cualquier persona desarmada”, Liv. 6, 10, 5), no es muy representativo de lo que pretendemos demostrar, pues, como muy bien señala la profesora Torrego (Torrego 2020: 305), el verbo *parco* rige dativo impidiendo así su paso a nominativo en una hipotética construcción pasiva personal. Compartimos también con ella que esta cuestión requiere más investigación.

²⁴ Cf. García de la Calera (2008: 15).

En todos los casos el acusativo —nominativo en las estructuras pasivas— es sintácticamente independiente del infinitivo, siendo regidos ambos argumentos de forma independiente por el verbo con las funciones sintácticas de complemento directo y complemento respectivamente, por lo que, en consecuencia, tampoco parece necesario señalar dos marcos predicativos de *iubeo* porque el significado del verbo no cambia. Otra cosa bien distinta es la codificación y la función sintáctica de las estructuras del español que reflejan las construcciones latinas analizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAÑOS BAÑOS, J. M. (2005), “Algunas consideraciones sobre la pasiva en latín”, en J. Costas (ed.), *Ad amicam amicissime scripta, Homenaje a la profesora María José López de Ayala y Genovés*, Vol. I, pp. 149-160.

BAÑOS BAÑOS, J. M. (coord.), (2009), *Sintaxis del Latín Clásico*, Liceus, Madrid.

BAÑOS BAÑOS, J. M. (coord.), (2021), *Sintaxis Latina*, 2 vols., CSIC, Madrid.

GARCÍA DE LA CALERA, R. (2008), “*Iubeo* en César y Salustio: ¿verbo de dos o de tres posiciones?”, *CFC. Estudios Latinos* 28, 1, pp. 5-15.

JIMÉNEZ LÓPEZ, M^a. D. (2003), “Estructuras sintácticas de los verbos de influencia”, en J. M. Baños *et alii* (eds.), *Praedicativa, Complementación en griego y latín, Verba, Anexo* 53, pp. 111-137.

JIMÉNEZ LÓPEZ, M^a. D. (2011), “Continuum de causatividad en griego antiguo: los verbos de influencia”, *CFC Estudios griegos e indoeuropeos* 21, pp. 85-101.

LAVENCY, M. (2002), “Les propositions infinitive”, en C. Bodelot (ed.), *Les propositions complétives en latin*, Lovaina, Peeters, pp. 97-192.

MOLINA YÉVENES, J. (1996), *Sintaxis de los casos. Retroversión y comentario de textos*, Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.

MORALEJO ÁLVAREZ, J. L. (2018), “Pasiva latina y pasiva española: aspectos didácticos”, en P. M. Suárez y J. Uría (eds.), *De Litteris Latinis. Homenaje al profesor José Luis Moralejo Álvarez*, pp. 141-156.

MUÑOZ SÁNCHEZ, B. (1993), “El acusativo de relación y el tipo de construcción *doceo pueros grammaticam*”, *CFC. Estudios Latinos* 4, Madrid, 23-26.

PINKSTER, H. (1995), *Sintaxis y semántica del latín*, Ediciones Clásicas, Madrid.

PINKSTER, H. (2015), *The Oxford Latin Syntax Vol. I: The simple clause*, Oxford University Press, Oxford.

PINKSTER, H. (2021), *The Oxford Latin Syntax Vol. II: The complex sentence and discourse*, Oxford University Press, Oxford.

RAE (2009), *Nueva Gramática de la Lengua Española, II Sintaxis*, Espasa, Madrid.

RUBIO FERNÁNDEZ, L. (1984), *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Ariel, Barcelona.

SUÁREZ MARTÍNEZ, P. M. (1991), “Pasiva transitiva: una construcción típica también con infinitivo”, *Actes del IXè Simposi de la Secció Catalana de la SEEC*, vol. 1, pp. 121-127.

TORREGO SALCEDO, M^a. E. (1987), “Las construcciones pasivas de nominativo con infinitivo en latín clásico. Estudio sintáctico”, *Emerita* 55, 1, pp. 71-84.

TORREGO SALCEDO, M^a. E. (2013), “*Iubeo salvere*: una forma de saludo con directivo léxico”, en J. A. Beltrán *et alii* (eds.), *Otium cum dignitate. Estudios en homenaje al profesor José Javier Issa Echegoyen*, pp. 173-184.

TORREGO SALCEDO, M^a. E. (2016), “Verbos y argumentos: las combinaciones sintáctico-semánticas del verbo latino *cogo*”, *Emerita* 84, 2, 291-316.

TORREGO SALCEDO, M^a. E. (2020), “El verbo latino *iubeo* y las funciones semánticas”, en L. Conti *et alii* (eds.), *Δῶρα τὰ οἱ δίδομεν φιλέοντες*, *Homenaje al profesor Emilio Crespo*, pp. 303-312.

VILLA POLO, J. (1989), “Las funciones de los elementos nominales: Criterios para su identificación ya caracterización en Griego y Latín”, *CFC* 22, 291-303.

VILLA POLO, J. (2003), “Límites y alternancias de los marcos predicativos”, en J. M. Baños *et alii* (eds.), *Praedicativa, complementación en griego y latín, Verba, Anejo 53*, 20-49.

LA TRADUCCIÓN Y LA SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL BACHILLERATO. UNA PROPUESTA GENERAL Y OTROS MATERIALES EDUCATIVOS

JOSÉ TOMÁS SARACHO VILLALOBOS

jtsarachov01@educarex.es

IES Llerena

Resumen

Se repasan los diferentes condicionantes que influyen en la selección de textos para las Pruebas de Acceso a la Universidad, y tras revisar diferentes selecciones de textos, materiales didácticos (lecturas, comics, etc) y las diferentes pruebas de acceso a la universidad y libros de texto, hacemos una propuesta, abierta, de textos de diferente dificultad, temática y autores diversos (incluyendo los autores más usados y otros nuevos), que incluye todos los géneros literarios de la antigüedad.

Palabras clave

Textos latinos, Pruebas Acceso Universidad, materiales didácticos.

Abstract

In this paper, we review the different conditioning factors for the selection of texts for University entrance exams. After having reviewed the selected items, didactic materials (readings, comics, etc.), academic textbooks and other University entrance exams, we have made a presentation of texts which show different degrees of complexity, a variety of topics and authors –including the most frequently used ones and other new ones–, and also all the literary genres used in the history of literature.

Keywords

Latin texts, University entrance exams, didactic materials.

1. LEYES EDUCATIVAS

Ante la reforma, una vez más, de los estudios griegos y latinos en la Educación Secundaria y Bachillerato, nos planteamos revisar qué traducir y cómo hacerlo, y si es posible realizar una selección común de textos para todos los profesores de instituto y los diversos Distritos Universitarios y si podemos igualar, de alguna manera, los contenidos morfológicos y sintácticos incluidos en estos textos, de manera que no parezca que se producen diferencias significativas en las notas de la Selectividad, PAU, Pevau, Ebau o Evau. Para ello previamente repasaremos los puntos que creemos fundamentales para la selección y de textos y su traducción.

Primero nos encontramos con la amplia colección de leyes educativas que hemos tenido en nuestro sistema educativo, de las que no vamos a hacer historia ni comentario, sólo mención, pues muchos aspectos de estas ni siquiera han llegado a entrar en vigor en los últimos años: LIP (Ley de Instrucción Pública) o Ley Moñano, 1857; Ley de Reforma de la Enseñanza Media, 1938; Ley de Educación Primaria, 1945; Ley de la Enseñanza Media, 1953; LGE (Ley General de Educación) o Ley Villar Palasí, 1970; LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), 1980; LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), 1990; LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), 1995; LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), 2002; LOE (Ley Orgánica de Educación), 2006; LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), 2013; LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Loe), 2020.

2. CUESTIONES PREVIAS: ALUMNADO

Como cuestión previa a cualquier texto, selección de textos o materia qué enseñar, hemos de pensar primero en los sujetos discentes, en dos aspectos especialmente importantes:

- a) En cuanto a sus condiciones personales (edad, preparación remota y próxima) les hagan más o menos aptos para la aprensión de una materia y más o menos receptivos a uno u otro modo de instruirles.
- b) En cuanto al objetivo que pueda proponerse su enseñanza (Mariner 1962: 4-5).

Es evidente que nuestros alumnos no son los mismos que cuando se escribieron estas palabras, ni sus deseos y objetivos son los mismos precisamente, por lo que hemos de plantear qué podemos enseñar hoy en día con el latín, por lo que tenemos que:

Identificar los conceptos núcleos o competencias claves, en torno a las cuales organizar los aprendizajes y en función de las cuales guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades (Perrenoud 2004: 20).

En resumen, no podemos enseñar lo mismo que se enseñó durante el BUP y COU, ni siquiera lo mismo que con el Bachillerato LOGSE. Nuestros alumnos y la sociedad busca otras cosas, tiene otros objetivos diferentes ahora y necesita otros materiales, asuntos y temas, no ya a los de hace los 60 años que escribió Mariner, sino a los de hace 30 años de la LOGSE. Y este cambio, ya previsto en 1985, no lo hemos sabido gestionar:

Las expectativas políticas se potencian aquí con las expectativas sociales e individuales de movilidad social y ocupacional, en un mundo laboral en el que han aumentado considerablemente tres exigencias: la de dominio de las técnicas básicas —lectura, escritura, cálculo...—, la de la Formación Profesional y la de poseer ciertos valores necesarios para desenvolverse con éxito en la lucha social: responsabilidad, iniciativa, creatividad, etc. Y a todo esto se añade un hecho nuevo: la *explosión escolar* y la prolongación de la escolaridad obligatoria: 14, 16, 18 años..., imponen al sistema educativo un esfuerzo extraordinario para atender a un número creciente de personas, manteniendo a un mismo tiempo la calidad y el rendimiento a un nivel óptimo (González-Anleo 1985: 144-145).

En nuestros alumnos tenemos que tener en cuenta tres factores fundamentales: a) la edad de los alumnos; b) el contexto sociocultural y familiar, intentando esquivar la preponderancia de los valores técnicos y económicos, que hoy en día están en boga en la educación; fomentando el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión y el concepto de igualdad; c) el contexto lingüístico, no sólo por las lenguas cooficiales, sino también por las lenguas aprendidas por nuestros alumnos.

No dejemos que ahora, ante la bajada de la “explosión escolar”, nos veamos también superados por la situación

3. CUESTIONES PREVIAS. MARCO COMÚN EUROPEO DE LAS LENGUAS. ¿QUÉ TRADUCIR?

Creemos que es el momento, pues, de plantear una cuestión básica para la asignatura de Latín y el tema fundamental de nuestro escrito, ¿qué traducir en esta asignatura para seguir siendo una materia útil y práctica? O, simplemente, una asignatura interesante y atractiva para los alumnos.

Hasta ahora nuestro objetivo, como profesores individuales, como colectivo de profesores y como latinistas, ha sido basarnos en llegar a la traducción, tal y como se ha expresado numerosas veces a lo largo de los años: “La enseñanza de las lenguas clásicas culmina en la traducción” (Valentí 1950: 26) y: “El problema central del latín es, naturalmente, el de la traducción; nunca sería excesivo el trabajo que se dedique a dilucidarlo” (García de Diego 1951: 125). Y como insiste, una y otra vez machaconamente la legislación.

Pero a pesar de todo, tenemos claro que, en contra de la legislación, el objetivo del latín, en si mismo, no es llegar a la traducción “per se”:

¿será la traducción de un texto a secas una prueba razonable de la labor latina? La contestación es clara: no. Ni aun aplicando todas las medidas que propondremos conseguiríamos otra cosa que acercarnos al objetivo señalado. La traducción de los textos latinos no es un fin, sino un medio (Hernández-Vista 1954: 166).

Y, a pesar de todo esto, no parece que tengamos claro que en el día de hoy, según las leyes educativas y el Marco Común de Referencia para las lenguas europeas (MCER) que ahora impera en Europa, se pide a nuestros alumnos, en dos cursos apenas, unas habilidades muy parecidas en ambos casos: lenguas modernas y latín y griego, llevadas a un máximo nivel, en el Curriculum del Bachillerato y en el MCER, un nivel C2, el nivel máximo como recoge la ley de educación:

Traducción e interpretación de textos clásicos. Comentario y análisis histórico, lingüístico y literario de textos clásicos originales. Conocimiento del contexto social, cultural e histórico de los textos traducidos. Identificación de las características formales de los textos (RD (1105/2014) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 03/01/2015.3,357).

Mientras que para las lenguas modernas se expresa así:

Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias (MCER 2002: 44).

Y desarrollado posteriormente por cada una de las comunidades autónomas, como la extremeña:

Traducción e interpretación de textos clásicos. Comentario y análisis histórico, lingüístico y literario de textos clásicos originales. Conocimiento del contexto social, cultural e histórico de los textos traducidos. Identificación de las características formales de los textos (Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, Diario Oficial de Extremadura, 18184).

El problema de la traducción no es sólo la traducción “per se” como hemos dicho, sino que como se especifica en el Marco Común de Referencia es algo más complejo: es la completa interpretación del texto, o como expuso el profesor Luis Gil en 1954, la traducción se compone de seis puntos diferentes, y aunque referidos específicamente para el griego, valen para todas las lenguas:

1. Conocimiento morfológico de los elementos que integran el párrafo.
2. Comprensión de la relación sintáctica que guardan entre sí.

3. Recta intelección del sentido de los términos.
4. Valoración del orden de palabras desde el punto de vista retórico.
5. Captación de los recursos estilísticos y matices poéticos.
6. Integración del texto traducido dentro del todo de la obra literaria (Gil 1954: 327).

Pero hemos de plantearnos la cuestión de qué es traducir, algunos autores lo definen como: “El método de traducción podría reducirse a estas cuatro cosas: escoger, actualizar, graduar, concentrar” (Jiménez Delgado 1959: 164). Y esta elección, actualización, gradación y concentración la aplicamos en la situación actual a unos autores, pero puesto que no se especifica qué autor o autores se pueden o se deben traducir, siempre se ha planteado hacer una selección, antología o florilegio de autores para los diferentes cursos, especialmente para Segundo de Bachillerato. Porque, si conseguimos una cierta armonía entre todos los niveles académicos y todos los Distritos Universitarios, podremos hacer frente a una crítica profunda que se hace al profesorado en general:

La primera preocupación del estudiante será enterarse de cuál es “el” libro de cada profesor. Lo de “cada maestrillo tiene su librillo” no es tanto una invitación a adivinar los objetivos pedagógicos que el docente puede haber propuesto, como el intento de resolver por vía editorial toda fatigosa pesquisa. Parece como si estuviera realmente convencido de que cada profesor sólo ha leído un libro en su vida (algo es algo...); las más de las veces el que él mismo haya estrito. Si no lo exhibe, quizá piense que no ha sido capaz de escribirlo todavía o que en clase plagia de modo inmisericorde alguno, que ocultaría con el inconfesable propósito de que los demás no sepan tanto como él (Ollero 1985: 64).

4. CUESTIONES PREVIAS: LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Cuando se plantea una selección o antología de textos, hemos de plantearnos una serie de cuestiones previas, pero, anterior a todas es claro que deben ser textos representativos del mundo y cultura latinas. Así pues:

1º. Lo primero que debemos decidir es saber qué tipo de selección se va a hacer, nos preguntamos: una selección de autores varios, eligiendo

de todas las obras de ese autor o escogiendo los textos de una sola obra; una selección temática, seleccionando de diferentes autores párrafos todos referidos a la misma temática (Hispania, el amor, la ciudad de Roma, etc.); una antología según los diferentes géneros literarios (historia, épica, lírica, filosofía, teatro, etc.).

2°. ¿Debe ser una selección de textos de la misma o diferentes épocas? Todo parece indicar, como iremos viendo, por la selección bibliográfica y la legislación, que puede y debe ser lo más completa posible. Aunque en estos días, tras la ingente labor, desde hace muchos años, de algunas editoriales como Anejos de Emérita, Bosch, Gredos, Ediciones Clásicas..., ya no podemos aceptar como vigentes las palabras del profesor Adrados:

Se puede ir más lejos aún y llegar a formar antologías de un mismo autor, escogiendo lo más característico de su arte y pensamiento. En Francia tenemos varias obras de este tipo, y últimamente ha aparecido la "Colección Athena", cada uno de cuyos tomitos comprende una antología de una obra (mediante el sistema arriba indicado) o de un autor. He aquí algunos títulos: *El Egipto de Heródoto*, *Las obras de Luciano*, *El Sócrates de Platón*, *La Anábasis de Jenofonte*. Por su presentación, ilustraciones, documentos paralelos para el comentario, etc., esta colección y su paralela latina, "Clásicos Roma", son verdaderos modelos. En España tenemos aún hoy, por si fueran pocas las dificultades señaladas, escasez de buenas ediciones de textos escolares (Rodríguez Adrados 1951: 195-196).

3°. También debemos pensar si los textos deben ser originales o adaptados; García Sanchidrián (1986: 67) considera que deben ser textos reales, sin manipular y en caso de omisión debe ser indicada con la marca gráfica (...). Y, aunque es una opinión muy debatida, muchos autores la consideran la más acertada (Protomartir 1988: 27), sin debatir sobre el método didáctico: sea natural o gramatical.

4°. Además podemos plantearnos si los textos deben ser de una dificultad programada, reservando la mayor dificultad y complejidad para los últimos textos, graduando, pues, la dificultad de estos. En este punto también hay diversidad de opiniones, los libros de texto optan por esta posibilidad; otras selecciones, al ser por autores o géneros, no indican la dificultad gramatical; otras selecciones sí indican la dificultad

gramatical añadiendo los contenidos morfosintácticos más destacados. La mayoría de los autores de las selecciones comentan la dificultad de la gradación y no la practican, aparte de otras consideraciones que se han de vencer:

Además hay que tener presente que los textos literarios no fueron concebidos para aprender lenguas. Por ello, en cualquier antología, aunque la graduación de los textos seleccionados siga una complejidad creciente, siempre encontraremos nuevas dificultades que o bien deberán ser expurgadas directamente o habrán de ser salvadas mediante notas aclaratorias y traducciones. Con estos métodos frecuentemente se corre el riesgo de que los textos clásicos se conciban como criptogramas de difícil descifrado cuya clave parece estar oculta en los diccionarios (Carbonell 2010: 89).

Por lo que hemos de ser muy escrupulosos a la hora de escoger textos, sabiendo que con muy pocas excepciones los textos clásicos tienen en sí mismos intenciones literarias.

5°. Aparte debemos pensar, previamente, si hemos de incluir todas las estructuras gramaticales propias del latín o hemos de limitar estas, no incluyendo algunas de estas, como podrían ser la voz perifrástica o el uso del gerundio u gerundivo. En este punto son válidas las consideraciones anteriores. Aunque debemos tener en mente una antigua reflexión ya citada, los textos elegidos no deben ser un cúmulo de problemas gramaticales irresolubles para los alumnos:

No queremos hacernos acreedores a la acusación de no ver en los textos más que materia de ejercicios gramaticales, campos de maniobras para filólogos retorcidos... hasta el punto que nuestros alumnos lleguen a creer que las obras que han servido para nutrir a la humanidad durante dos mil años, hayan sido inventadas por los pedagogos para mostrar la aplicación de las reglas sintácticas y ejercitar la paciencia de un niño torturado (Debut 1979: 130).

Si el latín se convierte en un jeroglífico atrabiliario para atrapar perezosos, si se enseña por parte de sabios truculentos que parecen estar convencidos de que Cicerón escribió para complicarnos la vida con niveles de subordinación, tales estudios no resultarán nada formativos ni enriquecedores (López Fonseca 2004: 100).

6°. Tenemos que considerar, por supuesto, la extensión de los textos escogidos, si suficientes para una clase o que se pueda trabajar con él durante varias clases. Como las selecciones usadas son muy variadas, encontramos desde un dístico, a varios folios o incluso obras enteras, aunque breves, como las biografías de Nepote. Nuestra selección está realizada para una o dos sesiones de clase normalmente.

7°. ¿Qué tipo de textos debemos elegir? O dicho en otras palabras qué “temas” o “asuntos” debemos elegir. ¿Debemos elegir “temas” o “asuntos” que resulten atractivos a nuestros alumnos o que reflejen el mundo clásico? Parece que, si se puede, debemos escoger textos que reúnan ambos aspectos, y si puede ser que no sean ajenos a la cultura general de nuestros alumnos, ya alejados del mundo clásico, o al menos del curriculum escolar de estos, y que podamos unir a otros conocimientos de estos. Así podemos seguir las indicaciones de Ruiz de Elvira:

La repetición de los temas clásicos —y a veces hasta de sus mismas palabras— es más o menos consciente, en muy diferentes grados, desde la reproducción deliberada, al hilo de las *Vidas paralelas* de Plutarco, en los dramas romanos de Shakespeare (o en la película *Siete novias para siete hermanos*, con su rapto de las novias, planeado y ejecutado a imitación literal del rapto de las Sabinas en la *Vida de Rómulo*), hasta la mera coincidencia casual (Ruiz de Elvira 1988: 285).

8°. Una vez realizada la antología, hemos de considerar qué tipo de notas o anotaciones hemos de colocar, pues no se puede sobrecargar la selección con más notas que texto, ¿han de ser sólo las llamadas gramaticales o también las culturales, los llamados habitualmente *realia*?, ¿hemos de incluir una amplia bibliografía, también gramatical y cultural? Aquí aceptamos también las palabras de García Sanchidrián:

Se entiende que el uso de estas notas o traducciones depende del criterio del profesor, del momento en que se emplee cada texto, según los alumnos estén o no en condiciones de resolver las dificultades, etc. (García Sanchidrián 1986: 68).

Contra las palabras expresadas por el profesor Adrados, de rechazo, no frontal, a las notas:

Uno de ellos es multiplicar en pie de página las notas destinadas a lograr una traducción rápida. Sin embargo, no puedo menos de manifestar mi desacuerdo con este sistema, que incita a la pereza y suple lo que debe quedar reservado al maestro en los casos en que lo estime conveniente. Una buena iniciación a la traducción, hecha en clase mediante la preparación de los alumnos dirigidos por el profesor habilmente, facilitará el trabajo posterior en casa (Rodríguez Adrados 1951: 195).

O como expresa el profesor Fornaciari sobre las ayudas a los textos:

¿Cómo? Se admite que un experimentado latinista, en su despacho, ante un texto clásico, pueda disponer de todas las ayudas bibliográficas, y pueda levantarse cuando le parezca para coger de los estantes de su librería cuantos volúmenes quiera, y a la menor duda consultar gramáticas y sintaxis (y por cierto que son consultas necesarias de cuando en cuando, incluso para los latinistas hábiles) ¿y no se consiente a un muchacho que empieza y que se halla enfrentado con una traducción, el tener a mano su pequeña gramática, apoyo fiel en su camino? Hay una diferencia de trato demasiado grande, que salta a la vista y que tendría —nos parece— que extrañar a todo el mundo (Fornaciari 1952: 199).

Hemos de pensar siempre que nuestras anotaciones no tienen un valor y una validez eterna, puesto que nuestros alumnos cambian también nuestras anotaciones deben cambiar con ellos. La mayoría de las anotaciones no gramaticales ni históricas tienen sentido según la cultura, los conocimientos y las aspiraciones de nuestros alumnos (Estefanía 2010).

5. DICCIONARIOS, VOCABULARIOS

Cuando hayamos terminado con las cuestiones preliminares, todavía quedan algunas cuestiones que parece que se han planteado actualmente, como por ejemplo ¿son útiles realmente los diccionarios o debemos usar vocabularios realizados *ad hoc*? A lo que se añade el uso

de esquemas gramaticales durante las pruebas escritas de traducción. Pero esta polémica realmente ya lleva un tiempo entre nosotros:

En fin, los diccionarios latinos más famosos han sido compilados a base de cierto canon o listas de autores clásicos latinos y cuidado de citar frases y expresiones de éstos para enseñar al estudioso cómo se decía en Roma, en el período clásico de la literatura, al objeto de precaverle contra el empleo de expresiones no tan puras y elegantes usadas en los siglos de decadencia. Cada voz está pues, constelada de frases en bastardilla con la indicación abreviada del nombre del autor, del cual procede la frase: Cic. por Cicerón, Ov. por Ovidio, Caes. por César y así sucesivamente (Fornaciari 1952: 113).

Nada de gramática, de sintaxis y de los demás instrumentos habituales de trabajo del muchacho en su casa, cuando hace una traducción; debe presentarse al examen sin más armas que el diccionario, como el púgil antiguo al que no estaba consentido más que el estrigil (Fornaciari 1952: 198).

Hay, y habrá, autores que defienden el uso del diccionario, pero con tantas salvedades que casi sería preferible no usar de ellos, según estos autores:

1. El diccionario latino-español y español-latino es uno de los instrumentos de trabajo que han de emplearse en la formación humanística, pero su uso debe ser regulado convenientemente para que, obviando ciertos peligros a que puede llevar, resulte realmente fructuoso.

2. En los cursos inferiores o de gramática, como los alumnos no están todavía capacitados para hacer por sí mismos la selección entre las varias acepciones de las palabras que trae el diccionario, conviene que sea sustituido por los vocabularios especiales y apropiados de los libros de texto... (Rodríguez 1954: 363).

Y todavía en 1955 se planteaban muchas objeciones al uso del diccionario, que se resumen en seis puntos, muchos de ellos de una actualidad pasmosa:

- 1º. La desatención del alumno, por precipitación y falta de atención.
- 2º. La disposición del diccionario, como ya se ha comentado.
- 3º. La falta de criterio para encontrar la acepción propia.
- 4º. La limitación de los mismos diccionarios.
- 5º. La falta de preparación adecuada de los alumnos.
- 6º. El desconcertante cambio semántico de muchas voces (Jiménez Delgado 1955: 102-103).

Aún hoy en día los manuales más breves de latín, incluso las “guías para traducir latín” (Inclán 1996: 52-53), nos dan indicaciones sobre cómo manejar correctamente el diccionario. Pero una vez más parece que la solución intermedia es la más inteligente, durante la iniciación no usar el diccionario, sino un vocabulario *ad hoc*, e introducir poco a poco el uso correcto del diccionario (Mariner 1962: 26; 32-33), incluso dedicar una clase al correcto uso de este (Baños 2009: 59).

Se objetan muchas cosas al uso del diccionario como vemos, pero no podemos obviar lo dicho en el curriculum oficial:

Utiliza correctamente el diccionario para localizar el significado de palabras que entrañen dificultad identificando entre varias acepciones el sentido más adecuado para la traducción del texto... Identifica con seguridad y ayudándose del diccionario todo tipo de formas verbales, conjugándolas y señalando su equivalente en castellano (RD (1105/2014) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado, 03/01/2015.3,356.

En suma, el alumno debe demostrar que sabe servirse de la gramática, de la sintaxis, de sumarios y vocabularios y de todo lo que parezca útil para la traducción. Aunque, ciertamente, el uso del diccionario o no, entra, hasta cierto punto dentro de la elección de estándares de aprendizajes evaluables establecidos por cada profesor dentro de su programación, pero sería deseable establecer unos criterios o estándares mínimos para todo el profesorado, además de dar una pequeñas prescripciones para el correcto uso de éste.

Hay muchos autores y estudios que propugnan por un aprendizaje del vocabulario, se use o no el diccionario, se use el método que se quiera usar, ya sea de los llamados tradicionales, ya sea de los llamados naturales; se usen los autores que se quieran usar. Los hay que propugnan el uso del “cuaderno de vocabulario”, o las “fichas” de vocabulario (Marín Peña 1952). Pero todos propugnan el estudio del vocabulario como elemento externo al texto, no propio de cada texto.

Existe una tendencia moderna que habla de “dicciodependencias” (Mut 2017: 163-164), pero no da una solución a este problema de cómo aprender el vocabulario; es más el saber usar el diccionario de latín podría ser útil para poder usar cualquier diccionario, sería, pues, según esta tendencia didáctica, un “subproducto”, una utilidad añadida a la enseñanza del latín.

6. ANTOLOGÍAS

6.1. Tipos de antologías

Son muchas, pues, las cuestiones que se plantean antes de realizar este trabajo. Y a todas ellas se han dado diferentes respuestas a lo largo del tiempo, como se ha visto. Pero en relación a la primera de ellas, autores y obras (que es propiamente nuestro tema), llevamos años planteándonos una reflexión que no siempre conseguimos llevar a cabo, y pondremos unos pocos ejemplos de esta reflexión:

¿Se ha de traducir en una antología, o se ha de traducir un libro entero de un autor? ¿Se han de elegir sólo los pocos modelos de la latinidad, pensando con algunos que el clasicismo son Cicerón y César, o se ha de pensar que la latinidad es un continuum dilatado, que es preciso conocer en su conjunto? (García de Diego 1951: 127).

Desde el punto de vista actual de esta enseñanza, tan interesantes son Plauto y las inscripciones, Prudencio y San Agustín, como Cicerón y Virgilio, si bien la atención que estos últimos autores merecen será mayor por la encrucijada histórica en que vivieron y las calidades de su obra (Hernández Vista 1953: 18).

Se debe buscar la mayor variedad posible de autores y de temas, evitando el reducirse a la traducción de una serie de campañas militares que son siempre las mismas. Es preferible limitarse a selecciones, resu-

miendo las partes no traducidas, y a Antologías de trozos representativos (Rodríguez Adrados 1954: 319).

La elección queda en manos de los profesores que se han jurado no seguir siendo estáticos, por el interés literario, moral o científico y por todo lo que constituye un enriquecimiento de la personalidad humana. El ideal sería que el profesor formara una antología, renovada y enriquecida al ritmo de sus lecturas: se pueden añadir a los textos tradicionales pasajes de autores de segundo orden, filósofos, médicos, juristas, arqueólogos e incluso matemáticos (Debut 1979: 129).

El primer problema que se nos plantea es la elección adecuada de textos. Aquí es donde definitivamente hundimos o salvamos la nave. Me parece excesivo exigir al alumno que traduzca con soltura a Salustio, Cicerón y Virgilio, entre otros, al finalizar COU, con sólo dos años de estudio efectivo de Latín (Álvarez 1989: 807).

La traducción, así, es la reina que en todos manda: aunque los textos a traducir no merezcan realmente la pena (si son, no lo olvidemos, los únicos que se ven en todo el año) y aunque para ello dejemos en el camino toda posibilidad de reflexión gramatical serena (Fontán 1991: 257).

Algunas palabras más sobre este tema, y, aunque se refieran específicamente para la lengua griega, también vale para el latín:

Amplia selección de textos: se incluyen textos de cualquier autor y época, aunque se da prioridad a los prosistas áticos clásicos, siempre y cuando presenten un contenido interesante y una dificultad apropiada a estos estudios iniciales de Griego (González 1989: 755).

6.2. Antologías generales

Dentro de la amplia bibliografía existente en el mercado, podemos seleccionar algunas obras para ejemplificar los autores citados sin intentar ser exhaustivos, así:

a) Guillén (1962) en una selección de textos escolares, nos propone: *Biblia*; Eutropio; Nepote; Fedro; César; Cicerón; Tibulo y Ovidio.

b) Eutropio *et alii* (1974) en esta antología se incluye: Eutropio; Nepote; Quinto Curcio; César; Cicerón; Salustio; T. Livio; Ovidio; Virgilio; Horacio.

c) Herrero (1979) donde se propone estudiar la literatura latina en sus textos, nos sugiere: T. Livio; *Cronicón Albeldense*; *Sebastiani Chronicon*; *Monachi silensis chronico*; *Chronica Adefonsi Imperatoris*; Plauto; Virgilio; Ovidio; Prudencio; Cicerón; Séneca; S. Agustín; Francisco de Vitoria; Domingo de Soto.

d) Penagos en otra selección de textos escolares (1988) nos propone: Nepote; Eutropio; Salustio; Plinio el Viejo; Séneca; Fedro; César.

e) Valentí Fiol (1980) nos propone: César; Cicerón; Salustio y Tito Livio.

f) Rubio-González-Saquero (1985) nos proponen: T. Livio; César; *Bellum Hispaniense*; Floro; Salustio; Tácito; Lucrecio; Cicerón; Séneca; Tibulo; Propercio; Ovidio; Catulo; Horacio; Petronio; Apuleyo; *Appendix Probi*; *Testamentum Porcelli* y *Peregrinatio Aegheriae*.

g) García Sanchidrián (1986: 68-70) nos propopone 25 autores: Virgilio; *Carmina Burana*; Horacio; César; T. Livio; Lucano; Nepote; Marcial; Prudencio; Catón; Catulo; Lucrecio; Fedro; Tibulo; Plauto; S. Cipriano; Ovidio; Cicerón; S. Agustín; Séneca; epigrafía; Petronio; Plinio; Juvenal y Salustio; aunque muchas veces, como con Juvenal o Prudencio, al no especificar versos, parece que los incluye más como lecturas que como traducción.

h) Pastor-Romero (1990) en un librito con ejercicios y textos para traducir nos sugieren: Eutropio; César; Livio; Nepote; Cicerón; Ennio; Plauto; Lucrecio; Catulo; Salustio; Virgilio; Horacio; Propercio; Ovidio; Séneca; Tácito; *Carmina Burana*.

i) Alonso-Cancillo (1991) en una pequeña guía para traducir latín nos incluye una amplia selección de textos según los temas tratados, sin ninguna nota gramatical, los autores citados son: Marcial; César; Apicio; Salustio; Fedro; Cicerón; Tácito; Nepote; Livio; Catulo; Plinio el Viejo; Petronio; Séneca; Plauto; Veleyo Patérculo; Quintiliano; epigrafía.

j) Rubio-Ollero (2000) nos proponen: César; Salustio; Cicerón; Livio; Fedro; Ovidio; Virgilio; Marcial; epigrafía; *Testamentum Porcelli*; *Peregrinatio Aegheriae*; *Appendix Probi* y *Crónica del Obispo Don Pelayo*.

La mayoría de estos textos vulgares y medievales se pueden encontrar en las amplias antologías como las de Díaz y Díaz (1981) del latín vulgar y de Fontán y Moure (1987) del latín medieval.

k) Schnitzler aunque la edición que manejamos es ya la 25 (2000) su obra es muy anterior, este autor en un método escolar y para uso “privado”, según especifica, utiliza los siguientes autores: Fedro; Cicerón (cartas); Eutropio; Nepote; Livio; Tibulo.

l) Pérez (2002) la antología más parecida a nuestra propuesta, incluye: un primer bloque de autores clásicos: Cicerón; Nepote; Séneca; Salustio; Livio; Quinto Curcio; Veleyo Patérculo; Valerio Máximo; Quintiliano; Plinio el Viejo y el Joven; Justino; Eutropio; Macrobio; Julio Capitolino; un segundo bloque de textos adaptados de varios autores: Salustio; Cicerón; Livio; Salustio; Suetonio; Plinio el Joven; Fedro; Horacio; Ovidio; Valerio Flaco; textos escolares y otros fragmentos (esta parte ha sido muy usada por las pruebas de acceso a la Universidad del distrito canario) y un tercer bloque con traducciones de fragmentos seleccionados como lecturas complementarias.

Pero no sólo en España se han producido antologías generales de varios autores, ya desde antiguo en países como Chile se han redactado antologías que incluyen varios autores, así Oroz (1927) incluye los siguientes autores: Catulo; Virgilio; Horacio; Tibulo; Propercio; Ovidio; Fedro; Varrón; Cicerón; César; Nepote; Salustio; Livio; Séneca; Quintiliano; Plinio el Joven; Tácito.

Sin lugar a dudas es en Italia donde más selecciones se han realizado, entre ellas las escuelas salesianas (Aromolo 1954) no presentan varios autores conocidos: Ovidio (prosificado); Livio; Cicerón; Livio; Curcio Rufo; Fedro (prosificado); Aulo Gelio; Plauto (prosificado); Plinio el Joven; César; Séneca; Petrarca; Vives; pero también multitud de textos adaptados e inventados.

Pero existen muchas otras, con textos originales y traducidos como apoyo, así: Diotti (1992): S. Agustín; S. Ambrosio; Amiano Marcelino; Apuleyo; Arnobio; Aulo Gelio; Catón; César; Cicerón; Celso; Nepote; Curcio Rufo; Eutropio; Jerónimo; Justino; Lactancio; Livio; Minucio Félix; *Pasión de San Cipriano*; Petronio; Plinio el Joven; Plinio el Viejo; Quintiliano, Salustio; Séneca; Suetonio; Tácito; Tertuliano; Valerio Máximo; Varrón; Veleyo Patérculo; Vitrubio.

Diotti-Dossi-Signoracci (2010): Nepote; Salustio; César; Cicerón; Livio; Petronio; Séneca; Quintiliano; Plinio el Joven; Tácito; Apuleyo; San Agustín; Tertuliano; Jerónimo; San Ambrosio. Con otro libro con textos de apoyo (Diotti-Dossi-Signoracci 2012) en latín e italiano, desde comienzos de la literatura hasta finales de la época de César.

Chillemi-Chiarelo (2011): textos de apoyo originales y traducidos: Apuleyo; Catulo; César; Cicerón; Ennio; Juvenal; Lucrecio; Manilio; Marcial; Horacio; Petronio; Plauto; Plinio el Viejo; Propercio; Rutilio Namaciano; Séneca, Tácito; Tibulo; Appendix Virgiliana; Livio; Eutropio; Salustio; Aulo Gelio; Catón; Vitrubio, frases sueltas de diversos autores

6.3. Antologías por autores

Con respecto a las antologías de autores encontramos menos materiales, pero aún así podemos ver, como siempre sin ánimo de ser exhaustivos, algunas selecciones de textos dedicadas a algunos autores. La mayoría de ellas recogen los autores digamos canónicos, como Salustio (García 1991) o Virgilio (Requejo 1987) dedicada a la “historia de amor entre Dido y Eneas”, tema que también será muy desarrollado por las antologías de traducciones al español. A esta selección de textos se le puede añadir otra temática dedicada los viajes de Eneas (Chabrol 1937) antes y después de sus amores con Dido (aunque esta selección sea francesa). Francesa también es una selección de algunas de las metamorfosis de Ovidio (Miniconi, 1953). Estas dos selecciones francesas presentan dos diferencias fundamentales con respecto a las selecciones españolas: la primera diferencia es un resumen de las partes elididas de los textos, dando una unidad temática de toda la obra, y una segunda es la inclusión de lecturas complementarias, que completan la visión que del tema se tenía en la antigüedad.

Si seguimos con las antologías de autores encontramos fundamentalmente un autor, Cicerón. En la primera de ellas se encuentran cartas de Cicerón, tanto de las dedicadas a sus familiares como a Ático, junto con una selección de epigramas de Marcial (Herrero 1982). También dedica un amplio espacio a las cartas de Cicerón Lisardo Rubio en los ejercicios de su *Nueva Gramática Latina* (Rubio 1987), junto con otros autores, a los que dedica capítulos aparte (otras obras de Cicerón, Sé-

neca, Quintiliano, Nepote, Plinio el Viejo, Plinio el Joven, Macrobio, Justino, Apuleyo, Aulo Gelio, Valerio Máximo, Livio).

Dedicados sólo a Cicerón encontramos los tres pequeños volúmenes dedicados a sus discursos, organizados temáticamente: Verres y Catilina (Baños-López 1994a), Clodio y Pompeyo (Baños-López 1994b) y César y Antonio (Baños-López 1994c).

Finalmente dentro de las antologías ya no sólo encontramos autores masculinos, en los últimos años se han publicado varias antologías que recogen la escasa voz femenina, no sólo las autoras latinas (López 1994), sino también las griegas (Luque 2020), aunque en este último caso sólo haga referencia a la lírica, y con respecto a todas las poetisas griegas también encontramos algo en la bibliografía (Bernabé-Rodríguez 1994).

6.4. Antologías temáticas

Tratamos ahora las antologías temáticas, la primera que vamos a citar es una antología epistolar (Muñoz 1985), dedicada a las cartas de Cicerón, Séneca y Plinio.

Dentro de las antologías temáticas también podemos encontrar variadas antologías, así tenemos dos temas fundamentales en la bibliografía española:

1º Sobre la historia de Roma (Muñoz Jiménez 1985), encontramos los siguientes autores: Higino; Antología Latina; Floro; Livio; Eutropio; Nepote (*Hamilcar, Hannibal*). Por supuesto, se encuentran diferentes colecciones temáticas que incluyen una amplia variedad de textos sobre la historia de Roma que pueden servir de complemento (Santos Yanguas 1983) tanto griegos como latinos, textos literarios, técnicos (como Catón, Plinio el Viejo, Columela), cartas, discursos, panegíricos, epigráficos y por supuesto cristianos.

2º. Sobre la Hispania romana contamos con la magnífica colección preparada por el profesor García Yebra (1949), que incluye los siguientes autores: César; Cicerón; Eutropio; Floro; Frontino; Aulo Gelio; Paulo Orosio; Plinio el Viejo; Salustio; Séneca; Valerio Máximo y Veleyo Patérculo. Para completar y añadir textos como lecturas en griego podemos usar la obra de Rabanal (1970), aunque esta colección sólo nos puede servir de orientación, puesto que los textos están en griego; también contamos con la versión en español que hace García

y Bellido (1980) de la obra de Estrabón referida a Hispania y otra que dedica a las versiones de Pomponio Mela y Plinio (1982). Propiamente para la Hispania romana también contamos con alguna colección de textos, como la obra de Rabanal (1989), traducciones de textos no sólo griegos, sino también bíblicas y latinas, literarias e históricas. Este tema se puede completar con la lectura de las obras de Lillo (1992, 1995), que nos introducen también los principales restos romanos de Roma, Mérida, Medellín y Alange (Foro, Termas, Coliseo, Circo Romano, Casa del Mitero, Villas Rústicas) y algunos ritos, como los funerarios.

Debemos tener cuidado en la selección de estos textos, porque podemos caer muy fácilmente en una burda mitología patrioter. Aún así hay múltiples estudios dedicados a ciudades, regiones o comunidades autónomas recogiendo los textos de estas ciudades, regiones o comunidades autónomas: Alicante: Abad y Abascal (1991); Canarias: Rodríguez-Pantoja, M. (2021); Sevilla: Díaz Tejera (1982); Carande (1986).

En las antologías extranjeras encontramos mayor variedad temática, por supuesto veremos alguna dedicada al amor (Bell 1988a), pero unido a este tema también encontraremos la “amistad” (textos de Plinio el Joven, epigrafía, Cicerón, Marcial, Catulo, Horacio); de esta misma autora (Bell 1988b) encontramos otro título dedicado al *imperium et civitas*, revisando tanto los aspectos teóricos como prácticos, patrióticos, críticos con el imperio y el visionario: la vuelta a la Edad de Oro y la misión de Roma (con textos de: Cicerón, Plinio el Joven, Tácito, Horacio, Virgilio).

En la misma colección encontramos otros temas como la visión que tenían los romanos del resto de los pueblos (Whalen 1989a) tanto en su aspecto geográfico como etnográfico, viajes a través del territorio del Imperio y el viaje al mundo subterráneo (con textos de: Quinto Curcio, César, Tácito, Virgilio, Livio, Cicerón, Horacio, Ovidio, Virgilio). Y por último tenemos otro volumen dedicado propiamente a la ciudad de Roma (Whalen 1989b), revisando los aspectos urbanísticos teóricos, las estructuras urbanas, la vida cotidiana de la gente y los espectáculos ofrecidos, sus edificios y personajes (con textos de: Vitrubio, Livio, Tácito, Marcial, Ovidio, Séneca, Juvenal, Plinio el Joven, Cicerón, epigrafía, Quintiliano, Suetonio). Estas últimas cuatro selecciones incluyen una sección dedicada a otras lecturas que complementan los

textos escogidos para traducir. Para acompañar a estos textos tenemos diversos libros, manuales y de texto, acompañados de una serie de documentos anexos sobre la vida cotidiana, como el pequeño manualito de Anaya sobre la vida cotidiana (Espinós-Masiá-Sánchez-Vilar 2010).

Creemos sinceramente que al incluir lecturas complementarias, en cualquier texto que sea posible, o cualquier otro elemento: pictórico, escultórico, cerámico, musivario, epigráfico, etc. cumplimos con uno de los deberes básicos de cualquier profesor: dar la mayor información para la correcta interpretación del texto, pero también con la actitud del filólogo clásico:

Para entender en toda su amplitud, cualquier texto procedente del Mundo Antiguo, debe uno superar el marco “físico”, que proporciona el propio texto, con la finalidad de comprender a éste, no sólo en sí mismo, sino como producto llamativo de un entorno social, cultural y cronológico determinado, que se convierten en sus referentes. La comprensión de un texto basada en exclusiva en el análisis de sus elementos lingüísticos internos proporciona, también en exclusiva, un conocimiento parcial del mismo y, por tanto, una comprensión igualmente parcial (Gómez Pallarés 1991: 10).

No como lecturas complementarias, sino como corpus en sí mismo, referido a la enseñanza de la literatura, Lillo (2013), nos presenta unas interesantes reflexiones sobre el uso de los textos, originales y traducidos, para enseñar la literatura latina, no la historia de la literatura latina. Hasta ahora nosotros hemos enseñado historia de la literatura, no la literatura latina en sus textos, hemos hablado de géneros literarios, de autores, de obras, pero no vemos ejemplificados estos géneros, estos autores y estas obras, sólo hemos visto pura teoría, no hemos visto la práctica, no hemos realizado lecturas de estos temas, a pesar de tener ejemplos en la bibliografía de nuestra propuesta. Así Alizeri y Galván (1990) nos presentan a Homero, Hesíodo, Esopo, Safo, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes y Demóstenes (entre los griegos) y Plauto, Lucrecio, Catulo, Cicerón, Virgilio, Horacio y Ovidio (entre los latinos), en textos traducidos y con comentarios dirigidos, encuadrándolos en su época y dentro cada uno dentro de su género. A un mayor nivel encontramos la *Literatura latina* de Bayet (1985), donde cada uno de los autores está estudiado con textos relativos a cada

uno de los temas o ideas tratadas, a pesar de que la edición francesa sea de 1965, en la Universidad y los Institutos seguimos explicando y estudiando la Historia de la literatura, no la literatura.

Otro tema que puede ser tratado como antología, aunque aún no esté realizada, es el de “los epigramas funerarios de animales”. Podemos empezar con la colección de epigramas griegos (Luengo 1996), a estos tendríamos que unir otros elementos, desde Meleagro (*Antología Palatina* VII,195-196), Ovidio (*Amores* II,6), Estacio (*Silvae* II,4), Marcial (I,7, 109; IV,14; X,6) y algunos poemas más de la *Antología Palatina* (VII,189-216, incluidos ya los de Meleagro).

6.5. Otros materiales

6.5.1. Epigrafía

En la búsqueda de nuevos materiales que sean útiles para la enseñanza del latín también se incluye la epigrafía, materiales ampliamente representados en nuestro país, y que pueden enfocarse usando epígrafes de cada región, así en Extremadura donde tenemos el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida (Morcillo-Barrero 2010), también puede usarse la epigrafía nacional hispana (Mayer 1995) o bien usando las bases de datos epigráficas completas del Imperio de internet (Ortiz 2020); la diferencia fundamental es que esta última experiencia didáctica es la única que ofrece una serie de instrumentos de evaluación y una “rúbrica” para valorar la comprensión de los contenidos impartidos. Pero no sólo se ha buscado en la epigrafía latina, también se ha buscado usar la epigrafía griega (Iglesias-Ureña 1996), teniendo siempre en cuenta las diferencias dialectales del griego antiguo. Es de señalar que algunos libros escolares ya usan la epigrafía, aunque en algunos casos los ejemplos puestos, aunque sean con la transcripción al latín clásico, sean los “elogios de los Escipiones” (Gómez-Fernández-García Garrido 2000: 76), lo cual pueda llevarnos a tener que usar otro tipo de bibliografía para poder explicar todos los fenómenos que se encuentran en ellas (López 1976: 161-162; Molina 1993: 216-218; Giacomelli 1993: 210-211), lo que puede parecer excesivo para los cursos de Bachillerato, bien es cierto que otras experiencias didácticas (Fernández Díaz 2001: 1-22) nos presentan estas inscripciones, entre otras, pero sólo transcritas y traducidas sin ningún comentario fonético ni morfológico.

Fuentes epigráficas se encuentran con facilidad, desde la clásica colección de Vives (1971), organizada temáticamente: honoríficas, monumentales, funerarias, etc.; hasta los corpus provinciales o regionales, como los de Cáceres, dividida por conventus: Norba (Esteban 2007), Turgalium (Esteban 2012), Capera (Esteban 2013), Caurium (Esteban 2016) y Augustobriga (Esteban 2019), o los de Andalucía, como los dedicados a Huelva (González Fernández 1989) o a la vega de Hispalis (González Fernández 1991), etc. Pero la epigrafía también puede servir para saber a qué se dedicaban, cuáles eran los oficios de los romanos en Hispania (Gimeno 1988).

6.5.2. *Textos científicos*

También se han buscado otro tipo de textos, como son los científicos (López-Maroto 2020), aunque en este caso los autores escogidos no sean propiamente clásicos, como son Galileo Galilei, Johannes de Sacrobosco, Kepler, Fibonacci y Newton; textos que pueden ser ampliados, comentados y basados en textos originales (aunque traducidos), y para ellos tenemos alguna colección previa de textos científicos (García Bacca 1961).

6.5.3. *Antologías de traducciones y otros estudios*

Como ayuda y complemento de estas colecciones de textos, tenemos otras antologías, tanto latinas como griegas, donde encontrar lecturas complementarias que nos ofrecen textos originales traducidos donde ver otros autores de diferentes épocas y autores. Estas antologías pueden estar organizadas por géneros literarios (García Gual-Guzmán 2000) incluyendo la mayoría de autores y temas digamos “clásicos”. Otras selecciones de textos están organizadas temáticamente, incluyendo la mayor parte de los temas del mundo clásico (Díaz Rolando 1991).

Algunas de las selecciones de textos más habituales son las de poesía amorosa (Alvar 1993) o menos específicamente la poesía lírica (Navarro-Rodríguez 1990; García Gual 1986) fundamentalmente dedicada al mundo griego.

Como lecturas complementarias escolares se encuentran en el mercado otro tipo de libros, de diversas editoriales, que pueden servirnos de ayuda por la gran cantidad de actividades que contienen. Estos

escritos se pueden agrupar en tres bloques fundamentales: primero los inicios de Roma, Rómulo y Remo (Vivet-Rémy 2004a), o el nacimiento de Roma (Sauterau 2014); un segundo bloque dedicado a César, en general (Parigger 2009) o específicamente a la guerra de las Galias (Zarka 2002) y un tercer bloque dedicado a la mitología, de la que sólo citaremos a Edipo (Vivet-Rémy 2004b).

6.5.4. Religión

Uno de los temas más tratados es el mundo religioso greco-romano, centrándose fundamentalmente a partir del cristianismo; para este tema se enfocan las antologías de textos desde dos puntos de vista: el mundo religioso completo, griegos, romanos y otras religiones, como las orientales (incluyendo las religiones mistericas), tratando la adivinación, superstición, magia, el culto imperial y temas adicionales como educación, la filosofía, el trato a los esclavos (Comby-Lémonon 1986). El otro punto de vista se centra fundamentalmente en la lucha entre cristianos y paganos, donde se exponen temas como la moral, la sexualidad, la política y la sociedad (Sánchez Salor 1986).

6.5.5. Navidad

Fernando Lillo (2010), con amplia bibliografía acerca de la ampliación del corpus didáctico para traducir, nos presenta una selección de textos sobre las fiestas de Navidad, Año Nuevo y nacimiento de Cristo, que incluye desde la versión más canónica u ortodoxa (los evangelios de la *Vulgata*) a libros no aceptados como canónicos por la Iglesia (evangelios apócrifos), a textos de otras épocas, como la *Legenda aurea*, de Jacobo de la Vorágine (sobre San Nicolás), a textos epigráficos o epistolares (de Frontón a Marco Aurelio) para felicitar las fiestas y otras interpretaciones medievales.

6.5.6. Comic y novelas gráficas

Otro material que puede ayudarnos es el comic, la novela gráfica o producciones gráficas que recojan temas clásicos. Si bien es cierto que existen muchos temas tratados por este método, como “Orfeo y Eurídice”, muchas veces no son tratados en las lenguas originales,

latín o griego (González Delgado 2010), aunque también existen otras ediciones en el idioma original.

Dentro del comic tampoco nos referimos a la serie de aventuras de Alix de Jacques Martin (*Iorix el grande, El fantasma de Cartago, La cólera del Volcán, Las legiones perdidas*), ni tampoco a la serie de *Murena* de Jean Defaux y Philippe Delaby; ni a la serie *Vae victis* de Simon Rocca y Jean-Yves Mitto.

Más parecido a nuestra propuesta sería el comic *Martialis* de Lillo.

Los comic de Asterix, traducidos al latín (mejor que en versión original o traducida al español), han servido como experiencia didáctica para varios temas del mundo romano (García Sanz 1993): el ejército romano (*Asterix legionario*), los juegos gladiatorios (*Asterix gladiador*) y diferentes temas como la esclavitud, el calendario, la ciudad de Roma, etc.

El comic en lengua original ha sido usado para explicar la lengua griega, así tenemos “*Pros tas athenas*” (imágenes 1-2), o las obras de Platón (*Criton*, imágenes 3-4; *Protágoras, Apología*, imágenes 5-6). De la misma manera se ha usado para explicar la ciudad de Emerita (imágenes 7-8).

Nos vamos a referir aquí al comic preparado para el aprendizaje del latín graduado por niveles: *Adolescens*, nivel 1 (imagen 9) *Iuvenis* niveles del 2 al 5 (imágenes 10-13), *Adulescens* niveles 6-8 (imágenes 14-16). Esta colección incluye fábulas como *Bos et rana* (imagen 17), *Lupus atque ardea* (imagen 18), *Vulpes et ciconia* (imagen 19) entre otras. Pero también incluye escenas mitológicas como Teseo (imágenes 20-21) y el ajuar romano (imagen 22) y los peinados femeninos (imagen 23).

Finalmente en este apartado queremos incluir un autor que daría mucho para el comic, Plauto, que ha sido tratado como tema, sobre todo *La Aulularia* (Nathan 1938; Herrero 1988; Molina 1991), del que sólo conocemos una adaptación al comic (imagen 24).

6.5.7. Cine y teatro

Prácticamente desde que se inició la historia del cine se han realizado producciones que recogen temas históricos o mitológicos del

mundo greco-romano, no hablamos del *peplum*, si no de obras más o menos fidelígnas con la historia. Muchas de estas producciones son trasposiciones al cine de obras teatrales que reflejan historias clásicas.

También desde el comienzo se consideró que el teatro y el cine tenían muchas posibilidades didácticas y los teóricos se dedicaron a escribir sobre su uso, así un clásico es este tema es Romaguera y Rimbau (1983), sólo en su aspecto teórico. Poco después ya se empezaba a realizar estudios específicos sobre algunas películas, como por ejemplo Espartaco (Fernández Sebastián 1989: 45-58) con actividades sobre la esclavitud, pero deja al albur de los profesores el sistema de calificación.

En 1988 la Universidad del País Vasco organizó un curso sobre “El cine y el mundo antiguo”, cuyas conclusiones y reflexiones se publicaron en 1990 (Duplá-Iriarte), los temas tratados fueron la “crisis de la República”, “Roma y los bárbaros”, adaptaciones de la novela histórica, donde presenta una amplia selección filmográfica de películas históricas organizada en tres bloques: Inicios de Roma, la República y Principado e Imperio (Cano 1990: 99-102).

Ya en 1994, publicó su estudio general sobre el cine de romanos Lillo, donde disecciona diferentes películas dedicadas a diferentes épocas y temas: *Rómulo y Remo*, *El coloso de Roma*, *Aníbal*, *Golfus de Roma*, *Espartaco*, *Julio César*, *Cleopatra*, *La caída del Imperio Romano* y la serie *Anno Domini*, con otra amplia batería de actividades y textos y referencias clásicas.

Leonor Pérez (1996) nos hace un resumen muy amplio sobre las diferentes épocas y estilos del cine de romanos, estudio útil por la amplia panoplia de películas y sus paralelismos con otras películas.

Una vez más de Bock y Lillo (2004) nos dan una amplísima visión sobre un gran éxito del año 2000, *Gladiator*. Textos y actividades sobre la película, todos los temas y personajes merecen la atención de este extenso trabajo.

La obra de Alonso, Mastache y Alonso (2008) no tiene gran valor didáctico, pero aporta una ingente cantidad de información y bibliografía sobre diferentes películas, algunas de ellas clásicas y otras que podíamos incluir en el *peplum*: *Rómulo y Remo*; *La espada del vencedor*; *Brazo de Hierro*; *Héroe sin patria*; *Salambó*; *Escipión el Africano*; *La destrucción de Cartago*; *Espartaco*; *El hijo de Espartaco*; *Julio César*; *Quo Vadis?*;

La túnica sagrada; Demetrius y los gladiadores; Ben-Hur; Los últimos días de Pompeya; La destrucción de Herculano; La caída del Imperio Romano; Gladiator; Una espada para el Imperio y Constantino el Grande.

Pero no sólo los “asuntos” o “temas históricos” no has servido para ver la cultura grecolatina en el cine, ya hemos nombrado a *Golfus de Roma*, pero la comedia griega ha dado temas humorísticos, personajes, puesta en escena, etc., tanto desde la comedia antigua a la comedia nueva a cineastas como Chaplin, sólo hay que establecer comparativas (López Molina 2014).

Hay que esperar hasta 2021 para que alguien se atreva a presentarnos una serie de “tipos, criterios y herramientas de evaluación”, unificado literatura clásica y cine en las figuras de Medea y Antígona (Garzón 2021).

6.5.8. *Recapitulación*

Tenemos pues materiales más que suficientes para romper con una rutina que poco a poco hemos ido creando y que parece que también poco a poco se va rompiendo:

Esta rutina, que limita el Latín a la enseñanza mecánica y memorística de la Morfología, condimentada con recetas de Sintaxis que los alumnos generalmente no entienden ni saben aplicar, y a la traducción de unos pocos textos que son siempre los mismos y cuyo contenido apenas interesa, tiene para el profesor la ventaja de la comodidad, pero es incapaz de despertar interés en el alumno (Rodríguez Adrados 1954: 312).

Rompamos pues con una de las afirmaciones más repetidas y más verdaderas que nos imputan “El estudio de la lengua latina conduce exclusivamente a estudiar a César” (Canales, González 2008: 392), queja repetida a lo largo de los años, con el mismo autor y diferentes sistemas educativos y exámenes: “sólo César, porque es el que ‘sale’ en el Examen de Reválida” (Mariner 1962: 6). No quiero decir con esto que dejemos a un lado a César. Es cierto que es culpa de todos los profesores, los de Secundaria, por lo que nos toca, y los de Universidad, al seleccionar determinados autores y obras para las pruebas de acceso

a la Universidad, por comodidad, por simplismo, por lo que sea hemos llegado a un punto donde sólo se traducían unos pocos autores y obras, muy poco interesantes, por no decir nada interesantes, para nuestros alumnos. Ciertamente es que esta tendencia, por no decir rutina, se va rompiendo poco a poco, pero hagamos algo para que esta tendencia siga y no caigamos con la nueva reforma en antiguos vicios al elegir obras y autores para nuestros alumnos, no abandonemos César, pero escogamos capítulos, párrafos que nos enseñen el mundo romano, no sólo las guerras de los romanos, tenemos en nuestras manos material suficiente para hacerlo, sigamos los llamados “métodos naturales” o sigamos los llamados “métodos tradicionales”. No hagamos lo mismo que ya criticaba Mariner:

¡Señoras y señores, descubrámonos! Griegos y latinos lo hicieron así. No vamos a ser nosotros, los bárbaros de Occidente, los que rompamos los moldes en que ellos mismos fundieron la enseñanza de su lengua (Mariner 1986: 183).

6.6. Exámenes de pruebas de acceso a la Universidad

Con respecto a los exámenes de años anteriores analizados, desde 1990 hasta 2021, suman un total de 882 pruebas, basándome en los libros de Selectividad de Santiago Segura y de Martínez Quintana (hasta el 2010), y a partir del año 2000 de las diferentes páginas web de las Universidades dedicadas a las pruebas de acceso a la universidad, en cada una de ellas podemos encontrar los exámenes de las convocatorias ordinarias y extraordinarias, modelos de exámenes y pruebas de reserva, de ahí la disparidad numérica de exámenes comprobados. También hay que tener en cuenta que cada prueba puede estar compuesta de uno, dos, tres o incluso cuatro textos, de ahí también las diferencias numéricas de textos citados y los exámenes.

Andalucía	64
Almería	2
Cádiz	6
Córdoba	6
Granada	6

Huelva	2
Jaén	2
Málaga	6
Sevilla	6
Baleares	38
La Laguna/Canarias	49
Las Palmas	5
Cantabria	46
CLM	58
CL	42
León	6
Salamanca	7
Cataluña	53
Extremadura	43
Santiago/Galicia	46
La Rioja	50
Madrid	46
Murcia	45
Navarra	38
Asturias/Oviedo	52
País Vasco	44
Valencia	37
Alicante	9
Castellón	6
Zaragoza	48
UNED	14

Si analizamos por textos y obras, siempre teniendo presente que no hemos podido consultar todas las pruebas y que hemos dejado fuera algunas pruebas que no son textos originales y no hemos podido localizar, presentamos los resultados de menos a más, separando las diferentes obras de cada autor (así por ejemplo el corpus cesariano se presenta de dos maneras, por obra, y un total de exámenes de César):

Horacio, *Carmina*, 1
San Agustín, *Civitate*, 1
Aurelio Victor, *Origine*, 1
Aurelio Victor, *Viris*, 1
Ausonio, 1
Cancionero Cambridge, 1
Dares Frigio, 1
Frontino, *Stratagema*, 1
Higino, *Astronomia*, 1
L'Homond, *Historia*, 1
Diotti, *Lingua*, 1
Expositio Monacensis, 1
Periochae Ilias, 1
Petronio, 1
Eneas Silvio Piccolomini, 1
Quintiliano, *Institutio*, 1
Ritchie, *Fabulae faciles*, 1
Ritmo delle scolte..., 1
Rutilio Namaciano, 1
Tibulo, 1
Ovidio, *Ars*, 1
Ovidio, *Amores*, 1
Cicerón, *Paradoxa*, 1
Cicerón, *Pro Milone*, 1
Cicerón, *Pro Flacco*, 1
Cicerón, *Pro Caecina*, 1
Cicerón, *De oratore*, 1
Cicerón, *De imperio*, 1
Cicerón, *De finibus*, 1
Cicerón, *Brutus*, 1
Cicerón, *Academica*, 1
Séneca, *Beneficiis*, 1
Séneca, *Tranquillitate*, 1
Séneca, *Vita beata*, 1
Veleyo Patérculo, 2
Horacio, *Epodon*, 2
Aurelio Victor, 2
Fulgencio, *Expositio*, 2

Justino, *Historiae*, 2
Plinio, *NH*, 2
Propercio, 2
Servio, *Eneida*, 2
Suetonio, *De poetiis*, 2
Ovidio, *Heroidas*, 2
César, *Hispaniense*, 2
Cicerón, *Pro Murena*, 2
Cicerón, *Pro Sestio*, 2
Cicerón, *Pro Roscio*, 2
Horacio, 3
Biblia Vulgata, 3
Curcio Rufo, 3
Fulgencio, *Mitologia*, 3
Plauto, 3
Augusto, *Res Gestae*, 3
Cicerón, *Pro Marcelo*, 3
Cicerón, *De divinatione*, 3
Cicerón, *Ad Atticum*, 3
Historia Augusta, 4
Ovidio, *Tristia*, 4
Cicerón, *Tusculanae*, 4
Cicerón, *Republica*, 4
Cicerón, *De legibus*, 4
Cicerón, *De natura deorum*, 4
Cicerón, *Orator*, 4
Fulgencio, 5
Orberg, 6
Valerio Máximo, *Hechos*, 6
Tácito, *Annales*, 9
Floro, *Epitome*, 9
Cicerón, *Pro Caelio*, 9
L'Homond, *Viris*, 10
Cicerón, *De officiis*, 10
L'Homond, 11
César, *Africum*, 11
Cicerón, *Pro Archia*, 12
Gelio, *Noctes*, 13

Cicerón, *Ad familiares*, 13
Séneca, *Epistulae*, 14
Cicerón, *Cato, senectute*, 17
Séneca, 17
Plinio, *Epistulae*, 19
Marcial, 22
T. Livio, 23
Suetonio, *Caesares*, 23
Cicerón, *Verres*, 23
Suetonio, 25
Catulo, 35
Higino, *Fabulae*, 36
Higino, 37
Nepote, 44
Cicerón, *Amicitia*, 46
Ovio, *Metamorfosis*, 71
Cicerón, *Catilinarias*, 73
Salustio, *Yugurta*, 73
Ovidio, 79
Fedro, *Fabulae*, 97
Salustio, *Catilina*, 151
Eutropio, *Breviario*, 198
César, *Civil*, 208
Salustio, 224
Cicerón, 247
Virgilio, *Eneida*, 288
César, *Galias*, 343
César, 564

Séneca, 4 obras. Ovidio, 5 obras. Cicerón, 28 obras.

Esto supone en total de 1996 textos propuesto por los diferentes distritos universitarios y una media de 2'2 textos por prueba de acceso. No pensemos, ni por un momento, que cada exámen es único, muchas veces en los autores más citados los textos se repiten en diferentes comunidades o en la misma comunidad, y otras veces un autor poco citado sirve de ejemplo o simplemente es repetido por otra comunidad el mismo texto.

6.7. Libros de texto

Nos queda un último punto antes de pasar a la evaluación y la propuesta de textos para trabajar, los libros de texto escolares, ver qué textos nos proponen las diferentes editoriales. Los datos que expon-dremos están sacados de los libros de diferentes editoriales dedicados a 1º y 2º de Bachillerato: Edelvives, Anaya, Luis Vives, Vicens-Vives, McGraw Hill, Santillana, ECIR, Akal, SM, Casals.

Augusto: Santillana. Apuleyo: Anaya, SM. Aulo Gelio: Edelvives, McGraw Hill, ECIR. Catón: Edelvives. Catulo: Edelvives, Anaya, Vicens-Vives, McGraw Hill, Santillana, Casals. César: Santillana, Edelvives, Vicens-Vives, ECIR, Anaya, McGraw Hill, SM, Casals. Cicerón: Anaya, Vicens-Vives, Santillana, ECIR, Akal, Edelvives, McGraw Hill, SM, Casals. Cicerón, Q.T.: Akal. Columela: SM. Epigrafía: Akal, Edelvives. Eutropio: SM, Casals. Fedro: ECIR, Vicens-Vives, Santillana, Anaya, Edelvives, SM, Casals. Floro: Santillana, Vicens-Vives. Frontino: Santillana, Edelvives. Gayo: Anaya. Higino: Anaya, Santillana, Akal. *Historia Augusta*: Edelvives. *Historia de Apolonio rey de Tiro*: Santillana. Horacio: Santillana, ECIR, Anaya, Edelvives, SM, Casals. Justiniano: Anaya. Justino: Santillana, Casals. Juvenal: SM, Casals. Livio: ECIR, Santillana, Anaya, Casals. Lucano: Anaya, SM. Lucrecio: Santillana, Casals. Manilio: SM. Marcial: Anaya, Santillana, Edelvives, ECIR, McGraw Hill, Akal, SM, Casals. Nepote: Santillana, ECIR, Anaya, Vicens-Vives, Casals. Ovidio: Anaya, McGraw Hill, Edelvives, Santillana, ECIR, Akal, SM, Casals. Petronio: Santillana, Edelvives. Plauto: Anaya, Santillana, Edelvives, SM, Casals. Plinio *Epistulae*: Santillana, Akal, Anaya, Edelvives, SM. Plinio *NH*: McGraw Hill. Pomponio Mela: Santillana. Propercio: Edelvives, SM. Prudencio: Casals. Quintiliano: ECIR, Anaya, McGraw Hill, Casals. Quinto Curcio: McGraw Hill. Rutilio Namaciano: Casals. S. Agustín: Santillana, Casals. S. Cesareo: Casals. S. Isidoro: Akal, Anaya. Salustio: Santillana, Vicens-Vives, ECIR, Anaya, SM, Edelvives, Casals. Séneca: McGraw Hill, Anaya, Santillana, ECIR, SM, Casals. Suetonio: Anaya, Vicens-Vives, Santillana, Akal. Tácito: Anaya, Vicens-Vives, Casals. Terencio: Edelvives, Anaya, Casals. Tibulo: Edelvives, SM. Valerio Máximo: Santillana. Varrón: SM. Virgilio: ECIR, Anaya, Santillana, Edelvives, Vicens-Vives, Akal, SM, Casals. Vitrubio: Anaya, Santillana. *Vulgata*: Casals.

7. CALIFICACIÓN DE LA TRADUCCIÓN

Finalmente, una vez traducido el texto, nos queda una última tarea: la calificación. Ya desde 1953, se plantea el problema de la calificación, cuando se planteó para el Examen de Estado una calificación conjunta de todas las asignaturas y la “libertad de cátedra” y las “revisiones de exámenes” no existían:

Para que sea eficaz un sistema de calificación ha de estar de acuerdo, no sólo con el plan de enseñanza, sino con la composición del profesorado de los centros, Importa, por tanto, comprobar hasta qué punto el método de la calificación conjunta podía adaptarse sin graves rozamientos con las características de nuestros Institutos (Valentí 1953: 62-63).

Con lo que no contamos en español es un libro tan grande como el de Paoli (1965), que nos indique todas y cada una de las variantes de sustantivos, adjetivos, adverbios, preposiciones, formas verbales, oraciones simples y compuestas, aun teniendo pequeños manuales o artículos sobre traducción.

Un modelo de progradación del ICE de Zaragoza, cierto que para 2º de B.U.P., no ofrece un criterio de calificación basado en un conteo numérico muy simple, a las preguntas de morfología del tipo “¿qué casos latinos pueden expresar complementos circunstanciales de lugar?” les concede 0’5 puntos, y a la traducción de cada una de las frases les otorga un punto a cada una de las tres oraciones, separando con 0’5 puntos la traducción y el análisis sintáctico respectivamente (Remiro Juste 1987: 45-46).

En el llamado “libro blanco” del Ministerio de 1995, se establecía claramente como criterio de evaluación: “Pasar a la lengua materna con la mayor fidelidad posible (traducción literal), parcial o totalmente, textos breves en latín, facilitados o elaborados y preferentemente narrativos” (Grupo Tempe 1995: 19), sin mayores especificaciones sobre cómo calificar o cómo evaluar estas traducciones.

Al no ofrecer nunca un criterio de calificación, generalmente se ha optado por una calificación cuantitativa, segmentando los textos en pequeñas porciones y dándoles una calificación a cada porción, según

las dificultades sintácticas o morfológicas que encerrara cada porción y, generalmente, restando puntos a los errores y no sumando ante las correctas elecciones de vocabulario y sintaxis, clasificación que es la más usada en las pruebas de acceso a la Universidad, pero que resta coherencia a la traducción, pues no se tiene en cuenta la comprensión global de los textos, sino la parcial; así pondremos algunos ejemplos, de manera que en el examen de 2021 de la Universidad de Zaragoza, en los criterios específicos de corrección se especifica:

Dentro de la traducción se tendrán en cuenta de manera especial las siguientes cuestiones:

- Interpretación correcta del ablativo absoluto.
- Interpretación correcta de las oraciones de relativo.
- Interpretación correcta de la oración de cum “histórico”.
- Traducción correcta de los tiempos, voces y personas del verbo.

De la misma manera en los criterios de la Universidad de la Rioja se especifica:

I. A la traducción del texto corresponderá el 40% de la calificación; con ella se pretende comprobar la capacidad del alumno para verter de modo coherente al español el texto latino propuesto. De acuerdo con la Orden ECD/1941/2016 de 22 de diciembre, los estándares de aprendizaje que se evaluarán serán los siguientes:

Bloque 5. Textos:

- Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos clásicos para efectuar correctamente su traducción.
- Utiliza con seguridad y autonomía el diccionario para la traducción de textos, identificando en cada caso el término más apropiado en la lengua propia en función del contexto y del estilo empleado por el autor.

II. A las cuestiones de tipo gramatical (morfológica, sintaxis, léxico) corresponderá el 40 % de la calificación; con ellas se pretende comprobar si el alumno ha adquirido las nociones morfológicas, sintácticas y léxicas básicas de la lengua latina. De acuerdo con la Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, los estándares de aprendizaje que se evaluarán serán los siguientes:

Bloque 2. Morfología:

- Analiza morfológicamente palabras presentes en un texto clásico identificando correctamente sus formantes y señalando su enunciado.

Bloque 3. Sintaxis:

- Reconoce, distingue y clasifica los tipos de oraciones y las construcciones sintácticas latinas.
- Identifica en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina.

Del mismo modo en la Universidad de Murcia:

Sintaxis:

- Reconocer, distinguir y clasificar los tipos de oraciones y las construcciones sintácticas latinas.
- Identificar en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina.

Igualmente en la Universidad de Asturias, donde se incluye, específicamente, el correcto uso del diccionario:

- Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos clásicos para efectuar correctamente su traducción.
- Utiliza con seguridad y autonomía el diccionario para la traducción de textos, identificando en cada caso el término más apropiado en la lengua propia en función del contexto y del estilo empleado por el autor.

En la Universidad de Canarias ya se especifica la parcelación del texto:

3. Traducción: La puntuación total de este apartado se secuenciará en función de las unidades sintácticas que conformen el texto. Se valorará especialmente la adecuación de la traducción a la morfología y sintaxis del texto y la selección de los términos más apropiados en la lengua propia en función del contexto y el estilo del texto.

Y finalmente pondremos los criterios de corrección y calificación de Cantabria:

Texto 1

Cuestión 1:

- Análisis sintáctico:

Tunc... invitavit... nationes -----	0,3
cum... haberent-----	0,5
atque... rapuit-----	0,2

Commotis... Sabinos-----	0,3
Deinde... imperaverunt-----	0,4
et... completus est-----	0,3
- Traducción:	
Tunc... invitavit... nationes -----	0,5
cum... haberent-----	0,7
atque... rapuit-----	0,3
Commotis... Sabinos -----	0,5
Deinde... imperaverunt-----	0,5
et... completus est-----	0,5

Frente a este sistema de calificación ofrecemos aquí, finalmente, unos cuadros de rúbrica para calificar las traducciones, no con una nota sobre 10 puntos, sino sobre 15 puntos, lo que da una mayor amplitud en la exactitud de las calificaciones (con un total de 120 puntos) y que creemos que podrían ser útiles para una calificación común para todos los profesores, esta rúbrica da más importancia a la criterios cualitativos que a los cuantitativos.

Análisis del texto:

	Nula / escasa	Gravemente insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Discreta / buena	Óptima / excelente
A. Adecuación al tema. Conocimiento del argumento y de las referencias del texto y de la estructura formal.	1-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15
B. Organización, coherencia y traducción completa	1-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15
C. Corrección formal (ortomorfo-sintáctica).	1-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15
D. Propiedad del léxico, incluso especializado. Adecuación al registro formal.	1-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15
E. Desarrollo crítico, reelaboración personal. Se busca creatividad.	1-4	5-7	8-9	10-11	12-13	14-15

Cuadro de calificación de la Prueba escrita:

A. Individualización de las estructuras morfosintácticas.	1-2 Trabajo nulo o no desarrollado.	3-4 Escaso.	5-7 Gravemente insuficiente.	8-9 Insuf..	10-11 Suf..	12 Discreto.	13 Bueno.	14-15 Óptimo.
B. Interpretación y comprensión global del texto.	1-2 Trabajo nulo o no desarrollado.	3-4 Escaso.	5-7 Gravemente insuficiente.	8-9 Insuf..	10-11 Suf..	12 Discreto.	13 Bueno.	14-15 Óptimo.
C. Recodificación en castellano.	1 Trabajo nulo o no desarrollado.	2 Escaso / gravemente insuficiente		3-4 Insuf..	5-6 Suf..	7-8 Discreto bueno.		9 Óptimo.
D. Completo.	1-2 Texto afrontado de manera extremadamente lacunosa			3 Texto afrontado de un modo muy lacunoso.	4 Texto con un cierto número de lagunas.	5 Texto lacunoso en algunos puntos, pero en una medida limitada.		6 Texto completo.

8. SELECCIÓN PROPUESTA

Cuando presentamos esta propuesta debemos dejar claro que, a pesar de estar organizada por géneros literarios (algún esquema había que usar), está pensada para usarla según cada profesor necesite, sin seguir este esquema, pues pretende compilar la mayor parte de los llamados “realia”, o si se quiere, reunir en una sola selección, la mayor parte de los aspectos de la cultura greco-latina posibles, siendo conscientes de que faltan muchos de ellos:

Dinamizar la didáctica del griego y del latín pasa por dar énfasis a la lectura, con textos artificiales, adaptados o antologías perfectamente graduadas, pero que funcionen como ventana de la cultura clásica, ya que la lengua no se puede enseñar o aprender separadamente de la civilización. Supone también potenciar la producción de textos a nivel escrito y oral (Carbonell 2010: 94).

Evidentemente esta selección es una antología abierta y flexible, ni es necesario usar todos los textos para traducir en clase, ni se excluyen otros textos ni autores. Cada profesor, según su sabiduría y sus lecturas (seguro que superiores y más amplias que las mías) pueden y deben añadir o suprimir según sus gustos y necesidades.

8.1. Épica

Vergilius, *Aeneis*, I,1-33. Virgilio avanza el argumento de su Eneida.

Vergilius, *Aeneis*, I,50-63. El rey Eolo. La diosa Juno, dominada por la ira, llega al lugar en donde Eolo reina sobre los vientos.

Vergilius, *Aeneis*, II,1-56. Entre el silencio de todos, Eneas lamenta tener que recordar ante la reina Dido las muchas desgracias que ha padecido y presenciado. El troyano Laocoonte recrimina a sus paisanos por creerse que los enemigos se han marchado dejando un regalo y por no desconfiar del caballo de madera que Ulises y los demás griegos les han dejado ante los muros.

Vergilius, *Aeneis*, II,234-267. Al ver el caballo, las opiniones se dividen: unos apoyan la idea de meterlo en la ciudad y colocarlo en lugar sagrado; otros, por el contrario, sugieren destruirlo. Se decide, por fin, introducirlo en la ciudad, a lo que todos colaboran con gran entusiasmo. Al llegar la noche, los troyanos, cansados de la fiesta que han celebrado por la entrada del caballo duermen tranquila y profundamente; mientras tanto, los griegos salen del caballo y abren las puertas de la ciudad a sus compañeros.

Vergilius, *Aeneis*, II, 289-295. Héctor se aparece en sueños a Eneas y le aconseja que funde una nueva Troya.

Vergilius, *Aeneis*, II,324-328. Los troyanos introducen en su ciudad el funesto caballo de madera.

Vergilius, *Aeneis*, III,655-661. El cíclope Polifemo, a quien han dejado ciego, aparece entre sus ovejas.

Vergilius, *Aeneis*, IV,238-246. El dios Mercurio, mensajero de los dioses, se dispone a comunicar a Eneas las órdenes de Júpiter. Antes de partir se pone sus aladas sandalias y toma su caduceo, varita que siempre lleva consigo.

Vergilius, *Aeneis*, VI,417-425. Cerbero, monstruoso perro de tres cabezas, vigila la entrada de los infiernos. Para eludir su peligro, Eneas, por consejo de la Sibila, le arroja un somnífero mezclado en la comida y el perro cae dormido dejando libre la entrada.

Ovidius, *Metamorphoses*, I,5-9. El Diluvio. Al inicio de las *Metamorphosis*, Ovidio describe el caos original del que fueron surgiendo después todos los elementos naturales.

Ovidius, *Metamorphoses*, I,278-285. El Diluvio. El dios convoca a los ríos y los anima a desbocar sus aguas.

Ovidius, *Metamorphoses*, I,301-306. Tras el diluvio las aguas lo cubren todo y reina la confusión general.

Ovidius, *Metamorphoses*, I,381-385;391-393. La diosa ordena arrojar los huesos de su madre y Pirra obedece.

Ovidius, *Metamorphoses*, I,504-507;510-511. Apolo suplica a Dafne que no corra.

Ovidius, *Metamorphoses*, II,846-851; 857-875. El rapto de Europa.

Ovidius, *Metamorphoses*, III,413-417. Narciso contempla su propia imagen reflejada en el agua.

Ovidius, *Metamorphoses*, V,341-343. Elogio de Ceres.

Ovidius, *Metamorphoses*, V,438-443. Una madre busca a su hija.

Ovidius, *Metamorphoses*, VI,83-109. El tejido con castigos.

Ovidius, *Metamorphoses*, VI,129-145. Atenea rompe el tejido de Aracne y la castiga.

Ovidius, *Metamorphoses*, VI,200-230. El castigo de Níobe.

Ovidius, *Metamorphoses*, VI,298-312. Muere la última hija de Níobe.

Ovidius, *Metamorphoses*, VI,389-395. Arrancan la piel a Marsias.

Ovidius, *Metamorphoses*, VIII,627-634. Filemón y Baucis fueron los únicos mortales que acogieron a los dioses en su hogar.

Ovidius, *Metamorphoses*, VIII,703-710. Los ancianos esposos Filemón y Baucis piden a Júpiter que les conceda morir a la vez.

Ovidius, *Metamorphoses*, X,8-39. Orfeo y Eurídice.

Ovidius, *Metamorphoses*, X,46-63. Orfeo incumple la condición impuesta por los dioses infernales para el regreso de Eurídice.

Ovidius, *Metamorphoses*, XI,203-210. El dios pide su pago por levantar las murallas de Troya.

Ovidius, *Metamorphoses*, XII,592-607. El dios del sueño.

Lucanus, *Pharsalia*, I,158-164. Causas profundas de la guerra civil entre César y Pompeyo.

Lucanus, *Pharsalia*, I,171-176. Causas de la guerra civil. Los caudillos romanos, dominados por la pasión de mandar, sólo rinden culto a la fuerza.

Lucanus, *Pharsalia*, I,183-187. Cuando César llega al río Rubicón, se le aparece la imagen de la Patria.

Lucanus, *Pharsalia*, I,191-205. La Patria se aparece a César cruzando el Rubicón.

Lucanus, *Pharsalia*, III,417-423. Descripción de un bosque sombrío, donde vivían los druidas (Caesar, *De bello gallico*, IV,14,4; VI,13; VI,14).

Lucanus, *Pharsalia*, IV,11-16. Campaña de César, descripción de Lérida.

Lucanus, *Pharsalia*, IX,737-742. El ejército sufre en África las consecuencias de las mordeduras de las serpientes. Muerte de Aulo.

8.2. Teatro

8.2.1. Comedia

Plautus, *Amphitruo*, 203-208. La propuesta de Anfitrión a los teléboas para evitar la guerra.

Plautus, *Amphitruo*, 214-218. Ante la respuesta, Anfitrión hace salir el ejército.

Plautus, *Amphitruo*, 221-226. Se forman los ejércitos.

Plautus, *Amphitruo*, 225-259. La batalla.

Plautus, *Aulularia*, 2-7. Plauto, en el prólogo explica a los espectadores lo que pasa en la casa por medio del dios del hogar.

Plautus, *Aulularia*, 21-27. El dios Lar alaba a la hija del avaro, la única que le ha honrado (Martialis, *Epigrammaton*, I,112; III,26; V,58; V,76).

Plautus, *Aulularia*, 172-202. Euclión desconfía de su vecino Megadoro, y en diversos “apartes” rezonga sobre las pretensiones reales de su vecino.

Plautus, *Aulularia*, 371-372;385-389. Todo está caro en el mercado.

Plautus, *Aulularia*, 769-774. Equívoco, uno cree que le han robado y el otro no sabe nada del tema.

Plautus, *Menaechmi*, 453.459. Uno de los personajes de la comedia, un típico parásito que acompaña al protagonista, se queja amargamente tras haber sido despedido por él, que se había escabullido de su presencia aprovechando el tumulto de una asamblea (Terentius, *Eunuchus*, 247-253; Martialis, *Epigrammaton*, V,47).

Plautus, *Miles gloriosus*, 121-126. Ridícula descripción de Pyrogopolinices.

Plautus, *Casina*, 134-138. Oirás sus besos mientras estás encerrado.

Plautus, *Captivi*, 461-463. Un hombre desgraciado.

Plautus, *Poenulus*, 32-39. Consejos al público ante de empezar la representación de la comedia.

Terentius, *Eunuchus*, 191-196. Échame de menos.

Terentius, *Eunuchus*, 562-568. Una belleza esclava regalada a otro.

Terentius, *Eunuchus*, 917-922. Llegada de Parmenón.

Terentius, *Adelphoe*, 126 ss. El lema de Mición, que es soltero, es la tolerancia ante los caprichos de la juventud. El lema de Demea, padre de dos hijos, Esquino y Ctesifonte, es la severidad.

Terentius, *Adelphoe*, 861-865. No hay nada mejor que la amabilidad.

Terentius, *Adelphoe*, 870-874. Yo soy odiado, mi hermano es amado.

Terentius, *Heautontimorumenos*, 109-112. Diferencias entre el comportamiento del padre y del hijo.

8.2.2. Tragedia

Seneca, *Medea*, 56-74. El coro entona un canto nupcial.

Seneca, *Medea*, 75-92. La virgen se ruboriza ante el canto nupcial.

Seneca, *Medea*, 301-306. Maldito sea el primero que surcó el mar.

Seneca, *Medea*, 329-336. El hombre antiguo no conocía la codicia de lo extranjero.

Seneca, *Medea*, 364-370. El mar ha sido conquistado, ya se puede navegar por cualquier sitio.

Seneca, *Medea*, 375-379. Tule no será más la tierra más alejada.

Seneca, *Hercules Furens*, 251-257. Consecuencias de la depravación.

Seneca, *Octavia*, 432-462. Los vicios han vencido en esta sociedad.

Seneca, *Thyestes*, 545-563. El crimen de Tiestes.

8.3. Sátira y epigrama

Horatius, *Epodes*, II,1-36. El tema que trata, luego convertido en un repetido “tópico” a lo largo de la historia de la literatura, podría resumirse en el título de la adaptación que de él hizo Fray Luis de León: “Elogio a la vida solitaria” o “Vida retirada”. O el viejo lema literario “Menosprecio de corte y alabanza de aldea”.

Horatius, *Sermones*, I,6,60-64. Es un amigo quien distingue el bueno del malvado.

Martialis, *Epigrammaton*, I,1. Al lector. Un autor sin falsa modestia, es consciente de su propia valía.

Martialis, *Epigrammaton*, I,16. Marcial justifica, ante Avito, que en su libro haya epigramas de todas clases: buenos, malos y mediocres, la única forma de hacer un libro.

Martialis, *Epigrammaton*, I,19. A Elia, desdentada, puedes toser tranquila.

Martialis, *Epigrammaton*, I,32. A Sabidio.

Martialis, *Epigrammaton*, I,33; V,29. El dolor verdadero no se pregona. Gelia y sus lágrimas fingidas.

Martialis, *Epigrammaton*, I,38. A un mal lector. Al plagiarlo Fidentino.

Martialis, *Epigrammaton*, I,47. Diaulo fue enterrador antes que médico. El médico solía ser un esclavo o una persona de baja extracción social; es objeto de críticas en varios epigramas (III,53; V,9).

Martialis, *Epigrammaton*, I,49. A Licinia, que se va a desplazar a Bilbilis. Un canto poético de añoranza.

Martialis, *Epigrammaton*, I,57. A Flaco, sobre el tipo de mujer que le gusta.

Martialis, *Epigrammaton*, I,61. Bilbilis se gloriará de ser la ciudad de Marcial y de Liciniano, del mismo modo que otras ciudades (Verona, Mantua, Córdoba, Cádiz y Mérida) se vanaglorian también de ser ciudades en las que han nacido poetas ilustres.

Martialis, *Epigrammaton*, I,64. Fabula, joven bella y presumida, pierde todas sus cualidades por su excesivo afán de autoalabarse.

Martialis, *Epigrammaton*, I,86. Un vecino poco sociable.

Martialis, *Epigrammaton*, I,109. La perrita de Publio, Isa, inspirado en el pájaro de Lesbia. Publio la pintó en una tabla para tenerla siempre viva.

Martialis, *Epigrammaton*, I,110. A Veloz, que pedía epigramas breves.

Martialis, *Epigrammaton*, I,115. Contra Próculo, envidioso.

Martialis, *Epigrammaton*, II,7. Nadie es más ridículo que el vanidoso.

Martialis, *Epigrammaton*, II,38. Eres demasiado curioso.

Martialis, *Epigrammaton*, II, 41. Maximina, una mujer mayor y desdentada.

Martialis, *Epigrammaton*, II,53. La austeridad te hará libre.

Martialis, *Epigrammaton*, II,65. Contra Saleyano, que llora no la pérdida de su esposa, sino la dote.

Martialis, *Epigrammaton*, II,87. Contra Sexto, deforme.

Martialis, *Epigrammaton*, II,88. Contra Mamerco, un mal poeta.

Martialis, *Epigrammaton*, III,8. Contra Quinto, enamorado.

Martialis, *Epigrammaton*, III,9. Como si no escribiera.

Martialis, *Epigrammaton*, III,12. Perfumados pero hambrientos.

Martialis, *Epigrammaton*, III,14. Un hispano, como ya había hecho el propio Marcial, llega a Roma en busca de fortuna pero, al oír hablar de la “espórtula”, se vuelve sin pensarlo a casa.

Martialis, *Epigrammaton*, IV,20. Tan insoportable es la vieja que presume de joven, como la joven que se considera vieja.

Martialis, *Epigrammaton*, IV,24. Si Lícoris es la causa de que todas sus amigas desaparezcan, ya sabe el poeta el modo de deshacerse de su mujer.

Martialis, *Epigrammaton*, V,13. Contra Calístrato, al que, pese a sus riquezas, no envidia el poeta.

Martialis, *Epigrammaton*, V,24. Hermes, famoso gladiador.

Martialis, *Epigrammaton*, V,34. Epigrama dedicado a la muerte de su esclavita Erotión (de menos de seis años), a la que el poeta encomienda a sus propios padres, ya difuntos, para que la niña no se asuste al entrar en el mundo de las sombras y ver al monstruoso Cerbero.

Martialis, *Epigrammaton*, V,56. Marcial aconseja a su amigo Lupo que, si quiere que su hijo tenga un oficio lucrativo, se olvide las letras y se dedique a la música ligera, actividad, al parecer, mucho más rentable. Si es un poco torpe, puede hacerse pregonero o arquitecto.

Martialis, *Epigrammaton*, V,81. Siempre serás pobre.

Martialis, *Epigrammaton*, V,83. De gustos distintos...

Martialis, *Epigrammaton*, VI,5. Ceciliano se hace el sordo ante la petición de un préstamo de su amigo, que lo necesita por haber comprado una finca por mucho dinero.

Martialis, *Epigrammaton*, VI,17. Contra Cínamo, que había quitado una sílaba a su nombre.

Martialis, *Epigrammaton*, VI,20. Fama y enemigos de Marcial.

Martialis, *Epigrammaton*, VI,48. Alabanza interesada.

Martialis, *Epigrammaton*, VI,53. Muerte repentina.

Martialis, *Epigrammaton*, VI,60. Aunque le agrada que toda Roma lea su obra, lo que más le satisface es que se irriten aquellas personas que se sienten aludidas por sus críticas.

Martialis, *Epigrammaton*, VII,7. Al emperador Domiciano, sobre el amor y la añoranza del pueblo romano por su ausencia.

Martialis, *Epigrammaton*, VII,43. Ataque a Cinna que, a pesar de su dinero, rehuye ayudar a los amigos, dando la callada por respuesta.

Martialis, *Epigrammaton*, VII,81. A Lauso, sobre un buen libro.

Martialis, *Epigrammaton*, VII,96. Epitafio al niño Úrbico.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,24. A César.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,27. No te engañes.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,40. A Priapo, a quien amenaza con el fuego, si no protege su bosque.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,46. Al joven Cesto.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,77. Conviene vivir placentemente.

Martialis, *Epigrammaton*, VIII,79. Contra Fabula, una mujer presumida. Aplicando el refrán de que “en el país de los ciegos el tuerto es el rey”, Fabula se rodea de amigas viejas y feas para así resultar ella más atractiva.

Martialis, *Epigrammaton*, IX,10. Lista ella, listo él.

Martialis, *Epigrammaton*, IX,19. Los versos y el baño.

Martialis, *Epigrammaton*, IX,46. Para no prestar dinero a sus amigos, Gelio les dice que está metido en obras.

Martialis, *Epigrammaton*, IX,82. Burla a un despilfarrador. Marcial se burla de un individuo que había despilfarrado la fortuna paterna con una rapidez enorme.

Martialis, *Epigrammaton*, IX,97. A Julio, un envidioso.

Martialis, *Epigrammaton*, X,8. Casarse por interés.

Martialis, *Epigrammaton*, XI,13. Sobre el pequeño agricultor.

Martialis, *Epigrammaton*, XI,67. Contra Marón, que espera heredar.

Martialis, *Epigrammaton*, XI,89. Epigrama dedicado a su amiga Pola, la esposa de Lucano. Para el poeta las rosas tienen más valor si están tocadas por las manos de su amiga.

Martialis, *Epigrammaton*, XII,12. Promesas de un borracho.

Martialis, *Epigrammaton*, XII,46. Contra un voluble.

Martialis, *Epigrammaton*, XII,73. A Catulo, que decía que lo había nombrado su heredero.

Iuvenalis, *Satura*, III,171-179. Un teatro romano.

Iuvenalis, *Satura*, III,193-196. Juvenal se queja en esta sátira del estado lamentable en que se encontraba la mayoría de las casas de la ciudad de Roma, a punto de derrumbarse.

Macrobius, *Saturnalia*, II,4,11. Humor de Augusto ante la matanza de un inocente por Herodes.

8.4. Historiografía

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 2. La esencia de la naturaleza humana.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 5,1-2. Introducción y justificación.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 5,5-7;6,1. Retrato de Yugurta.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 57,1-3. Llegada de Mario a Zama. Metelo y Mario sitían y asaltan la ciudad.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 62,2. Bomílcar convence a Yugurta para que se entregue a Metelo.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 63,2-7. Retrato de Mario.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 86,1-2. Mario hace los preparativos para la campaña contra Yugurta. Ante la escasez de propietarios rurales —la base del ejército romano— el cónsul se ve obligado a reclutar “proletarios”, núcleo del futuro ejército profesional.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 93,5-7; 56,3-4. Retrato de Sila.

Salustius, *Bellum Iugurthinum*, 95,3; 96,1-3. Aparece Sila en escena.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 3,3-4. Salustio se apartó de la actividad política a causa de la corrupción imperante.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 5. Retrato moral de Catilina.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 6,1-2. El autor narra los primeros tiempos de la ciudad de Roma: los troyanos fundaron Roma junto con la antigua población del Lacio.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 9,1-3. Roma, en su época primitiva, aún no había sido invadida por la corrupción.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 26. Nuevo intento electoral, julio del 63 a.C.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 31. Catilina pide prudencia a los senadores. Angustia ante la inminencia de la guerra.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 51,38. Los romanos asimilaron lo que encontraban de bueno entre los extranjeros.

Salustio, *Catilinae coniuratio*, 54,1-2. Parangón entre la magnificencia de César y la integridad de Catón de Útica.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 54,5-6. Catón ejemplo y modelo digno de imitar.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 55. Condena a muerte de los seguidores de Catilina. Descripción de la cárcel y ejecución.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 57,1. Catilina se prepara para la batalla final.

Salustius, *Catilinae coniuratio*, 60,1-2. El ejército de Petreyo y el de los enemigos se disponen a iniciar el combate.

Salustius, *Epistula ad Caesarem*, II,5. Patricios y plebeyos.

Caesar, *De bello Gallico*, I,1. Los pueblos de la Galia (Caesar, *De bello Gallico*, I,2,1-3, helvecios; I,10-11, eduos; I,53,1-3, germanos; I,54,1-2, suevos; II,29,1-2, aduátucos; VI,7,1-3, tréveros).

Caesar, *De bello Gallico*, I,3. Descripción de los galos. Los helvecios preparan la salida de su territorio.

Caesar, *De bello Gallico*, I,5,2-3. Tras la muerte de Orgétorix, los helvecios vuelven a su patria.

Caesar, *De bello Gallico*, I,6,1-2. Dos salidas posibles para los helvecios.

Caesar, *De bello Gallico*, I,8,1-2. Los romanos construyen fortificaciones de defensa.

Caesar, *De bello Gallico*, I,24,1-2. César inicia los preparativos para entablar combate con los helvecios.

Caesar, *De bello Gallico*, I,27,1-2. Los helvecios, al ver que todo está perdido, suplican la paz llorando.

Caesar, *De bello Gallico*, I,43,1-3. Encuentro entre César y Ariovisto.

Caesar, *De bello Gallico*, I,46,1-3. Ariovisto traiciona a César y su caballería ataca a los romanos.

Caesar, *De bello Gallico*, II,30. Táctica militar, los romanos, al principio, entablan pequeños combates y luego se encierran en la fortaleza.

Caesar, *De bello Gallico*, IV,12,3-4. Los germanos atacan de improviso a la caballería romana.

Caesar, *De bello Gallico*, IV,21,1-2. César decide dirigir su ejército a Britania y envía a Voluseno en misión de reconocimiento.

Caesar, *De bello Gallico*, IV,23,1. Listos para zarpar.

Caesar, *De bello Gallico*, IV,27,1. Los britanos, tras su derrota, envían embajadores para concertar la paz con los romanos.

Caesar, *De bello Gallico*, IV,29,1-2. La flota romana lucha contra los elementos.

Caesar, *De bello Gallico*, V,5. Al llegar al puerto de Itio, César se entera de lo que le ha ocurrido a una parte de su escuadra.

Caesar, *De bello Gallico*, V,9. La técnica militar permite a los romanos alcanzar sus objetivos.

Caesar, *De bello Gallico*, V,15,3-4. Los soldados romanos están desprevenidos.

Caesar, *De bello Gallico*, V,18,1-2. César conduce su ejército hasta el río Támesis.

Caesar, *De bello Gallico*, VI,17. Los principales dioses de los galos.

Caesar, *De bello Gallico*, VI,21. Galos y germanos.

Caesar, *De bello Gallico*, VI,22,1. Modo de vida de los germanos.

Caesar, *De bello Gallico*, VI,28. Los uros.

Caesar, *De bello Gallico*, VII,68,1. Vercingétorix reúne sus tropas en la ciudad de Alesia, donde se celebrará la batalla decisiva.

Caesar, *De bello Gallico*, VII,89,3. Tras perder la batalla, Vercingétorix envía legados a César para que decida sobre si se le entrega Vercingétorix vivo o muerto.

Caesar, *De bello civili*, I,6,7. César nos informa de las decisiones que han tomado Pompeyo y el Senado para preparar la guerra contra él.

Caesar, *De bello civili*, I,23-25. Tácticas militares.

Caesar, *De bello civili*, I,37. Misión de Cayo Fabio en Hispania.

Caesar, *De bello civili*, I,38,3-4. Los legados de Pompeyo deciden emprender la guerra contra Lérica.

Caesar, *De bello civili*, I,50. César no puede reconstruir los puentes (Caesar, *De bello civili*, I,60,5).

Caesar, *De bello civili*, III,1-2. César dictador.

Caesar, *De bello civili*, III,112,1-4. La isla de Faros.

Livius, *Ab urbe condita*, praefatio. La grandeza de la empresa de escribir la historia de Roma. Orígenes legendarios de Roma.

Livius, *Ab urbe condita*, I,1-4. Los antepasados del fundador de Roma. El nacimiento de Rómulo y Remo.

Livius, *Ab urbe condita*, I,16,1. Misterioso final de Rómulo, primer rey de Roma.

Livius, *Ab urbe condita*, I,41,6-7. La esposa de Tarquinio Prisco oculta a todos la muerte de este rey, para asegurar la sucesión de Servio Tulio.

Livius, *Ab urbe condita*, I,60,3. Fin de la monarquía en Roma: Tarquinio el Soberbio usurpó el reino a su suegro, reinó despóticamente, fue desterrado de Roma (534-509 a.C.).

Livius, *Ab urbe condita*, II,10,1-2. Horacio Cocles, héroe legendario, detiene a los etruscos en el puente Sublicio.

Livius, *Ab urbe condita*, II,14,8. Los etruscos, casi vencedores, son deportados a Roma vencidos.

Livius, *Ab urbe condita*, XXI,4,8-9. Sencillez y dinamismo de Aníbal, protagonista de las Guerras Púnicas.

Livius, *Ab urbe condita*, XXVI,9,7-8. Llanto, confusión y plegarias de las matronas ante la noticia del desastre romano en Cannas (216 a.C.).

Livius, *Ab urbe condita*, XLI,9,1. Importancia de los prodigios en la política romana.

Augustus, *Res gestae*, I,20. Trabajos de restauración ordenados por Augusto.

Augustus, *Res gestae*, I,34-35. Poderes de Augusto, reconstructor de Roma.

Tacitus, *Historiae*, I,1. Tácito inicia su libro con la llegada de Galba al poder (69 d.C.). Su propósito es escribir sin rencor ni odio y buscar el motivo y las causas de los hechos.

Tacitus, *Historiae*, III,55. Vitelio inexperto del arte militar.

Tacitus, *Annales*, III,26. Famosos legisladores.

Tacitus, *Annales*, IV,39. Sejano toma como esposa a Livia.

Tacitus, *Annales*, VI,50,1. La muerte de Tiberio.

Tacitus, *Annales*, XI,14. Dicen los egipcios que ellos fueron los inventores del alfabeto. Los fenicios lo llevaron después de Egipto a Grecia por medio de Cadmo (Cicero, *Pro Archia*, 14; 19).

Tacitus, *Annales*, XIII,45. Retrato de Popea.

Tacitus, *Annales*, XIV,52. Muerte de Séneca.

Tacitus, *Annales*, XV,38. Roma en llamas (año 64).

Tacitus, *Annales*, XV,39. Intervención de Nerón durante el incendio.

Tacitus, *Annales*, XV,44. El cristianismo en Roma (Plinius, *Epistulae*, X,96,1-4; X,96,6-8).

Tacitus, *Annales*, XV,57. Epicaris, una liberta heroica.

Tacitus, *Annales*, XV,63. Paulina quiere morir con Séneca.

Tacitus, *Annales*, XVI,4. Nerón pisa la escena.

Tacitus, *Annales*, XVI,19. El suicidio espectáculo de Petronio.

Tacitus, *Germania*, 3. Héroe de Germania.

Tacitus, *Agricola*, 9. La virtud de Julio Agrícola.

Tacitus, *Agricola*, 46. Elogio de Agrícola.

Nepos, *Themistocles*, 2. Temístocles se apodera de Corcira. Comienzo de la Segunda Guerra Médica. Interpretación del oráculo de Apolo.

Nepos, *Epaminondas*, 3,1-2. ¡Un hombre ejemplar! Prudente y veraz, clemente y discreto...

Nepos, *Hammilcar*, 1,1-2. La campaña de Sicilia. Un joven cartaginés, Amílcar Barca, que defiende el honor de Cartago en Sicilia, puso en graves aprietos a los romanos en los últimos años del primer conflicto púnico. Pero la guerra tocaba a su fin.

Nepos, *Hannibal*, 3-6. Vida de Aníbal. Infancia y juventud. Victorias de Aníbal en Italia. La estrategia de los toros. Batalla de Zama.

Nepos, *Hannibal*, 12,4-5. Muerte de Aníbal.

Nepos, *Hannibal*, 23,3. Las primeras hazañas de Aníbal.

Nepos, *Cato*, 1-2. *Cursus honorum* de Catón

Nepos, *Cato*, 3,1-3. Semblanza de Catón.

Nepos, *Cato*, 3,3-4. Nepote enumera el contenido de los siete libros de la obra histórica de Catón.

Nepos, *Cicero*.

Nepos, *Atticus*, 13,1-5. Relaciones y asuntos domésticos. La administración de la casa. Nepote describe la forma de ser y de vivir de T. Pomponio Ático, de quien resalta su *humanitas* y su *pietas*. En su biografía todo es nuevo: la redacción, cuando aún vivía el biografado y el descubrimiento de lo que constituye el núcleo de una vida ejemplar.

Nepos, *Atticus*, 18,1-2. Ático, admirador de las costumbres antiguas, escribió una obra de tema histórico.

Curtius Rufus, *Historiae Alexandri Magni*, V,1,3-9. Darío se refugia en Arbela.

Suetonius, *Divus Iulius*, 88. Muerte de un dictador y fin de la República: la trágica fecha, los idus de marzo, señala la disolución de la República. César, sin embargo, es divinizado por la imaginación popular, interpretando como auspicio favorable la aparición de un cometa. El 15 de marzo, día nefasto (44 a.C.).

Suetonius, *Tiberius*, 68. Descripción de Tiberio.

Suetonius, *Gaius*, 50,1-2. El aspecto físico, vicios y mala salud de Calígula.

Suetonius, *Nero*, 35. Esposas de Nerón.

Suetonius, *Nero*, 40. El final de Nerón.

Suetonius, *Nero*, 51. Descripción física de Nerón.

Suetonius, *Titus*, 6,1. El emperador Tito comparte poderes con su padre.

Florus, *Epitome*, I,1,2. El valor del pueblo romano.

Florus, *Epitome*, I,5. Guerra de los romanos con los latinos (c. 435-425 a.C.).

Florus, *Epitome*, I,11. Descripción de Campania.

Florus, *Epitome*, I,33. Al verse perdidos, los cántabros prefieren suicidarse a sangre y fuego antes que ser esclavos.

Eutropius, *Breviarium*, I,5. El rey Anco Marcio.

Eutropius, *Breviarium*, I,6. El rey Tarquinio Prisco.

Eutropius, *Breviarium*, III,7. La toma de Sagunto (Livius, *Ab urbe condita*, XXI,7; XXI,9,1-2; Valerius Máximus, *Facta et dicta memorabilia*, VI,6 ext. 1).

Eutropius, *Breviarium*, III,8. Comienzo de la Segunda Guerra Púnica.

Eutropius, *Breviarium*, III,15. Los Escipiones en España.

Eutropius, *Breviarium*, VII,8-9. Octavio Augusto.

Eutropius, *Breviarium*, VII,19. Vespasiano.

Eutropius, *Breviarium*, VII,21. Tito, amor y delicia del género humano, asociado al poder con su padre desde hace varios años, sucede a su padre, Vespasiano, y muere poco después.

Eutropius, *Breviarium*, IX,2. Viriato.

Eutropius, *Breviarium*, X,4. La segunda tetrarquía.

Velleius Paterculus, *Historiae Romanae*, II,1,4. Numancia.

Velleius Paterculus, *Historiae Romanae*, II,34,3-4. Breve semblanza de Cicerón.

Iustinus, *Historiae Philippicae*, XIVL,1,1-9. Trogo Pompeyo, en un resumen de Justino, describe el origen, clima y fertilidad de Hispania.

Valerius Maximus, *Facta et dicta memorabilia*, II,1,9. Respeto de los jóvenes romanos hacia las personas mayores.

Valerius Maximus, *Facta et dicta memorabilia*, III,4 ext. 1. La importancia de Séneca como filósofo.

Valerius Máximus, *Facta et dicta memorabilia*, VIII,3,3. Una abogada de hace dos mil años.

Valerius Máximus, *Facta et dicta memorabilia*, IX,6. Expulsión de los cartagineses de Hispania.

Aurelius Victor, *De caesaribus*, 21. El emperador Caracalla.

Aurelius Victor, *De viris illustribus*, 84. Una vida azarosa y errante. Sexto Pompeyo, hermano de Cneo e hijo de Pompeyo, fue víctima de César (Munda 44 a.C.) de Antonio y de Augusto; pero... optimista se proclamó hijo de Neptuno, dios del mar.

Historia Augusta, Hadrianus, 12,2-3;13,3. Obras y viajes de Adriano.

Historia Augusta, Hadrianus, 21,9-11. Obras en Roma.

8.5. Poesía

8.5.1. Elegía

Tibullus, I,1,69-76. Carpe diem.

Tibullus, I,3,57-64. Venus me guiará a la dulzura de los Campos Elisios, junto a los grandes enamorados.

Tibullus, III,2,1-6. La separación de Neera quebranta mi corazón.

Tibullus, III,18. La joven Sulpicia, recuperada de su mal de amor, pide perdón a su amado Cerinto por el desdén con que antes le había tratado.

Propertius, II,3,1-6. Propercio refiere el goce que nace de una pasión intensa y arrebatada, en una escena en la que el amor parece no tener medida.

Propertius, II,8,7-12. El poder del amor.

Ovidius, *Tristia*, I,3,1-34. La última noche en Roma antes del destierro. El poeta recuerda el momento de la triste partida. Adiós a Roma.

Ovidius, *Tristia*, I,3,53-56. El poeta recuerda que, mientras la suerte le sonreía, deseaba encontrar la fama. Ahora desterrado a causa de sus poemas, demasiado es que no odia el arte que provocó su destierro.

Ovidius, *Tristia*, II,127-132. Ovidio se queja de su juez.

Ovidius, *Tristia*, III,10,14-18. Amanece y Ovidio debe separarse de su familia.

8.5.2. Bucólica

Vergilius, *Eclogae*, I,1-10. Melibeo debe abandonar el suelo patrio. Títiro, agradecido a Augusto, lo considera un dios.

Vergilius, *Eclogae*, I,19-25. Títiro ensalza la magnificencia de la ciudad de Roma.

Vergilius, *Eclogae*, I,79-83. Títiro invita a Melibeo a pasar la noche en su cabaña, ofreciéndole su hospitalidad.

Vergilius, *Eclogae*, IV,15-17; 21-22; 30. El nacimiento de un niño presagia una nueva Edad de Oro.

8.5.3. Lírica

Catullus, 2. El pájarillo de Lesbia.

Catullus, 3,1-18. El pájaro muerto de Lesbia. Catulo lanza su maldición contra la muerte inexorable, que se ha llevado al pajarillo de su llorosa amada.

Catullus, 4,1-5. Elogio a una barca muy rápida.

Catullus, 5. Invitación al amor, sin hacer caso al “que dirán”, ya que el tiempo del placer es breve y se acaba sin remedio, y luego nos espera un sueño eterno. Catulo invita a Lesbia al disfrute del amor, mientras la breve luz del día -es decir, la vida; *carpe diem* (Horatius, *Carmina*, I,11; Ovidius, *Ars Amatoria*, III,62-67).

Catullus, 8. La renuncia al amor.

Catullus, 13,1-8. Tengo la despensa vacía. Catulo, sin dinero, pide a Fabulo que lo invite a cenar; a cambio recibirá verdadero afecto, y él le obsequiará con un perfume que tiene su amada, de olor tan delicioso que Fabulo rogará que los dioses lo conviertan, por entero, en una nariz.

Catullus, 39,1-7. Egnacio presume a todas horas de tener unos dientes muy blancos.

Catullus, 49. Elogio de los amigos. Catulo da las gracias a Cicerón por algún favor que ha recibido de este.

Catullus, 50. Catulo dirige estos versos a su amigo Licinio Calvo con motivo de recordar un suceso del día anterior.

Catullus, 52. Poema anticesariano. ¿Por qué retrasas tu muerte, Catulo?

Catullus, 61,216-20. Quejas de Ariadna.

Catullus, 70. Juramento de amor.

Catullus, 72,1-4. Amor de Catulo por Lesbia.

Catullus, 75. Quejas de amor.

Catullus, 82. Advertencia de Catulo a Quintio.

Catullus, 83. Sentimientos encontrados, un signo de la ira de amor.

Catullus, 85. Sentimientos encontrados.

Catullus, 86. Quincia es hermosa para muchos.

Catullus, 87. El amor más sincero es el de Catulo.

Catullus, 88. Gelio es un incestuoso.

Catullus, 92. Sentimientos encontrados.

Catullus, 93. Invectiva política.

Catullus, 96. Consolatio a Calvo.

Catullus, 101,1-6. Catulo lamenta la muerte de su hermano.

Horatius, *Carmina*, I,14,1-10. Fugacidad de la vida.

Horatius, *Carmina*, I,35,1-19. Después de una alabanza a la diosa Fortuna, le ruega protección para Augusto, que preparaba una campaña contra los britanos. Ésta no llega a realizarse, pues le enviaron legados que solicitaban la paz. Oda escrita en el año 26 a.C.

Horatius, *Carmina*, II,14,1-7;21-28. A una nave maltrecha, el tema de la “nave del Estado”, alegoría utilizada por la poesía griega.

Horatius, *Carmina*, III,1,1-4. Horacio hace profesión de fe en la excelencia de la labor de los poetas como elegidos servidores de las musas.

Horatius, *Carmina*, III,10,1-9. Paraclausitiron, el enamorado ante las puertas.

Horatius, *Carmina*, III,24,47-54. Codicia y avaricia.

Horatius, *Carmina*, III,30. La fama perenne del poeta. Imitación de Píndaro, que será imitado por Ovidio. Horacio concluye el poema reclamando para sí mismo la inmortalidad de la fama por haber adaptado los versos griegos de Safo y Alceo a la lengua griega.

Ovidius, *Amores*, II,13. Súplica de Ovidio a los dioses por la salud de su amada.

Statius, *Silvae*, IV,3,40-55. Construcción de una vía.

8.5.4. Poesía didáctica

Lucretius, *De rerum natura*, I,1 ss. Lucrecio invoca a Venus, diosa del nacimiento y del crecimiento, del amor y la alegría. Después expone el tema y el título del poema.

Lucretius, *De rerum natura*, I,146-148. Lucrecio afirma que la ciencia es la respuesta al miedo a la muerte.

Lucretius, *De rerum natura*, II,991-998. Sobre el origen del género humano.

Vergilius, *Georgicon*, I,1-5. El tema de las Geórgicas.

Vergilius, *Georgicon*, II,109-113. Cada tierra produce lo suyo.

Vergilius, *Georgicon*, II,149-154. Fertilidad de Italia (Cicero, *Post reditum ad Quirites*, 4).

Vergilius, *Georgicon*, II,490-494. Los frutos de Italia.

Vergilius, *Georgicon*, IV,401-410. El cerúleo Proteo.

Vergilius, *Georgicon*, IV,485-486; 488; 490-492. Orfeo y Eurídice.

Ovidius, *Ars Amatoria*, I,475-476. ¿Qué hay más duro que la roca y, sin embargo...?

Ovidius, *Ars Amatoria*, III,311-322. Consejos para la seducción. Se recomienda el aprendizaje de las artes musicales, tanto la del canto (al modo de las Sirenas), como el dominio de algún instrumento, como la cítara o la lira (al modo de Orfeo).

Ovidius, *Fasti*, I,147-174. ¿Por qué el año comienza en invierno y no en primavera?

Ovidius, *Fasti*, I,333-456. Origen de los sacrificios cruentos?

Ovidius, *Fasti*, II,127-132. Elogio, exagerado, de Augusto.

Ovidius, *Fasti*, V,93-94. Antes de Roma.

Ovidius, *Fasti*, V,129-146. Los Lares.

Manilius, *Astronomicum*, II,453-457. En la concepción antigua, la astronomía y la astrología no estaban separadas, como sucede en la actualidad. Manilio indica cómo los signos del zodiaco gobiernan el cuerpo humano.

Publilius Syrus, *Sententiae*, selección.

Floro, *Anthologia Latina*, 252. Poesía y realeza.

8.6. Oratoria y retórica

8.6.1. Teoría, retórica

Q. Cicero, *Comentariolum petitionis*, 3.

Cicero, *Brutus*, 1-3. La muerte de Hortensio.

Cicero, *Brutus*, 35-36. Famosos oradores griegos.

Cicero, *Brutus*, 62. Las oraciones fúnebres han falseado nuestra historia.

Cicero, *Brutus*, 167. Cicerón alaba el estilo literario del orador y tragediógrafo C. Ticio, modelo de L. Afranio.

Cicero, *Brutus*, 202. Gayo Aurelio Cota fue uno de los más distinguidos oradores romanos. Aparece como interlocutor en varios escritos de Cicerón dedicados a la retórica.

Cicero, *Brutus*, 203. Servio Sulpicio, además de jurista, fue un orador romano que mantuvo una nutrida correspondencia epistolar con Cicerón.

Cicero, *Brutus*, 262. Bruto elogia la sencillez y tersura del estilo de César.

Cicero, *Brutus*, 301-303. El orador Hortensio.

Cicero, *Brutus*, 305. Los magistrados eran buenos oradores.

Cicero, *Brutus*, 315. Estudios de Cicerón en Atenas con el filósofo Antíoco y el rétor Demetrio.

Cicero, *Brutus*, 330. Custodiamos, Bruto, y conservemos la elocuencia como a una virgen.

Cicero, *De oratore*, II,261. *Ut sementem feceris, ita metes.*

Cicero, *De oratore*, II,279. Catón no pierde el humor ante un contronazo.

Cicero, *De oratore*, III,28. Oradores griegos y romanos.

Cicero, *De oratore*, III,276. Donde las dan, las toman.

Seneca, *Suasoriae*, 6,16. La muerte de Cicerón.

Tacitus, *Dialogus de oratoribus*, 37,6. Obras que han dado fama a Cicerón.

Quintilianus, *Institutiones*, I, proemio,9-12. Importancia de los libros.

Quintilianus, *Institutiones*, I,2,4-6. Valores de la educación.

Quintilianus, *Institutiones*, I,2,9. El estudio es luz.

Quintilianus, *Institutiones*, I,1,1-5. Todos pueden aprender.

Quintilianus, *Institutiones*, I,2,1-3. ¿Es mejor un maestro privado o la escuela pública?

Quintilianus, *Institutiones*, I,1,18-20. La escuela pública es insustituible.

Quintilianus, *Institutiones*, I,2,23-25. La emulación en la escuela antigua.

Quintilianus, *Institutiones*, I,2,26-28. La humildad del maestro.

Quintilianus, *Institutiones*, I,3,1-4. Conocer la personalidad de los alumnos.

Quintilianus, *Institutiones*, I,3,3-5. Desconfiar de los niños prodigio.

Quintilianus, *Institutiones*, I,3,13-16. Los alumnos no deben ser golpeados.

Quintilianus, *Institutiones*, I,4,1-XI,3,24-25. Qué asignaturas enseñar.

Quintilianus, *Institutiones*, I,4,1-5. La formación del orador se inicia desde muy pronto, desde la niñez. Una vez que haya aprendido a leer y a escribir someramente, el niño debe ser puesto en manos del *grammaticus*, quien debe enseñarle a dar los primeros pasos en el estudio del griego y del latín.

Quintilianus, *Institutiones*, II,2,4-8. El maestro ideal.

Quintilianus, *Institutiones*, II,9. Los alumnos amen a sus maestros.

Quintilianus, *Institutiones*, II,16,12-16. Importancia de la palabra.

Quintilianus, *Institutiones*, VI,3,63. El intercambio de unas letras. Réplica de un caballero a una advertencia de Augusto.

Quintilianus, *Institutiones*, X,1,27-29. Normas para una buena redacción.

Quintilianus, *Institutiones*, XI,2,11-14. La técnica de la memoria.

Quintilianus, *Declamationes maiores*, I, praefatio.

Quintilianus, *Declamationes maiores*, I,3. Un joven tiene una espada en su cuarto...

Quintilianus, *Declamationes maiores*, I,9. El parricidio.

Quintilianus, *Declamationes maiores*, I,17. El luto.

8.6.2. *Práctica, oratoria*

Cicero, *In Verrem*, II,3,207. Cicerón se lamenta de que por todas partes hay quejas del mal comportamiento de los romanos.

Cicero, *In Verrem*, II,4,50. Actitud pública reprobable de Verres en Catania.

Cicero, *In Verrem*, II,4,86. Verres ordena a los lictores que golpeen a Sopatro.

Cicero, *In Verrem*, IV,176. ¿Quién defiende como testigo a Verres? Nadie. Solamente P. Cesecio, su cuestor.

Cicero, *Pro Sexto Roscio Amerino*, 30. Enumeración de los daños causados al acusado en un proceso.

Cicero, *Pro Sexto Roscio Amerino*, 73-74. Mediante una argumentación con preguntas y respuestas, Cicerón intenta demostrar que su defendido, Sexto Roscio, no pudo haber matado a su padre.

Cicero, *Pro Sexto Roscio Amerino*, 146. Cicerón busca, al final de este discurso, despertar un sentimiento de odio y rechazo en contra de Crisógono por haberse mostrado con su defendido más cruel que los piratas con sus presas.

Cicero, *Pro Sexto Roscio Amerino*, 154. Es preciso arrancar la crueldad de la sociedad.

Cicero, *Pro Archia*, 4-5. Carrera del poeta Arquías.

Cicero, *Pro Archia*, 16. El nombre de poeta merece ser sagrado. El valor de los estudios humanísticos.

Cicero, *Pro Archia*, 17. El ejemplo de otros debe alentarnos a estudiar.

Cicero, *Pro Archia*, 18. Los poetas son seres sagrados: tienen una especie de soplo divino.

Cicero, *Pro Archia*, 24. Aquiles inmortalizado gracias a Homero.

Cicero, *Pro Archia*, 26. Todos aspiran a la gloria.

Cicero, *Pro Cluentio*, 146. La importancia de las leyes. La sumisión a las leyes es el fundamento de la convivencia social.

Cicero, *Pro Cluentio*, 176-191. Dos crímenes al descubierto.

Cicero, *Pro Marcello*, 8. Cicerón se dirige a César alabando alguna de sus gestas.

Cicero, *Pro Marcello*, 30. Divergencias entre los ciudadanos.

Cicero, *Pro M. Caelio*, 42. La juventud debe divertirse, pero siempre bajo la tutela de la razón y dentro del respeto a los demás, y ¡ajo! al despilfarro.

Cicero, *Pro M. Caelio*, 42. Cicerón enumera algunas de las cualidades y aspiraciones propias de la juventud.

Cicero, *Pro Murena*, 11. Partes de la acusación.

Cicero, *Pro Murena*, 30. Dos dedicaciones honorables: el general y el orador.

Cicero, *Pro Murena*, 58. Cualidades de un líder.

Cicero, *Pro Milone*, 80. Los griegos honraron a quienes mataron a los tiranos.

Cicero, *Pro Q. Ligario*, 9. Tres ex pompeyanos: Cicerón defensor; Ligario, reo; Tiberón, acusador; presidente del tribunal, César, dictador. Cicerón, en narración brillante, esgrime las mismas armas contra el acusador en defensa de su cliente (46 a.C.).

Cicero, *Pro Q. Ligario*, 37-38. Cicerón elogia la excelencia de la bondad y apela a la misericordia de César en el proceso de Ligario.

Cicero, *Pro Sestio*, 34. Cicerón cuenta la situación de desorden por la que atraviesa la ciudad.

Cicero, *Pro Sestio*, 142. Héroes de la ciudad.

Cicero, *Pro Sestio*, 143. Cálido elogio a los prohombres de la república —Brutos, Camilos,...— e invitación feroz a los jóvenes romanos a una competición leal en el amor a la patria.

Cicero, *Pro Caecina*, 10. Cicerón revela algunos datos de M. Fulcino.

Cicero, *Pro Flacco*, 13. Cicerón habla a los jueces del acusador que tiene enfrente.

Cicero, *In Catilinam*, I,1-3. Cicerón reúne el Senado en el templo de Júpiter *Stator* para informarle de la existencia de una conjura

encabezada por Catilina. El propio Catilina asiste a la reunión. Cicerón, sorprendido por su presencia, arremete contra él, con un discurso directo, sin preámbulo alguno, *ex abrupto*.

Cicero, *In Catilinam*, I,5. Cicerón descubre en el Senado los proyectos revolucionarios de Catilina. Roma tiene enemigos incluso dentro del Senado.

Cicero, *In Catilinam*, II,11. Cicerón asegura que los enemigos del Estado están en el interior de éste y se ofrece como caudillo para eliminarlos.

Cicero, *In Catilinam*, III,1. Cicerón atribuye la salvación de la República y de los ciudadanos romanos no sólo a la intervención divina, sino también a sus propios desvelos. Cicerón se dirige al senado romano.

Cicero, *In Catilinam*, IV,1. Cicerón da las gracias al Senado.

Cicero, *In Catilinam*, IV,21. Cicerón, orgulloso de su actuación en la conspiración de Catilina y seguro ya de su triunfo, compara su actuación con la de grandes hombres a quienes la patria honró de manera especial.

Cicero, *De Imperio Gn. Pompei, pro lege Manilia*, 14. Ante las grandes riquezas de la provincia de Asia, Cicerón advierte a los romanos que les interesa mucho defenderla.

Cicero, *De Imperio Gn. Pompei, pro lege Manilia*, 54-56. Sobre el dominio del pueblo romano.

Cicero, *De Imperio Gn. Pompei, pro lege Manilia*, 66-67. Rapacidad de los generales romanos.

Cicero, *Philippicae*, II,68-69. Cicerón ataca a Antonio.

Apuleius, *De magia, Apologia*, 20,2-21,5. Hay que evitar siempre la codicia.

Apuleius, *Florida*, 28. La recompensa ideal para un científico.

8.7. Epistolografía

Cicero, *Ad familiares*, V,13,1. Cicerón se muestra satisfecho por haber recibido una carta.

Cicero, *Ad familiares*, VI,15. Una tarjeta lacónica y cauta escrita a la muerte de César el 15 de marzo del 44 a.C.: felicitación, alegría, pero...

Cicero, *Ad familiares*, VII,9. Recomienda a Trebacio que vuelva pronto a Roma. Cómo le invitaron a una cena.

Cicero, *Ad familiares*, VII,22. Sobre un tema discutido por los jurisconsultos.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,3. Recomendación de Aulio Fufio.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,6b. Recomendación de Publio Cornelio.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,20. Recomendación del médico Asclapón.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,25. Recomendación de Agesareto.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,38. Recomendación de los procuradores de Brucio.

Cicero, *Ad familiares*, XIII,47. Recomendación de Ignacio.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,3. Cicerón, desterrado, se lamenta de tener solamente él la culpa de que toda su familia se halle en la desgracia, le duelen más los sufrimientos de su esposa e hijos que los suyos propios. Luego responde a diferentes cuestiones de una carta de su esposa.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,5. Cicerón, a punto de volver del destierro, escribe a su esposa.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,8. Debido a las noticias que le han llegado sobre su estado de salud, Cicerón escribe a su esposa Terencia, rogándole que se cuide. Le comunica lo mucho que le han agrado sus cartas y le ruega que siga comunicándole cualquier novedad que se produzca.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,9. Cicerón manifiesta a su esposa Terencia que siente la enfermedad de su yerno Dolabela y la de su hija Tulia.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,10. Pomponio es confidente de Cicerón en Roma; Terencia debe informarle de otros pormenores ocurridos en la ciudad.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,12. Cicerón ha vuelto a Italia tras la victoria de César sobre Pompeyo en Farsalia (48 a.C.) y pide afectuosamente a su esposa que permanezca en Roma. Cicerón era pompeyano.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,15. Cicerón informa a Terencia que su hijo Cicerón no ha visitado a César y que su hija Tulia está consigo.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,17. No tiene asunto importante de qué hablar.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,19. Sentimiento por la enfermedad de su hija y porque no puede llegar él hasta la ciudad.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,20. Cicerón pide a su esposa que prepare su villa de Túsculo para recibir a unos huéspedes.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,23. Tras la desbandada de Farsalia, Cicerón abandona la causa de Pompeyo y regresa a Italia. Se queda en Brindis sin atreverse a adentrarse más en la península. En esa base espera el perdón de César.

Cicero, *Ad familiares*, XIV,24. No se sabe nada cierto de la venida de César, ni de la carta de Filótimo.

Cicero, *Ad familiares*, XVI,2. Se muestra apesadumbrado por la enfermedad de Tirón, le recomienda ponga toda su diligencia en mejorar.

Cicero, *Ad familiares*, XVI,7. A causa del tiempo no pudo salir de Corfú. Exhorta a Tirón a que se cuide y a no embarcarse hasta encontrarse bien.

Cicero, *Ad Atticum*, III,3. Cicerón parte de Roma para el destierro y, desde Vibón (ciudad de Calabria), pide a Ático que le visite.

Cicero, *Ad Atticum*, III,5. Cicerón de viaje al destierro escribe desde Turi a Ático esta carta, sobria y concisa, que rezuma agradecimiento y afecto.

Cicero, *Ad Atticum*, III,11. Una carta desde el exilio.

Cicero, *Ad Atticum*, VII,5. Cicerón agradece las cartas anteriores.

Cicero, *Ad Atticum*, IX,1. Cicerón se queja de que Ático le escribe poco.

Horatius, *Ars poetica*, 1-13. La unidad de la obra poética.

Horatius, *Ars poetica*, 73-85. Requisitos formales, los metros de cada género.

Horatius, *Ars poetica*, 391-407. Misión civilizadora de la poesía.

Ovidius, *Ex Ponto*, IV,8,48-50. El poder del tiempo.

Ovidius, *Heroides*, III,89-90. El arco siempre tirante.

Ovidius, *Heroides*, IV,35-40. Fedra, capaz de amar a Hipólito más que al propio Júpiter, se declara dispuesta a vivir entre las fieras salvajes, siguiendo a Diana cazadora.

Ovidius, *Heroides*, X,79-88. Los reproches de Ariadna (Teseo y el Minotauro).

Ovidius, *Heroides*, XII,31-36. Medea describe a Jasón cómo se enamoró de él.

Seneca, *Epistulae*, I,2,1-6. Séneca previene al joven Lucilio sobre el peligro de leer “sin ton ni son”, dispersándose en todo tipo de autores y géneros. Por el contrario, le aconseja dedicarse a los “ingenios contrastados”, ya “probados”, si no quiere indigestarse. Finalmente le dice que siga su ejemplo y se quede siempre con algo de cuanto lea, aunque pertenezca a una corriente de pensamiento que no sea la suya.

Seneca, *Epistulae*, I,4,10. Séneca encarece la perseverancia en el bien con el fin de alcanzar la sabiduría y el poder y, de esta forma, alejar el temor a la muerte y a la pobreza.

Seneca, *Epistulae*, I,7,2-5. Séneca recomienda a Lucilio que evite mezclarse con la masa, por ejemplo, en los espectáculos públicos. Se lo demuestra con lo que le ocurrió a él un día que fue al anfiteatro al mediodía, cuando el anfiteatro se quedaba medio vacío, porque la gente se iba a comer, tras las luchas matinales de gladiadores entre sí o con las fieras. Esperaba encontrarse con actuaciones incruentas de acróbatas o de payasos, y se encontró con la ejecución de unos condenados a muerte, por el sistema de enfrentarlos por parejas, sin ningún tipo de protección.

Seneca, *Epistulae*, I,8,8-9. La tragedia, la comedia y los mimos, fuente inagotable de filosofía.

Seneca, *Epistulae*, I,10,11. Plinio le pide a Fabio que le escriba, aunque no tenga nada que decirle (Plinius, *Epistulae*, V,18).

Seneca, *Epistulae*, II,1. Séneca responde a una supuesta objeción de un discípulo; le aconseja estudiar autores ya contrastados y sacar de ellos pensamientos para la vida.

Seneca, *Epistulae*, III,28,1-2. Sabia respuesta de Sócrates. “debes cambiar el alma, no el clima”, pues ni los viajes ni el turismo alivian a un espíritu inquieto.

Seneca, *Epistulae*, V,43,3 y 5. Es feliz quien puede vivir en público, aquel a quien las paredes cobijan, no esconden. ¡Sea la conciencia testigo de tu vida!

Seneca, *Epistulae*, V,47,1-11. Este texto de Séneca se suele aducir como prueba de que no todos los antiguos veían con naturalidad el fenómeno jurídico, social y económico de la esclavitud.

Seneca, *Epistulae*, VI,61,1-2. Actitud serena ante la muerte.

Seneca, *Epistulae*, VIII,17. El desbordamiento del Tíber: prodigio y expiación en el Imperio.

Seneca, *Epistulae*, VIII,74,16-17. ¿Cuál es la base de la verdadera felicidad?

Seneca, *Epistulae*, XVI,97,1. La corrupción de las costumbres no es exclusiva de ninguna época.

Plinius, *Epistulae*, I,5,8. Plinio el Joven escribe en esta carta acerca de un famoso abogado de su época con el que tenía importantes diferencias, el cual intentaba ganarse su amistad (Martialis, *Epigrammaton*, I,97; VI,19; VIII,76).

Plinius, *Epistulae*, I,6. De caza... con un punzón y tablillas.

Plinius, *Epistulae*, II,6,1-4. La cena debe ser igual para todos.

Plinius, *Epistulae*, II,7,10-11. Descripción del sector temal de una villa.

Plinius, *Epistulae*, III,5,9-13. La jornada de Plinio el Viejo.

Plinius, *Epistulae*, VI,16,17-20. La muerte de Plinio el Viejo.

Plinius, *Epistulae*, VI,20,14-16. La erupción del Vesubio.

Plinius, *Epistulae*, IX,7. Dos villas de Plinio en el lago Como.

Plinius, *Epistulae*, IX,17. No son siempre agradables los payasos y bufones.

Plinius, *Epistulae*, IX,23,1-3. ¿Eres Tácito o Plinio?

8.8. Filosofía

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 6. Todos te llaman sabio, Lelio. Este título fue atribuido a M. Catón y a L. Acilio por motivos diferentes: a uno por su conocimiento del derecho, al otro por su culturas polivalente.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 18. La verdadera sabiduría se basa en la honradez.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 20. Cicerón pone en boca de su amigo Lelio, a quien está dedicada la obra, una hermosa definición de la amistad. Definición de la amistad, ejemplos de buenos amigos y ventajas de tenerlos.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 22. La verdadera amistad, a diferencia de otros bienes materiales, encierra muchísimas y valiosísimas ventajas.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 23. Todos (políticos, comerciantes, sibaritas) coinciden en la necesidad de tener amigos. Poder de la amistad.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 27. Virtudes de la amistad.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 28. La virtud es una invitación a la amistad, que nos impulsa a amar a quienes no conocemos.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 38. Los amigos de verdad son los que uno tiene cerca.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 47. Cicerón critica irónicamente la filosofía epicúrea que despreciaba la amistad verdadera por ser contraria a la impertubabilidad del espíritu.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 79-80. Son muchos los que prefieren una amistad interesada.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 86. Todos los hombres, cualquiera que sea su opción vital, piensan lo mismo de la amistad.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 91. Los verdaderos amigos deben corregirse mutuamente con franqueza y con paciencia.

Cicero, *Laelius de Amicitia*, 102. La virtud concilia y mantiene amistades.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 4. La actitud favorable o desfavorable ante la vejez, que es consecuencia de la naturaleza humana, depende de la óptica interior.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 9. Las actividades culturales y morales son la mejor defensa contra los achaques de la vejez.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 10. Catón el Censor (234-149 a.C.) elogia la actividad febril y operativa de Q. Máximo, prototipo de los viejos y añorados tiempos de la República, y hace un paralelo político con el viejo estadista.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 11. ¿Salinator satisfecho por haber perdido Tarento?

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 12. Cicerón ensalza el panegírico fúnebre que Lelio pronunció a la muerte de Escipión Emiliano, como modelo de género literario *consolationes*.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 15. Por cuatro razones la vejez suele ser considerada una etapa desgraciada.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 21. Los ancianos conservan su memoria, si la ejercitan.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 80-81. El sueño y la muerte.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 84. No hay que lamentar haber vivido.

Cicero, *Cato Maior de Senectute*, 136-137. Apio Claudio el Ciego.

Cicero, *De officiis*, I,3. Cicerón exhorta a su hijo al estudio de la oratoria y la filosofía, pues ambos se complementan.

Cicero, *De officiis*, I,139. Su dueño es quien honra una casa: si es una persona importante debe tenerla amplia, pero en su justa medida.

Cicero, *De officiis*, I,144. No sólo se debe ser honrado, sino también parecerlo.

Cicero, *De officiis*, II,5. La sabiduría era para los estoicos el supremo bien del hombre.

Cicero, *De officiis*, II,26-27. Florecimiento del Senado hasta la dictadura de Sila.

Cicero, *De officiis*, III,38. Nunca se debe obrar mal por muy en secreto que queden nuestros actos. Para avalar esta afirmación Cicerón recurre a la fábula de Giges, que Platón cuenta en su *República*. Giges, pastor del rey, alcanzó el reino de Lidia gracias a los poderes de un anillo mágico que, según la forma en que se colocara en el dedo, le permitía ver sin ser visto.

Cicero, *De officiis*, III,45. Admirable ejemplo de amistad.

Cicero, *De officiis*, III,48-49. Utilidad y honestidad.

Cicero, *De divinatione*, II,51-52. Los oráculos no son confiables.

Cicero, *De divinatione*, III,46. Sueño verídico.

Cicero, *De legibus*, I,25. Qué es la virtud.

Cicero, *De legibus*, I,44. Distinción del bien y del mal.

Cicero, *De legibus*, II,58-59. Conocerse a sí mismo.

Cicero, *De legibus*, III,32. Las costumbres de los Estados cambian a tenor de la vida de los gobernantes y sus defectos dañan más por el ejemplo que por la falta misma.

Cicero, *De natura deorum*, II,7. Impiedad castigada.

Cicero, *De natura deorum*, II,98. Maravillas de la naturaleza.

Cicero, *De natura deorum*, II,121-122. La *mater natura* provee alimentos en abundancia y ha dotado a las distintas especies animales de instintos para su sustento.

Cicero, *De natura deorum*, II,127. Armas de los animales.

Cicero, *De natura deorum*, II,130-131. La generosidad de la naturaleza.

Cicero, *De natura deorum*, II,154. El mundo es creado por el hombre.

Cicero, *De natura deorum*, III,26. El mundo es morada de los dioses.

Cicero, *De natura deorum*, III,89. Diágoras se burla de los que creen en la Divina Providencia.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,2. Actitudes ante la vida pública.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,31. Para Cicerón, la naturaleza humana en su esfuerzo diario por perpetuar su existencia, testimonia la inmortalidad del alma.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,34. Epitafio del poeta Ennio. (CIL I,2).

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,102. Una espartana impasible ante la muerte en combate de su hijo.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,103-104. Los filósofos antiguos y la muerte.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, I,116. La muerte afrontada por la patria es gloriosa, como lo fueron las de Codro e Ifigenia.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, II,37. La fortaleza de los soldados romanos.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, II,56. ¿Por qué gimen los púgiles al esgrimir sus cestos o guantes, por dolor o por potenciar sus golpes?

Cicero, *Tusculanae disputationes*, V,2,5. Emotivo elogio de la sabiduría, maestra de cultura cívico-social.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, V,64-66. El sepúlcro de Arquímedes.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, V,77. Los niños espartanos no gimen de dolor.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, V,97-98. La naturaleza se contenta con poco.

Cicero, *Tusculanae disputationes*, V,114. Demócrito, físico atomista, no podía distinguir lo sensible, pero si podía discernir lo insensible, aunque era ciego.

Cicero, *De republica*, II,2. Superioridad de la constitución romana.

Cicero, *De republica*, II,5,10. Oportunidad del lugar de Roma.

Cicero, *De republica*, II,17. Logros y fama de Rómulo.

Cicero, *De republica*, II,31. Hechos relevantes de Tulo Hostilio: el rito fecial.

Cicero, *De finibus*, I,42. La filosofía, arte de la vida, es la artífice en la conquista del placer: comparación de la sabiduría con la ciencia médica y náutica.

Cicero, *De finibus*, I,67. La amistad protectora y autora de alegrías presentes y futuras: antítesis con el odio y las discordias.

Cicero, *De finibus*, II,63-64. Un cultivador del placer: Torio Balbo.

Cicero, *De finibus*, II,104. Está por descubrir el arte del olvido.

Cicero, *De finibus*, IV,49. El hombre está deseoso de conocimiento.

Seneca, *Consolatio ad Marciam*, 11,1-3. La muerte es algo común a todas las edades.

Seneca, *De brevitae vitae*, 1. Sabio aforismo de Hipócrates “La vida es breve, pero largo el arte”.

Seneca, *De brevitae vitae*, 7,3-4. Aprender a vivir y... a morir.

Seneca, *De constantia*, 5,6-7. Omnia mea mecum sunt.

Seneca, *De constantia*, 16,1-3. Es imposible ofender a la virtud.

Seneca, *De ira*, II,33,2. Condición del cortesano: aguantar y dar gracias.

Seneca, *De ira*, III,1,2. Sócrates recibe un codazo sin alterarse.

Seneca, *De ira*, III,15,1. Crueldad de un rey persa.

Seneca, *De ira*, III,36,1-3. Utilidad del exámen de conciencia.

Seneca, *De otio*, 3,2. El hombre debe ayudar al prójimo.

Seneca, *De otio*, 4,1. Séneca habla sobre las dos clases de estado.

Seneca, *De beneficiis*, II,17,1. Respuesta adecuada a un cínico.

Seneca, *De beneficiis*, III,18. La virtud es de todos.

Seneca, *De beneficiis*, III,23,2-3. Actitud inteligente de unos esclavos con su ama.

Seneca, *De providentia*, 2,1-6. Séneca responde a una cuestión planteada por su discípulo Lucilio: “Si el mundo está regido por una providencia, ¿por qué le sobrevienen tantos males a los hombres de bien?”.

Seneca, *De providentia*, IV,7-8. Los ánimos de los más fuertes son puestos a prueba.

Seneca, *De providentia*, IV,9-12. Desea siempre reforzar el ánimo.

Seneca, *De beneficiis*, VII,21,1-5. Deuda pagada religiosamente.

8.9. Fábula

Phaedrus, *Fabulae*, I, prologus. Crítica literaria.

Phaedrus, *Fabulae*, I,1. El lobo y el cordero. Perversidad del poderoso.

Phaedrus, *Fabulae*, I,2. Las ranas pidieron un rey. El poder y la libertad.

Phaedrus, *Fabulae*, I,3. El grajo y el pavo real. Imposible disimular mediante el disfraz.

Phaedrus, *Fabulae*, I,4. Un perro que lleva un trozo de carne a través de un río. Avaricia.

Phaedrus, *Fabulae*, I,5. La vaca, la cabra, la oveja y el león. La maldad.

Phaedrus, *Fabulae*, I,6. Las ranas y el Sol. De tal palo tal astilla.

Phaedrus, *Fabulae*, I,7. La zorra a la máscara. Contra la belleza inútil, las ansias de honor y gloria y contra la *ánoia* (insensatez, falta de sentido común).

Phaedrus, *Fabulae*, I,13. La zorra y el cuervo. Valor del ingenio y de la inteligencia, castigo de la vanidad y el orgullo.

Phaedrus, *Fabulae*, I,20. Unos perros ven un pellejo en el río; para cogerlo y comérselo intentan beberse el agua del río; acaban reventando. Codicia e insensatez.

Phaedrus, *Fabulae*, I,24. La rana y el buey. Castigo de la envidia.

Phaedrus, *Fabulae*, I,25. Los perros y los cocodrilos. El poderoso no hace concesiones.

Phaedrus, *Fabulae*, II,7. Los dos mulos. Pobreza por cálculo utilitario.

Phaedrus, *Fabulae*, III,17. Los árboles bajo la tutela de los dioses.

Phaedrus, *Fabulae*, IV,3. La zorra y las uvas: los soberbios desprecian lo que no pueden conseguir. Hipocresía.

Phaedrus, *Fabulae*, IV,8. La serpiente en la fragua. Crítica literaria.

Phaedrus, *Fabulae*, IV,10. Vemos la paja en el ojo ajeno. Etiología.

Phaedrus, *Fabulae*, IV,12. Las riquezas son malas. Condena de la riqueza.

Phaedrus, *Fabulae*, IV,24. El parto de los montes. Jactancia vana.

Phaedrus, *Fabulae*, V,6. El calvo y el falto de pelos. La Fortuna esquiva.

Phaedrus, *Fabulae*, Appendix, 8. Consejos del oráculo de Delfos. Miedo a la superstición.

Phaedrus, *Fabulae*, Appendix,18. Un gallo llevado en litera por unos gatos. Demasiada seguridad a menudo conduce a los hombres al peligro.

Phaedrus, *Fabulae*, Appendix, 24. El pastor y la oveja. La maldad natural y el daño indisimulado.

Phaedrus, *Fabulae*, Appendix, 26. La corneja y la oveja. El malvado actúa según su conveniencia.

8.10. Novela

Apuleius, *Metamorphoses*, I,1,1. El protagonista de la novela comienza a narrar su historia.

Apuleius, *Metamorphoses*, II,4,1. Apuleyo describe la decoración de una estancia.

Apuleius, *Metamorphoses*, III,21. Pánfila se transforma en buho/lechuza.

Apuleius, *Metamorphoses*, IV,28. No hay palabras que puedan expresar la belleza de la fascinante Psique, la nueva Venus.

Apuleius, *Metamorphoses*, IV,32,1-2. Nadie se atreve a tomar por esposa a Psique, a pesar de su hermosura o a causa de ella.

Apuleius, *Metamorphoses*, IV,32,3. Psique llora su soledad y odia su propia hermosura.

Apuleius, *Metamorphoses*, IV,33,1-2. El oráculo de Apolo ordena al padre de Psique que abandone a su hija en un abrupto peñasco, como ofrenda a un monstruo.

Apuleius, *Metamorphoses*, V,2-3. Una corte de voces al servicio de Psique.

Apuleius, *Metamorphoses*, V,4. Psique se casa con un dios.

Apuleius, *Metamorphoses*, V,6. La promesa de Psique.

Apuleius, *Metamorphoses*, VI,24. Los dioses presentes en la noche de amor de Psique.

Apuleius, *Metamorphoses*, X,13. En casa de un cocinero y pastelero.

Historia Apollonii regis Tyri, 4-5. El cruel Antíoco promete su hija en matrimonio al preterndiente que resuelva un acertijo, que precisamente alude a las relaciones incestuosas que mantiene con ella.

Historia Apollonii regis Tyri, 15-16. Tras naufragar en las costas de Apolonia y ser ayudado por el pescador, Apolonio llega a la ciudad y participa en una competición en el gimnasio junto con el rey de la ciudad.

Historia Apollonii regis Tyri, 31. Dionisia, envidiosas por las alabanzas que recibía Tarsia, frente a los menosprecios a su hija, decide “quitar de en medio” a la joven, amparándose en que su padre no la reclamaba y su madre había muerto; eso se creía e incluso tenía un monumento funerario a las afueras de la ciudad.

Historia Apollonii regis Tyri, 51. Tras el feliz reencuentro de la familia, después de tantas vicisitudes, cuando Apolonio va a hacerse cargo del trono de Apolonia, que la ciudad le había concedido al morir, ya centenario, el rey Arquéstrates, se encuentra con el viejo pescador que le salvó cuando el naufragio y repartió con él su raído manto. Apolonio, agradecido, lo colma de favores.

Petronius, *Satiricon*, 29. *Cave canem*.

Petronius, *Satiricon*, 34,6. En el banquete ofrecido por Trimalción se sirve un vino Falerno centenario.

Petronius, *Satiricon*, 35-36. Chistes de Trimalción.

Petronius, *Satiricon*, 70. Las sorpresas del banquete continuado.

Petronius, *Satiricon*, 71. El testamento de Trimalción.

Petronius, *Satiricon*, 76. La carrera de Trimalción.

Petronius, *Satiricon*, 78. Un incendio en el momento justo.

Petronius, *Satiricon*, 112. La matrona de Éfeso.

8.11. Mitógrafos

Hyginus, *Fabulae*, 1. Genealogía de los dioses.

Hyginus, *Fabulae*, 4. Decaulión y Pirra.

Hyginus, *Fabulae*, 30. Los doce trabajos de Hércules.

Hyginus, *Fabulae*, 36. Deyanira.

Hyginus, *Fabulae*, 41. Minos.

Hyginus, *Fabulae*, 42. Teseo y el Minotauro.

Hyginus, *Fabulae*, 43. Ariadna.

Hyginus, *Fabulae*, 68. Aquiles.

Hyginus, *Fabulae*, 82. Tántalo.

Hyginus, *Fabulae*, 101. Telefo.

Hyginus, *Fabulae*, 108,1. El caballo de Troya.

Hyginus, *Fabulae*, 130. Icario y Erigone.

Hyginus, *Fabulae*, 141. Midas.

Hyginus, *Fabulae*, 142. Pandora.

Hyginus, *Fabulae*, 144. Prometeo.

Hyginus, *Fabulae*, 152A. Faetón.

Hyginus, *Fabulae*, 153. Decaulión y Pirra.

Hyginus, *Fabulae*, 178. Europa.

8.12. Epigrafía

CIL II,66. Epitafio de Quinto Peticio.

CIL II,2/5. Epitafio de Cornelio Capítón.

CIL II,2395b. Ofrenda de un patricio lusitano a los dioses.

CIL V,5702. A Júpiter Óptimo Máximo.

CIL VI,945. Inscripción honorífica en honor de Tito.

CIL VI,960. Inscripción en la base de la columna Trajana.

CIL VI,1364. *Cursus honorum* de Quinto Cerelio.

CIL VI,11743. Despedida del mundo.

CIL VI, 15801. Epitafio de Clodia Avita.

CIL XI,5218. Epitafio de Virgilio.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, L y ABASCAL, J. M. (1991), *Textos para la Historia de Alicante. Edad Antigua*, Diputación de Alicante, Alicante.

ALIZERI FERNÁNDEZ, E. y GALVÁN GUIOT, M. M. (1990), *Literatura grecolatina. Manual de análisis básicos*, Trillas, México.

ALONSO PASCUAL, J. M.^a y CANCELLO PÉREZ, J. (1991), *Guía práctica de latín. "Via Romana"*, Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, Burgos.

ALONSO, J. J., MATACHE, E. A. y ALONSO, J. (2008), *La Antigua Roma en el cine*, T&B, editores, Madrid.

ALVAR EZQUERRA, A. (1993), *Poesía de amor en Roma. Catulo, Tibulo, Lígdamo, Sulpicia, Propercio*, Akal, Madrid.

ÁLVAREZ GUTIÉRREZ, A. (1989), "La traducción como técnica y estilo literarios", en *Actas del VII Congreso Español de Estudios Clásicos*, vol. III, Editorial de la Universidad Complutense, Madrid, 807-812.

AROMOLO, G. (1954), *Manuale della lingua di Roma. Temi graduati di versione dal latino e in italiano*, Scuola Grafica Salesiana, Torino.

AYUSO CALVILLO, A. y MONTERO CARTELLE, E. (2008), *Latín. Bachillerato*, Akal, Madrid.

BAÑOS BAÑOS, J. M. (2009), “Cómo analizar textos en latín: consideraciones sobre la gramática latina”, en *RE(F)Class* 1, 1, 50-68.

BAÑOS BAÑOS, J. M. y LÓPEZ SANTAMARÍA, J. (1994a), *Antología de los discursos de Cicerón (I): Verres y Catilina*, Ediciones Clásicas, Madrid.

BAÑOS BAÑOS, J. M. y LÓPEZ SANTAMARÍA, J. (1994b), *Antología de los discursos de Cicerón (I): Clodio y Pompeyo*, Ediciones Clásicas, Madrid.

BAÑOS BAÑOS, J. M. y LÓPEZ SANTAMARÍA, J. (1994c), *Antología de los discursos de Cicerón (I): César y Antonio*, Ediciones Clásicas, Madrid.

BAYET, J. (1985), *Literatura latina*, Ariel, Barcelona.

BELL, P. E. (1988a), *Amor et amicitia. Themes in latin literature*, Cambridge University Press, Cambridge.

BELL, P. E. (1988b), *Imperium et civitas. Themes in latin literature*, Cambridge University Press, Cambridge.

BERNABÉ PAJARES, A. y RODRÍGUEZ SOMOLINOS, H. (1994), *Poetisas griegas. Edición, traducción, introducción y notas de...*, Ediciones Clásicas, Madrid.

BOCK CANO, L. de y LILLO REDONET, F. (2004), *Guía didáctica de Gladiator (Ridley Scott, 2000)*, Áurea Clásicos, Madrid.

CANALES MUÑOZ, C. y GONZÁLEZ AMADOR, A. (2008), “Nuevas metodologías para la enseñanza del latín”, en C. Cabanillas, y J. A. Calero Carretero, *Actas de las V y VI Jornadas de Humanidades Clásicas*, Junta de Extremadura, Badajoz, 377-408.

CANO, P.L. (1990), “La otra Roma”, en A. Duplá, e A. Iriarte (eds.) *El cine y el mundo antiguo*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.

CARANDE HERRERO, Rocío (1986), *Un poema latino a Sevilla de 1.250*, Ayuntamiento de Sevilla, Sevilla.

CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2010), “La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos”, en *Estudios Clásicos* 137, 85-95.

CHABROL, H. (1937), *L'Énéide de Virgile. Les voyages d'Énée*, Hachette, París.

CHILLEMI, D. y CHIARELLO, M. (2011), *Lingua communis*, Società Editrice Internazionale, Torino.

COMBY, J. y LÉMONON, J.-P. (1986), *Vida y religiones en el imperio romano en tiempos de las primeras comunidades cristianas*, Verbo Divino, Estella.

DEBUT, J (1979), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Planeta, Barcelona.

DÍAZ ROLANDO, E. (1991), *De Grecia. Antología de textos*, Editora del Veinte, Sevilla.

DÍAZ TEJERA, A. (1982), *Sevilla en los textos clásicos greco-latinos*, Ayuntamiento de Sevilla, Sevilla.

DÍAZ y DÍAZ, M. C. (1982), *Antología del latín vulgar*, Gredos, Madrid.

DIOTTI, A (1992), *Labor limae. Versioni latina con guida alla traduzione*, Società Editrice Internazionale, Torino.

DIOTTI, A., DOSSI, S. y SIGNORACCI, F. (2010), *150 versioni di testi d'autore*, Società Editrice Internazionale, Torino.

DIOTTI, A., DOSSI, S. y SIGNORACCI, F. (2012), *Res et fabula I. Letteratura antologia autori latini*, Società Editrice Internazionale, Torino.

DUPLÁ, A. e IRIARTE, A. (eds.) (1990), *El cine y el mundo antiguo*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ESPINÓS, J., MASIÁ, P., SÁNCHEZ, D. y VILAR, M. (2010), *Así vivieron los romanos. Un legado que pervive*, Anaya, Madrid.

ESTEBAN ORTEGA, J. (2007), *Corpus de Inscripciones latinas de Cáceres I. Norba*, Universidad de Extremadura, Cáceres.

ESTEBAN ORTEGA, J. (2012), *Corpus de Inscripciones latinas de Cáceres II. Turgalium*, Universidad de Extremadura, Cáceres.

ESTEBAN ORTEGA, J. (2013), *Corpus de Inscripciones latinas de Cáceres III. Capera*, Universidad de Extremadura, Cáceres.

ESTEBAN ORTEGA, J. (2016), *Corpus de Inscripciones latinas de Cáceres IV. Caurium*, Universidad de Extremadura, Cáceres.

ESTEBAN ORTEGA, J. (2019), *Corpus de Inscripciones latinas de Cáceres V. Augustobriga*, Universidad de Extremadura, Cáceres.

ESTEFANÍA, D. (2010), “La traducción con notas. A propósito de la *Eneida*”, en *Estudios Clásicos, Anejo I. Traducir a los clásicos. Simposio de la SEEC*, 95-102.

EUTROPIO, NEPOTE, QUINTO CURCIO, CÉSAR, CICERÓN, SALUSTIO, LIVIO, OVIDIO, VIRGILIO y HORACIO (1976), *Antología latina, Con notas y vocabulario de instituciones*, Gredos, Madrid.

FERNÁNDEZ ARENAZ, A., GARCÍA GARRIDO, J. L. y GÓMEZ FEDCED, A. (1999), *1 Bachillerato Latín*, Casals, Barcelona.

FERNÁNDEZ BELÉN, A., HERNÁNDEZ GARCÍA, B., LÓPEZ MARTÍN, P. y MURAS SANMARTÍN, S. (1998), *Latín 2º de Bachillerato*, Akal, Madrid.

FERNÁNDEZ DÍAZ, D. (2001), “La epigrafía, un elemento didáctico”, en C.M. Cabanillas Núñez y J.A. Calero Carretero (coords.), *Actas de las II Jornadas de Humanidades Clásicas*, IES Santiago Apostol, Almendralejo, 1-22.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1989), *Cine e historia en el aula*, Akal, Madrid.

FONTÁN BARREIRO, A (1991), “¿El latín en un curso común y obligatorio?”, en F. J. Gómez Espelosín y J. Gómez-Pantoja (eds.), *Pautas para una seducción. Ideas y materiales para una nueva asignatura: Cultura Clásica*, Ediciones Clásicas, Madrid, 253-267.

FONTÁN, A. y MOURE CASAS, A. (1987), *Antología del latín medieval. Introducción y textos*, Gredos, Madrid.

FORNACIARI, M. (1952), *Latinorum. Guía práctica para los padres cuyos hijos estudian latín*, Gustavo Gili, Barcelona.

GARCÍA BACCA, J. D. (1961), *Textos clásicos para la Historia de las Ciencias*, Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Instituto de Filosofía, Caracas.

GARCÍA DE DIEGO, V. (1951), “Observaciones sobre la metodología del latín en el Bachillerato”, *Estudios Clásicos* 3, 124-138.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. (1991), *Salustio. Conjuración de Catilina y Guerra de Jugurta. Selección*, Coloquio, Madrid.

GARCÍA GUAL, C. (1986), *Antología de la poesía lírica griega. Siglos VII-IV a.C.*, Alianza, Madrid.

GARCÍA GUAL, C., MONGE, J. A., MONGE Y ANDRÉS, M. A. (1997), *Latín 1 Bachillerato*, Santillana, Madrid.

GARCÍA GUAL, C., MONGE, J. A., MONGE Y ANDRÉS, M. A. (2002), *Latín 1 Bachillerato*, Santillana, Madrid.

GARCÍA GUAL, C., MONGE, J. A., MONGE Y ANDRÉS, M. A. (1997), *Latín 2 Bachillerato Humanidades y Ciencias Sociales*, Santillana, Madrid.

GARCÍA GUAL, C., MONGE, J. A., MONGE Y ANDRÉS, M. A. (2009), *Latín 2 Bachillerato Humanidades y Ciencias Sociales*, Santillana, Madrid.

GARCÍA GUAL, C. y GUZMÁN, A. (2000), *Antología de la literatura griega (ss. VIII a.C.-IV d.C.)*, Alianza, Madrid.

GARCÍA SANCHIDRIÁN, M.^a L. (1986), “El banco de textos, auxiliar didáctico”, en J. J. Iso, E. Varela, E. Rodón, M. L. García y G. Fatás (eds.), *Aspectos didácticos del latín 2. Enseñanzas medias*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 65-80.

GARCÍA SANZ, Ó. (1993), *¡Están locos estos romanos! Lecturas de Asterix para el aula más otras experiencias y materiales*, CSIC, Madrid.

GARCÍA Y BELLIDO, A. (1980), *España y los españoles hace dos mil años. Según la Geografía de Strábon*, Espasa-Calpe, Madrid.

GARCÍA Y BELLIDO, A. (1982), *La España del siglo primero de nuestra Era (según P. Mela y C. Plinio)*, Espasa-Calpe, Madrid.

GARCÍA YEBRA, V. (1949), *De rebus Hispaniae*, Gredos, Madrid.

GARZÓN FONTALVO, E. (2021), “Propuesta didáctica para integrar literatura y pervivencia”, *Estudios Clásicos* 159, 129-148.

GIACOMELLI, R. (1993), *Storia della Lingua Latina*, Roma, Jouvence.

GIL FERNÁNDEZ, L. (1954), “La enseñanza de la traducción en Griego”, en *Estudios Clásicos* 13, 324-340.

GIMENO PASCUAL, H. (1988), *Artisanos y técnicos en la epigrafía de Hispania*, Universitat Autònoma de Barcelona, Faventia. Monografies, Barcelona.

GÓMEZ ESPELOSÍN, J. (2000), *Latín 1, Bachillerato*, SM, Madrid.

GÓMEZ ESPELOSÍN, J. y GUZMÁN GUERRA, A. (2009), *Latín 2*, SM, Madrid.

GÓMEZ FECED, A., FERNÁNDEZ ARENAZ, A. y GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000), *Latín 2 Bachillerato*, Casals, Barcelona.

GÓMEZ PALLARÉS, J. (1991), “El mundo de la Filología Clásica”, en J. Gómez Pallarés y J. J. Caerols (eds.) *Antiqua tempora. Reflexiones sobre las Ciencias de la Antigüedad en España*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1-21.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1985), *El sistema educativo español*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

GONZÁLEZ CATALÁ, J.B. (1989), “Propuestas para la renovación de la enseñanza del Griego en el Bachillerato: análisis de una experiencia”, en *Actas del VII Congreso Español de Estudios Clásicos*, vol. 753-758.

GONZÁLEZ DELGADO, R. (2010), “Orfeo y Eurídice en el cómic”, *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos* 30, 1, 193-216.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J. (1989), *Corpus de Inscripciones latinas de Andalucía I. Huelva*, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J. (1991), *Corpus de Inscripciones latinas de Andalucía II. Sevilla. Tomo I. La Vega (Hispalis)*, Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

GRUPO TEMPE (1995), *Humanidades y Ciencias Sociales. Latín I*, MEC, Madrid.

GUILLÉN, J. (1962), *Composición y traducción (Gramática latina)*, Sígueme, Salamanca.

HERNÁNDEZ-VISTA, V. E. (1953), “Las pruebas escritas de Latín en los exámenes de grado”, *Revista de Educación* III, 3, 165-167.

HERNÁNDEZ-VISTA, V. E. (1954), “La enseñanza del Latín y referencias a la del español”, *Revista de Educación*, IV,9,13-19.

HERRERO, V.-J. (1979), *La literatura latina en sus textos*, Gredos, Madrid.

HERRERO, V.-J. (1982), *Cartas de Cicerón y Epigramas de Marcial (Selección)*, Gredos, Madrid.

HERRERO, V.-J. (1988), *Aulularia y Poenulus*, Gredos, Madrid.

IGLESIAS ZOIDO, J. C. y UREÑA BRACERO, J. (1996), “La enseñanza de la lengua a partir de las inscripciones”, en F.L. Lisi y Bereterbide; J. Ureña Bracero e J.C. Iglesias Zoido (eds.), *Didáctica del Griego y de la Cultura Clásica. IX Jornadas de Filología Griega (Cáceres, Mayo de 1993)*, Ediciones Clásicas, Madrid, 31-56.

INCLÁN, L. (1996), *Guía para traducir latín*, Octaedro, Barcelona.

JIMÉNEZ, J.S. y ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, A. (1998), *Latín II Bachillerato Humanidades y Ciencias Sociales*, Luis Vives, Zaragoza.

JIMÉNEZ DELGADO, C. M. F. (1955), “La traducción latina”, *Revista de Educación* IV, 11, 100-106.

JIMÉNEZ DELGADO, C. M. F. (1959), “El latín y su didáctica”, *Estudios Clásicos* 28, 172-182.

LILLO REDONET, F. (1992), *Un salmantino en Roma*, Ediciones Clásicas, Madrid.

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

LILLO REDONET, F. (1995), *Un salmantino en Mérida*, Ediciones Clásicas, Madrid.

LILLO REDONET, F. (2010), “Ampliando el corpus didáctico: textos latinos para Navidades y Reyes en Bachillerato y primeros años de Universidad”, *Thamyris, n.s.* 1, 23-41.

LILLO REDONET, F. (2013), “Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato: reflexiones y sugerencias prácticas”, *Thamyris, n.s.* 4, 63-80.

LLOPIS, L.I. y PRATS, C. (1999), *Idus 2 Latín Bachillerato*, Vicens Vives, Barcelona.

LÓPEZ, A. (1994), *No sólo hilaron lana. Escritoras romanas en prosa y verso*, Ediciones Clásicas, Madrid.

LÓPEZ-MAROTO, S. (2020), “Los textos científicos latinos como punto de partida para un entendimiento entre ciencias y letras: una propuesta didáctica interdisciplinar”, *Estudios Clásicos* 157, 167-196.

LÓPEZ BARJA, P. (1993), *Epigrafía latina. Las inscripciones romanas desde los orígenes al siglo III, d.C.*, Tórculo, Santiago.

LÓPEZ FONSECA, A. (2004), “A los clásicos por la lectura. Reflexiones en torno a la docencia”, *Estudios Clásicos* 125, 93-108.

LÓPEZ MOLINA, S. (2014), “Temas y motivos de la comedia griega en el cine de Chaplin”, en V. Gomis, A. Pardal y J. de la Villa (eds.), *Estudios Clásicos. Anejo 2. Ardua cernebant iuvenes. Actas del I Congreso Nacional Ganimedes de investigadores noveles de Filología Clásica*, 261-270.

LUENGO HERNÁNDEZ, E (1996), “Los epigramas funerarios de animales y su aplicación didáctica en el Instituto”, en F. L. Lisi y Bereterbide, J. Ureña Bracero e J.C. Iglesias Zoido (eds.), *Didáctica del Griego y de la Cultura Clásica. IX Jornadas de Filología Griega (Cáceres, Mayo de 1993)*, Ediciones Clásicas, Madrid, 57-63.

LUQUE, A. (2020), *Grecorromanas, Lírica superviviente de la Antigüedad clásica*, Planeta, Barcelona.

MANZANERO CANO, F. e IBÁÑEZ SANZ, M. (1999), *Latín I, Humanidades y Ciencias Sociales*, Editex, Madrid.

MARÍN PEÑA, M (1952), “Problemas escolares. La adquisición del vocabulario latino”, *Estudios Clásicos* 5, 263-274.

MARINER BIGORRA, S. (1962), *Didáctica del latín*, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.

MARINER BIGORRA, S. (1986), “Fundamentos científicos para una enseñanza no compartimentada de las lenguas clásicas. (Apéndice: Bachillerato unificado y polivalente. Iniciación a la lengua latina: metodología; programa”, en A. Alvar (ed.), *Minerva Restituta. 9 lecciones de filología clásica*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 179-202.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2001), *Selectividad Latín. Pruebas de 2000 LOGSE*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2002), *Selectividad Latín. Pruebas de 2001 LOGSE*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2003), *Selectividad Latín. Pruebas de 2002 LOGSE*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2003), *Selectividad Latín. Pruebas de 2004 LOGSE*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2004), *Selectividad Latín. Pruebas de 2003 LOGSE*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2009), *Selectividad Latín. Pruebas de 2008*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2010), *Selectividad Latín. Pruebas de 2009*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2011), *Selectividad Latín. Pruebas de 2010 Fase específica voluntaria*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2012), *Selectividad Latín. Pruebas de 2011*, Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ QUINTANA, M. (2013), *Selectividad Latín. Pruebas de 2012*, Anaya, Madrid.

MAYER, M (1995), “La aplicación de la epigrafía a la Enseñanza Secundaria. Una encrucijada filológico-histórica”, en V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*, Ediciones Clásicas, Madrid, Colegio de Doctores y Licenciados de Vizcaya, 171-180.

MCER (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

MINICONI, P.-J. (1953), *Les Metamorphoses d’Ovide. Extraits*, Hachette, París.

MOLINA SÁNCHEZ, M (1990), *La Aulularia de Plauto*, Ediciones Clásicas, Madrid.

MOLINA YÉVENES, J. (1993), *Iniciación a la fonética, fonología y morfología latinas*, Universitat de Barcelona, Barcelona.

MORCILLO LEÓN, A. y BARRERO MARTÍN, N. (2010), “Los monumentos funerarios hispanorromanos y su epigrafía en el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida. Una propuesta didáctica para los alumnos de Cultura Clásica y Latín de ESO y del Bachillerato”, *Tejuelo* 7, 176-206.

MUT I ARBÓS, J. (2017), “En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué”, *Estudios Clásicos* 151, 157-177.

MUÑOZ MARTÍN, M^a. N. (1985), *Cartas latinas. Introducción selección y notas por...*, Universidad de Granada, Granada.

MUÑOZ JIMÉNEZ, M^a. J. (1985), *Antología de textos históricos latinos. De la fundación de Roma a la destrucción de Cartago*, Coloquio, Madrid.

NATHAM, J. (1938), *La Marmite (Aulularia) de Plaute*, Hachette, París.

NAVARRO GONZÁLEZ, J. L. y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.M.^a (1990), *Antología de la poesía lírica griega*, Akal, Madrid.

NAVARRO GONZÁLEZ, J. L. y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.M.^a (2015), *Latín 1, Bachillerato*, Anaya, Madrid.

NAVARRO GONZÁLEZ, J. L. y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.M.^a (2016), *Latín 2, Bachillerato*, Anaya, Madrid.

OLLERO TASSARA, A. (1985), *Qué hacemos con la Universidad*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

OROZ, R. (1927), *Antología latina*, Editorial Nascimento, Santiago de Chile.

ORTIZ GÓMEZ, A. (2020), “Desde la investigación a la docencia: propuesta sobre textos epigráficos latinos en Bachillerato”, *Estudios Clásicos* 158, 101-121.

PAOLI, U. (1965), *Scrivere latino. Guida a comporre e a tradurre in lingua latina*, Principato Editore, Milán.

PARIGGER, H. (2009), *Julio César y los hilos del poder*, Editex, Madrid.

PASTOR, B. y ROMERO, C. (1990), *Ejercicios y textos de latín*, Ediciones Clásicas, Madrid.

PENAGOS, L. (1988), *Florilegio latino, vol. I*, Sal Terrae, Santander.

PÉREZ GÓMEZ, L. (1996), “El cine de romanos”, en J. M.^a García González y A. Pociña Pérez (eds.), *Pervivencia y actualidad de la cultura clásica*, Universidad de Granada y Sociedad Española de Estudios Clásicos, 235-262.

PÉREZ I DURÁ, J. (coord.) (2002), *Antología de textos latinos para Bachillerato*, Universitat de Valencia, Valencia.

PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona.

PROTOMÁRTIR VAQUERO, S. M. (1988), “El Latín y la Reforma de las Enseñanzas Medias: su didáctica y adaptación curricular”, en S. M. Protomártir, J. Solans, J. Luque, P. L. Cano y L. F. Mateos (eds.), *Aspectos didácticos del latín 3. Enseñanzas medias*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 11-48.

RABANAL ALONSO, M. A. (1970), *España antigua en las fuentes griegas*, Gredos, Madrid.

RABANAL ALONSO, M. A. (1989), *Textos de España Antigua. Selección y comentario*, León, Universidad de León.

REMIRO JUSTE, F. (1987), *Programación didáctica de latín (2º B.U.P.)*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

REQUEJO PRIETO, J. M.^a (1987), *Virgilio. Antología de la Eneida (Dido y Eneas: cantos I y IV)*, SEEC, Madrid.

RODRÍGUEZ, J. (1954), “El uso del diccionario en el estudio del latín”, *Estudios Clásicos* 13, 352-363.

RODRÍGUEZ-PANTOJA, M. (2021), “Un milenio de textos grecolatinos relativos a las Islas Canarias”, *Fortunatae* 34, 2, 125-146.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1951), “La selección de textos en la clase de griego”, *Estudios Clásicos* 4, 194-207.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1954), “Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas”, *Estudios Clásicos* 13, 210-323.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, L. y JIMÉNEZ RUIZ-ALEJOS, S. J. (2003), *Latín 1 Bachillerato*, ECIR, Valencia.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, L. y JIMÉNEZ RUIZ-ALEJOS, S. J. (2004), *Latín 2 Bachillerato*, ECIR, Valencia.

ROMAGUERA, J. y RIMBAU, E. (eds.) (1983²), *La Historia y el Cine*, Fontamara, Barcelona.

RUBIO FERNÁNDEZ, L. (1987), *Nueva gramática latina. Ejercicios, Coloquio*, Madrid.

RUBIO FERNÁNDEZ, L., GONZÁLEZ ROLÁN, T. y SAQUERO, P. (1985), *Textos latinos comentados*, Alhambra, Madrid.

RUBIO FERNÁNDEZ, L. y OLLERO, D. (2000), *Antología de textos latinos*, Ediciones Clásicas, Madrid.

RUIZ DE ELVIRA, A. (1988), “Temas clásicos en la literatura moderna”, *Cuadernos de Filología Clásica XXI*, 283-294.

SÁNCHEZ SALOR, E. (1986), *Polémica entre cristianos y paganos a través de los textos. Problemas existenciales y vivenciales*, Akal, Madrid.

SANCHIS LLACER, J. (2012), *Latín 1 Bachillerato*, McGraw Hill, Madrid.

SANCHIS LLACER, J. y SANCHO CREMADES, P. (1998), *Latín 1 Bachillerato*, McGraw Hill, Madrid.

SANTIAGO JIMÉNEZ, J. y ALCALDE-DIOSDADO, A. (1998), *Latín II, Bachillerato*, Edelvives, Zaragoza.

SANTOS YANGUAS, N. (1983), *Textos para la historia antigua de Roma*, Cátedra, Madrid.

SAUTERAU, F. (2014), *Cuentos y leyendas del nacimiento de Roma*, Anaya, Madrid.

SCHNITZLER, H. (2000), *Nuevo método para aprender latín*, Herder, Barcelona.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1990), *Latín 2, Bachillerato*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1991), *Selectividad Latín. Pruebas 1990*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1992), *Selectividad Latín. Pruebas 1991*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1993), *Selectividad Latín. Pruebas 1992*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1994), *Selectividad Latín. Pruebas 1993*, Madrid, Anaya.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1995), *Selectividad Latín. Pruebas 1994*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1996), *Selectividad Latín. Pruebas 1995*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1997), *Latín 1, Bachillerato LOGSE*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1997), *Selectividad Latín. Pruebas 1996*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1998), *Latín 2. Bachillerato LOGSE*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1998), *Selectividad Latín. Pruebas 1997*, Anaya, Madrid.

SEGURA MUNGUÍA, S. (1999), *Selectividad Latín. Pruebas 1998*, Anaya, Madrid.

VALENTÍ FIOL, E. (1950), “La traducción en la metodología del latín”, *Estudios Clásicos* 1, 26-35.

VALENTÍ FIOL, E. (1953), “Los sistemas de calificación en la Enseñanza Media”, *Estudios Clásicos* 9, 62-71.

VALENTÍ FIOL, E. (1980), *Antología de prosistas latinos*, Bosch, Barcelona.

VIÑAS ALMENAR, A., TORRES PASCUAL, A. y CALABUG PÉREZ, J. A. (1998), *Latín Bachillerato 1*, ECIR, Valencia.

VIÑAS ALMENAR, A., TORRES PASCUAL, A. y CALABUG PÉREZ, J.A. (1998), *Latín Bachillerato 2*, ECIR, Valencia.

VIVES, J (1971), *Inscripciones latinas de la España Romana* (2 vol.), CSIC, Barcelona.

VIVET-RÉMY, A.-C. (2004a), *Rómulo y Remo*, Akal, Madrid.

VIVET-RÉMY, A.-C. (2004b), *Edipo*, Akal, Madrid.

WHALEN, P. (1989a), *Multas per gentes. Themes in latin literature*, Cambridge University Press, Cambridge.

WHALEN, P. (1989b), *Urbs antiqua. Themes in latin literature*, Cambridge University Press, Cambridge.

YÁÑEZ SUCH, J., ESPUÑA FERRER, M.^a J. y TORROJA MATEU, M.^a T. (1998), *Latín I Bachillerato*, Edebé, Barcelona.

ZARKA, A.-M. (2002), *Julio César y la Guerra de las Galias*, Akal, Madrid.

COPISTAS MEDIEVALES EN LATÍN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

SILVIA GÓMEZ JIMÉNEZ

sigome02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En el presente trabajo, nacido con la intención de motivar al alumnado, mostramos una experiencia innovadora desarrollada en la asignatura de Latín de 4º de ESO. En esta actividad los alumnos se convierten en “copistas medievales” con el fin de crear una felicitación navideña con estética y contenido propios de dicho periodo. La actividad se centró, en un principio, en el contenido “los sistemas de escritura y el alfabeto latino”, aunque sirvió para trabajar también otro tipo de contenidos relacionados con la historia, la sintaxis y la morfología que se insertan dentro del currículo de la asignatura.

Palabras clave

Latín, didáctica, escritura, Secundaria.

Abstract

In the present work, born with the intention of motivating students, we show an innovative experience developed in the Latin subject. In this activity, students become “medieval copyists” in order to create a Christmas greeting with aesthetics and content typical of that period. The activity initially focused on the content “writing systems and the Latin alphabet”, although it also served to work on other types of content related to history, syntax and morphology that are inserted within the curriculum of the subject.

Keywords

Latin, didactic, writing, high school.

1. CONSIDERACIONES INICIALES¹

Mi aguda pasión por el latín medieval se conjugó con las ganas de motivar a los alumnos y presentarles una actividad diferente y novedosa. Aprovechando que en el Colegio se estaba preparando un concurso de felicitaciones navideñas y viendo que todos los departamentos de idiomas estaban realizando sus propias postales, surgió la idea de realizar dichas felicitaciones en latín y, como no podía ser de otro modo, qué mejor que imitar la estética y forma medievales y convertir así a los alumnos en verdaderos copistas.

Esta actividad fue realizada en el Colegio Inmaculada Concepción de Madrid y fue propuesta para el curso de 4º E.S.O, pero no existe ninguna limitación para que también se pueda hacer en las asignaturas de Cultura Clásica, Latín I y II en Bachillerato o incluso Griego I y II, si se cambia el soporte de los códices por papiros. Incluso se puede plantear como actividad interdisciplinar con otras asignaturas como Plástica, Lengua Castellana y Literatura, Música o Religión. Con esta actividad se pretenden desarrollar los contenidos relacionados con los sistemas de escritura del alfabeto latino, así como atender al estudio morfológico y sintáctico de la lengua latina.

2. MATERIALES Y RECURSOS WEB UTILIZADOS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD

A continuación, se exponen los materiales y recursos que se han utilizado en clase para llevar a cabo la actividad:

— Papel tipo *Kraft* para la imitación de un pergamino, aunque no hace falta realizar este gasto, ya que los alumnos pueden pintar folios o cartulinas blancas con agua y café, dando la sensación de “papel desgastado” de un modo más económico.

— Pinturas, rotuladores o témperas de colores dorado, negro, rojo, azul y verde.

— Página web *PICTOR*² del *Institut de Recherche et d’Histoire*

¹ Agradezco a mis alumnos del Colegio Inmaculada Concepción de Madrid, por su disposición y entrega en todas las actividades propuestas. Nunca una máxima como *Homines dum docent discunt* había tomado tanto sentido, porque me habéis enseñado a enseñar. Gracias, queridos.

² Link directo a la página web: <<http://pictor.irht.cnrs.fr/en>> [25/05/2022],

des Textes (IRHT), donde se pueden encontrar distintos tipos de letras capitales miniadas, extraídas de manuscritos digitalizados en *La Bibliothèque Virtuelle des Manuscrits Médiévaux* (BVMM). Al entrar en la web, tenemos una caja de texto donde debemos escribir la letra o palabra que queremos ver en ese formato. Si queremos ver varios ejemplos de una misma letra debemos escribir esa letra varias veces en la caja (foto 1). La aparición de los caracteres es aleatoria, por lo que nunca nos va a salir la misma combinación:

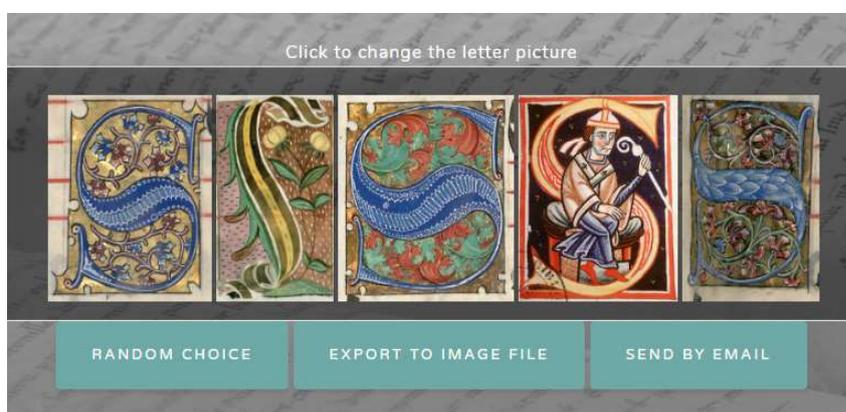


Foto 1. Ejemplos de la letra s

Una vez generada la imagen, podemos: cambiar una de las letras de la serie si no nos gusta pinchando sobre ella, cambiar toda la serie haciendo clic en el botón *random choice*, enviar la imagen por email o guardarla en nuestro dispositivo.

En nuestro caso, los alumnos disponían de *Chromebook* personal, pudiendo realizar una búsqueda rápida y autónoma, pero esta web funciona bien desde cualquier dispositivo móvil, por lo que no es estrictamente necesario disponer de un ordenador.

3. CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y SECUENCIACIÓN

A continuación, se exponen una serie de contenidos³ que han sido explicados a los alumnos, para que puedan entender el contexto medieval en el que trabajaban los copistas. Se muestran, por tanto, una serie de apuntes que sirven de apoyo al profesor en sus explicaciones.

3.1. Breve estudio de la evolución del alfabeto latino

El origen del alfabeto se remonta a los fenicios y, aunque la fecha de su invención es incierta, algunos dicen que se inventó en torno al 1.600 a.C., pero otros defienden que en Egipto ya se pueden ver alfabetos en el 1.800 a.C. El alfabeto que va a llegar hasta la península itálica será en todo caso el fenicio gracias a los griegos. Al adoptarlo los griegos sufre modificaciones porque los fonemas de dos lenguas no son nunca los mismos: los símbolos que representan fonemas idénticos se emplean mientras que el resto desaparecen o se reutilizan. La difusión del alfabeto griego a Italia es temprana: antes del final del siglo VIII a.C. ya todos los itálicos lo empleaban pasando primero por los etruscos, quienes adoptaron el alfabeto, lo adaptaron y después lo difundieron.

Innovaciones latinas en el alfabeto

A partir de las primeras adaptaciones se van sucediendo nuevas innovaciones en el alfabeto latino. En primer lugar, se soluciona el problema de las velares: La *K* y tan solo pervive en tres palabras (*Kalendae*, *Karthago* y *Kaeso*) y las otras dos letras se diferencian fonológicamente: *C*: /k/, /g/ y *Q*: /kw/. No va a ser hasta el siglo III a.C. cuando se resuelve definitivamente el problema de la diferenciación entre velar sorda (*g*) y velar sonora (*k*).

Tras todos estos cambios el latín clásico se queda con 21 letras. Lo sabemos por fuentes como Cicerón, quien en *Natura deorum* dice, criticando al epicureísmo, que sería tan absurdo que los cuerpos se generaran al azar por átomos como pensar que, si lanzásemos réplicas de las 21 letras, se pudiera formar con ellas la obra de los *Anales* de Ennio:

³ Somos conscientes de que no están recogidos ni mucho menos todos los contenidos que atañen a esta etapa de la escritura o al trabajo del copista, pero se han querido sintetizar ya que se dirigen a alumnos de 4º de E.S.O y pueden verse apabullados si impartimos mucha información nueva de forma tan específica. Pretendemos que tengan una idea global tanto del contexto como de la escritura latina en la Edad Media

Al llegar a este punto, ¿no me habré de sorprender de que haya alguien que pueda estar personalmente convencido de que existen ciertas partículas de materia, sólidas e indivisibles, arrastradas por la fuerza de la gravedad y de que la colisión o choque fortuito de estas partículas produce este mundo tan elaborado y bello? Yo no puedo entender por qué el que considera posible que esto haya ocurrido no pensará también que si un número incontable de copias de las veintiuna letras del alfabeto, hechas de oro o de lo que quiera, fueran echadas juntas en un receptáculo y fueran luego agitadas y echadas al suelo, había de ser muy posible que ellas formaran los *Annales* de Ennio, completamente a punto para el lector. ¡Yo dudo incluso de que el azar pueda tener éxito en la constitución de un único verso!

Cicerón, *Natura Deorum*, 37, LXCII

El alfabeto sigue evolucionando y entorno al siglo I a.C., se introducen dos letras que antes no existían para emplearlas en la transcripción de palabras extranjeras: *Y* y *Z*. El abecedario latino en la época clásica estaba conformado entonces por 23 letras.

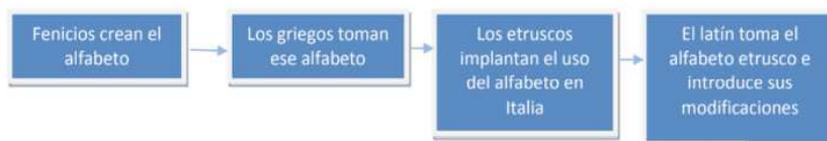
Del alfabeto latino al alfabeto castellano

En el siglo XIII, se empieza a usar en los códices medievales la letra *v* duplicada, es decir, *vv*, para el sonido /w/. Esta forma de escribirlo desembocó en nuestra letra *W*. También en esta época comienza a escribirse la *n* con una rayita encima, llamada vírgula, para indicar que era doble, cuando la ene doble cambió su sonido, se estableció la Ñ como letra. Tiempo después, en el siglo XVI, Petrus Romanus, un francés, introduce la última innovación en el alfabeto latino. Defendía que se debían diferenciar las vocales *u*, *i* de sus correspondientes realizaciones consonánticas. Se crea así la *V* y la *J*. De este modo se confecciona el alfabeto que utilizamos hoy en día, compuesto por 27 letras.

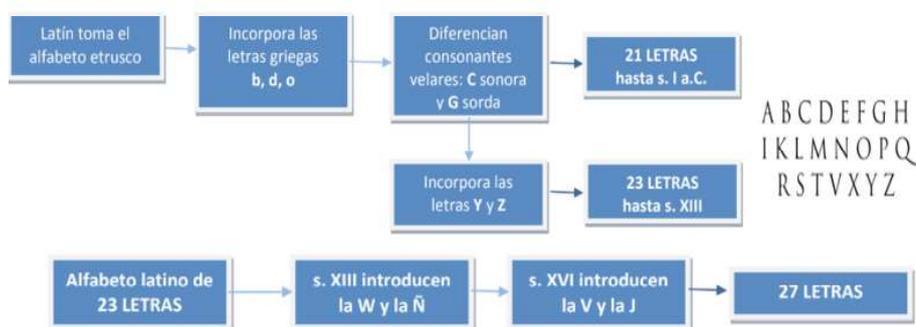
Ejercicio propuesto

Los alumnos realizaron un breve cronograma en formato digital para que quedase clara la evolución del alfabeto, ya que hay datos que les podían resultar complicados. Aquí dejo un ejemplo de uno de los cronogramas realizados:

CRONOGRAMA PARA LA CREACIÓN DEL ALFABETO LATINO



CRONOGRAMA PARA LA EVOLUCIÓN DEL ALFABETO LATINO



3.2. Estudio de la estética medieval. El copista y el códice

El trabajo del copista

El ámbito cultural más importante de la época tardoantigua es el de los monasterios⁴, que constituyen focos de irradiación de cultura. Los autores literarios de los siglos VI y VII tienen como denominador común el haberse formado en escuelas monásticas.

En Hispania, antes del siglo VI se tienen escasas noticias de los monasterios y sus fundaciones, pero cabe suponer su existencia por el florecimiento posterior. Las primeras noticias de monasterios en territorio hispano se remontan a finales del siglo IV, por ejemplo, en el canon VI del Concilio de Zaragoza, celebrado en el año 380, se prohíbe expresamente que los clérigos abandonen el monasterio para mantener una vida aislada (Díaz 1859: 395). También conservamos diversas cartas que tratan el tema de los monasterios como la del Papa Siricio I a Himerio, en el año 385, donde trata el tema de la penitencia que deben seguir los monjes retirándose a la soledad del monasterio, o la de Baquirio a Januarario, en el 410, donde defiende a un clérigo que había roto su voto de

⁴ Sobre este tema, llevé a cabo un estudio de forma pormenorizada en mi Trabajo de Fin de Grado, titulado "Liturgia y música medieval hispana: aportaciones del Ms. BH98 de la Universidad Complutense de Madrid".

castidad para que sea readmitido en el monasterio (Codoñer 2010: 19-20). Salvo estas referencias, nunca demasiado precisas, hay que esperar al siglo VI para que se mencionen expresamente las fundaciones de monasterios.

El afianzamiento de poder de la Iglesia y las relaciones de mutua tolerancia entre ésta y la monarquía visigoda arriana nos permiten explicar el auge de las fundaciones de monasterios en el siglo VI. Estas fundaciones respondían a normas establecidas ya en los concilios de Agde (506) y de Orleans (511). Las normativas establecidas en estos concilios galos fueron aceptadas rápidamente en Hispania en el Concilio de Tarragona (516), en el de Barcelona (540) y en el de Lérida (546) (García-Teja 2006: 11-12).

La Iglesia se convirtió entonces en la salvadora de los textos con la aparición de los centros monásticos, donde se copiaban las obras. En torno al año 529 en Monte Casino instituyó San Benito la *Regula Monachorum*, cuya esencia fundamental era el tópico *ora et labora*. Antes de San Benito, existió con Casiodoro el Monasterio de Vivario, donde se establece el estudio de las artes liberales y el *trivium*. En el siglo XI, con el nacimiento y la expansión de las universidades, comienzan a estudiarse las artes liberales en ellas, excluyendo este tipo de materias de los monasterios. En las ciudades, las escuelas eclesiásticas catedralicias introducen estudios que se escapan de las disciplinas sagradas, mientras que en los monasterios sólo se conserva este tipo de estudios. En el siglo XII, junto a la cultura monástica, se va imponiendo la cultura de las escuelas catedralicias⁵. El monasterio vive en un medio feudal que tiene su centro en la abadía, donde la apropiación de los textos se efectúa según el modelo de los gramáticos romanos, dentro de un ideal contemplativo.

La labor de la difusión litúrgica corrió a cargo de los monasterios y abadías. Las copias de los textos para su difusión y mantenimiento se realizaban en los *scriptoria*. El libro se realizaba con dos funciones principales: como piadosa obligación y como herramienta para la difusión interna de los textos entre monasterios, creando así sus propias bibliotecas. Según el tipo de orden religiosa a la que el monje per-

⁵ Con la revolución urbana del siglo XII las escuelas capitulares se organizan en torno a las catedrales de las nuevas ciudades, representando un mundo activo que precisa de comunicación. En ellas se da un resurgimiento de las artes liberales frente a la contemplación de la escritura monástica.

teneciese, trabajaba de forma individual o en talleres colectivos (Ruiz 1988: 276-279).

En los monasterios se preparaba a los monjes para seguir una vida religiosa e, indudablemente, la copia y la transmisión de los códices era un punto fundamental para su educación. La actividad que realizaban nos permite conocer la técnica de composición de las obras y la labor filológica que llevaban a cabo estos copistas. Conservamos algunos testimonios de esta labor monástica, como la carta introductoria del siglo V al comentario del *Cantar de los Cantares* de Justo de Urgel, dirigida al Papa Sergio. En ella pide que enmiende el texto y que se lo enseñe a los hermanos, que lo copien en letras más pequeñas, ante la falta de pergamino y no se envuelva en estuches magníficos (Velázquez 1994). Aunque, quizás, los ejemplos que más gustaron a los alumnos fueron los colofones recogidos por Elisa Ruiz en su manual, donde se documenta el hastío de los monjes tras la copia: “La mano que me ha escrito se pudrirá en la tumba, en cambio la escritura perdurará por tiempos inmemoriales” u “¡Oh pluma, deja de escribir, pues ya tengo la mano cansada!”, entre otros (Ruiz 1988:168-169).

De este tipo de testimonios se desprende la actividad cultural que se realizaba en los monasterios. Se documentan las labores de escritura que debían hacer los copistas y nos señalan otro tipo de consideraciones como la falta de pergamino por su excesivo coste, fatalidad que ha acaecido a las copias manuscritas en ciertas épocas.

Respecto a los soportes de escritura, hasta el siglo II, los romanos utilizaban el rollo de papiro para realizar distintos escritos (documentación, cartas...), aunque sabemos que en la escuela también usaban tablillas enceradas, soporte que era muy eficiente pues permitía usarse varias veces al poder derretir su cera y borrar el contenido, o existían diversos soportes con carácter epigráfico. Es entre los siglos II y IV cuando comienza a producirse una desaparición gradual del rollo a favor del códice, en palabras de Reynolds y Wilson “...se adopta una forma de libro que tiene esencialmente el mismo aspecto que los que hoy están en uso” (Reynolds-Wilson 1986:40).

3.3. Breves apuntes paleográficos

La técnica de rotulación denominada *lettering* se ha puesto de moda entre los adolescentes. En todas las clases de secundaria se puede en-

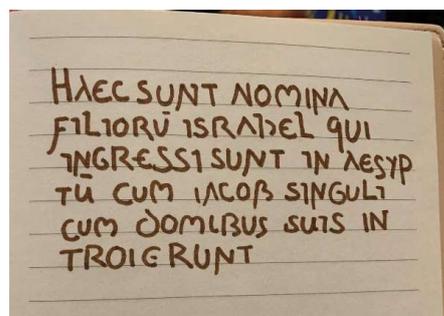
contrar algún alumno que dedique su tiempo a este pasatiempo, hecho que ha hecho más fácil el estudio de este apartado. Puesto que tampoco pretendemos profundizar en la historia de la paleografía, los alumnos aprendieron la tipología de la minúscula carolingia.

Durante la Edad Media, la evolución de la escritura y sus trazos es continua. No obstante, decidimos centrarnos en la tipología carolingia ya que podría ser más fácil de leer para los alumnos que, por ejemplo, la escritura visigótica. Para hacer este estudio, utilizamos el manual creado por Juan-José Marcos⁶, profesor de secundaria. En primer lugar, enseñamos el alfabeto, que los alumnos tenían que copiar imitando los trazos redondeados característicos de esta tipología.

Mayúsculas: A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 Minúsculas: a / a' b c d' e f g h u' j k l m n o p q r s / s' t u v w x y z

Tipografía digital de Juan-José Marcos

Una vez que los alumnos estaban familiarizados con los trazos, realizamos la transcripción de una columna de la *Biblia de Alcuino*, procedente del Monasterio de Tours datada en el siglo IX, como puede verse en las siguientes imágenes:



Una vez realizada esta pequeña copia del manuscrito, pasaremos a utilizar la web *PICTOR* (§2), para que puedan ver distintos tipos de capitales miniadas y prueben distintas combinaciones.

⁶ Juan-José Marcos creó en 2017 un manual de usuario online, titulado *Fuentes para la paleografía latina*, donde además de hacer un recorrido por la evolución de las distintas tipologías, nos permite descargar fuentes similares a las latinas para nuestro ordenador. El manual se puede consultar en: <http://guindo.pntic.mec.es/jmag0042/manual_paleograf.pdf>.

3.4. Los villancicos

Este apartado puede adaptarse al contenido con el que se quiera realizar la actividad, pues conservamos códices con material de todo tipo, que pueden ser reproducidos (científicos, musicales...). Se optó por introducir villancicos porque nos encontrábamos cerca del periodo de Navidad y, como ya se ha indicado, los alumnos iban a presentar este trabajo al concurso de postales navideñas del colegio.

Análisis y traducción de un villancico

Los alumnos quedaron maravillados al ver que los villancicos se usaban desde siglos atrás y que cuentan, por ende, con una tradición tan extensa. Los villancicos suelen tener estructuras repetitivas a modo de estribillo para que sean fáciles de retener. Por este motivo, son también fáciles de analizar y de traducir, hecho que hace que se adapten bien a un nivel de iniciación en el estudio de la lengua latina.

Se trabajaron 2 villancicos: *Adeste, fideles* y *Puer natus in Bethlehem* en su forma abreviada. Los alumnos debían identificar los verbos y los casos y funciones de las declinaciones 1ª y 2ª, ya que era el temario visto hasta la fecha. Después, entre todos los analizábamos y traducíamos en la pizarra.

*Frases y expresiones navideñas en latín*⁷

En este apartado sería bueno empezar hablando sobre la etimología de la palabra “Navidad”: palabra patrimonial procedente del étimo latino *Nativitas*, *-tis*, cuyo significado es “nacimiento”. Este hecho cobra sentido ya que la Navidad corresponde al día en el que celebramos el nacimiento de Jesús. La raíz del verbo *nascor* (‘nacer’) se encuentra en otras muchas palabras castellanas como, por ejemplo, “nación”, el lugar donde se ha nacido, o “nacimiento”, el resultado de nacer.

Para adornar la portada y, por qué no, para aprender a felicitar la navidad en latín, los alumnos se aprendieron las siguientes frases:

⁷ Si se desea ampliar información sobre este tema, consúltese: Lillo Redonet (2010).

Expresión latina	Expresión castellana
<i>Felix Nativitas</i>	Feliz Navidad
<i>Felix Dies Nativitatis!</i>	Feliz día de Navidad
<i>Exopto tibi gaudentem Domini nativitatem</i>	Te deseo un alegre nacimiento del Señor
<i>Faustum annum novum</i>	Feliz año nuevo

4. SECUENCIACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para realizar toda la actividad hemos utilizado cuatro sesiones, cuyos contenidos se estructuran de la siguiente manera:

Sesión 1	Estudio del origen y de la evolución del alfabeto latino.
Sesión 2	Estudio material del código: paleografía y estética medieval.
Sesión 3	Estudio de los villancicos y traducción.
Sesión 4	Maquetación individual de la felicitación navideña medieval.

5. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Puesto que los resultados de cada alumno podían ser muy diferentes, se realizó una rúbrica de evaluación atendiendo a los diferentes criterios que se habían estudiado en cada una de las diferentes sesiones. Cada estándar, al ser cuatro, se evaluaba sobre 2,5 puntos:

Excelente = 2,5	Satisfactorio = 2	Bueno = 1-1,50	Deficiente = 0-0,50	Nota
Objeto de evaluación: estética medieval				
Se utilizan colores y motivos adecuados. Se introduce una capital miniada y letra adecuada.	Se utilizan colores adecuados y motivos adecuados. Se introduce una capital miniada pero la letra no es adecuada.	Se utilizan colores adecuados, pero los motivos no se ajustan. Se introduce una capital miniada pero la letra no es adecuada.	Los colores y los motivos no son muy adecuados. La tipología y la capital no son correctas del todo.	____ de 2,50

Objeto de evaluación: expresión navideña				
Se introduce una frase navideña en latín sin faltas ni erratas y se integra bien en la portada.	Se introduce una frase navideña en latín sin faltas ni erratas, pero no se integra bien en la portada.	Se introduce una frase navideña en latín con alguna falta o errata.	No se introduce una frase navideña en la portada.	____ de 2,50
Objeto de evaluación: <i>ordinatio</i> del texto				
Uso adecuado del espacio disponible y división de los textos (latín-castellano) con algún motivo.	Uso adecuado del espacio disponible, pero no se dividen los textos (latín-castellano) con algún motivo.	Uno de los dos textos (latino o castellano) está bien distribuido pero el otro no se ubica bien en el espacio disponible.	No se ha usado de manera adecuada el espacio disponible ni se dividen los textos.	____ de 2,50
Objeto de evaluación: traducción y análisis				
Traducción con un uso correcto de la sintaxis y la semántica.	Traducción con un uso correcto de la sintaxis, pero con carencias semánticas.	Traducción con alguna carencia en el análisis sintáctico y en la semántica.	La traducción no tiene sentido, pues no sigue la sintaxis latina.	____ de 2,50
Observaciones:			Evaluación total:	

6. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados fueron gratamente satisfactorios, tanto así que una de las felicitaciones ganó el primer premio del concurso de felicitaciones navideñas del del Colegio (Figs. 1 y 2). Esto permitió, además, dar mayor visibilidad a la asignatura de Latín entre todos los alumnos y las familias, pues, como todos sabemos, lamentablemente, siempre tenemos que estar dándole valor a las lenguas y cultura clásicas. Por tanto, esta actividad tuvo también ese punto externo positivo. A continuación, muestro algunos de los exitosos resultados que se obtuvieron con el esfuerzo de los alumnos:

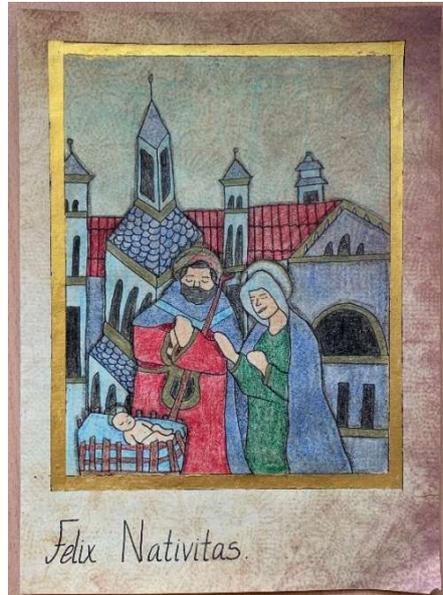


Fig.1. Portada de la felicitación navideña ganadora, creada por la alumna S.P.S.

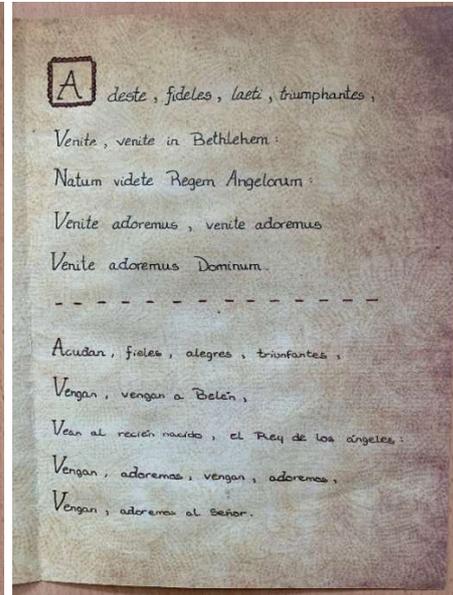
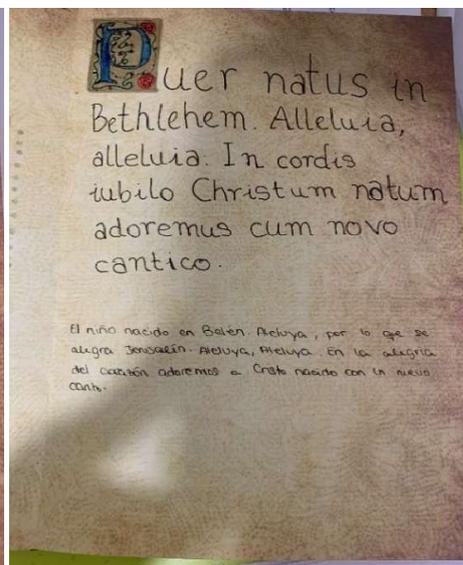
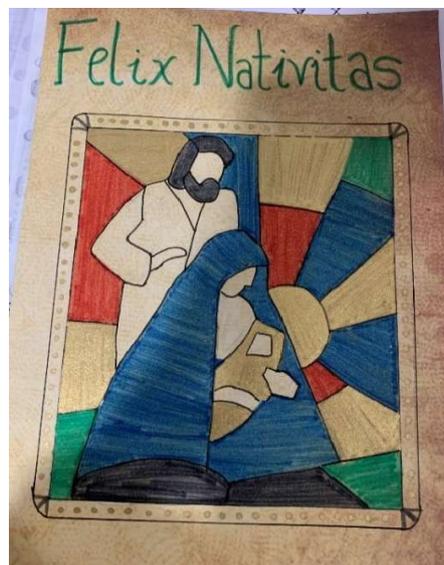


Fig.2. Interior de la felicitación navideña ganadora, creada por la alumna S.P.S.



Figs. 3 y 4. Felicitación creada por la alumna G.M.F.



Figs. 5 y 6. felicitaciones de las alumnas V.C.P y M.A.P.

Respecto al porcentaje de logro, se expone un gráfico en el que se observan las calificaciones obtenidas:



Según la gráfica, podemos ver que todos los alumnos fueron partícipes en esta actividad, obteniendo tan solo un 5% de suspensos, es decir, de 20 alumnos solamente 1 suspendió la actividad. La mayoría de los trabajos (50%) se sitúan entre el 8 y el 7 (notable) y un 25% obtuvo una calificación entre 9 y 10 (sobresaliente). Así pues, siguiendo estos datos, podemos afirmar que los resultados han sido satisfactorios y fructíferos.

Además de las notas obtenidas, se debe destacar que los alumnos han aprendido a valorar el legado de la lengua latina más allá de Roma y, al principio, les sorprendió que se siguiera utilizando esta lengua

clásica durante tantos siglos tras la caída del Imperio Romano. Por tanto, también han aprendido a valorar la continuación y la tradición clásica más allá del periodo clásico al que se adscribe normalmente la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- CODOÑER, C. (2010) (coord.), *La España visigótica y mozárabe: dos épocas en su literatura*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- DÍAZ, E. (1859), *Historia general de la Iglesia: Desde la predicación de los apóstoles hasta el pontificado de Gregorio XVI Vol. II*, Imprenta de Ancos, Madrid.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. & TEJA, R. (2006) (coords.), *Monjes y monasterios hispanos en la Alta Edad Media*, Fundación Santa María la Real, Palencia.
- HARRIS, D. (2013), *Directorio de caligrafía. 100 alfabetos completos y cómo caligrafiarlos*, Acanto, Barcelona.
- LILLO REDONET, F. (2010), “Ampliando el corpus didáctico: textos latinos para Navidad y Reyes en Bachillerato y primeros años de universidad”, *Thamyris* 1, 23-41.
- REYNOLDS, L. D. & WILSON, N. G. (1986), *Copistas y filólogos*, Gredos, Madrid.
- RUIZ ELVIRA, E. (1988), *Manual de codicología*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- VELÁZQUEZ SORIANO, I. (1994), “Ámbitos y ambientes culturales en la Hispania visigoda. De Martín de Braga a Isidoro de Sevilla”, *Augustinianum*, 328-351.

UN REGUETÓN LATINO: CLAVES PARA TRABAJAR EL AUDIOVISUAL EN EL AULA DE LATÍN

MARÍA CARBALLEIRA FARIÑA

carballeirinha@gmail.com

IES Terra de Soneira (Vimianzo, A Coruña)

Resumen

A día de hoy resulta muy fácil para cualquiera coger el móvil y proponer al alumnado una actividad relacionada con el audiovisual. Pero lo que ya no es tan sencillo es conectar con ellos en cuanto a la temática o hacerla atractiva para sus espectadores finales (el propio alumnado, la comunidad educativa, las redes sociales o hasta los medios de comunicación). A lo largo de esta exposición se relatará como, con el vocabulario de unos pocos capítulos de *Familia Romana*, se ha elaborado un vídeo en el que el alumnado canta y baila reguetón con las historias de Julio y Emilia. Y cómo después este vídeo ha llegado a la prensa, contribuyendo a la divulgación de nuestras materias entre toda la sociedad. A partir de este ejemplo se proporcionarán algunas claves que mejorarán la experiencia audiovisual en el aula de aquellos que se animen a hacer vídeos con su alumnado. Se hablará del guion técnico y del guion literario, de la preproducción del vídeo, de la grabación, del cuidado del sonido, del *raccord*, de la iluminación, de los fondos y se proporcionarán recursos para el montaje final del vídeo (programas de edición de vídeo, músicas, efectos de sonido, las imágenes png, los rótulos, los bancos de imágenes...).

Palabras clave

Audiovisual, vídeos, Familia Romana, Orberg, reguetón, reggaeton, música, videoclip.

Abstract

Nowadays, it is very easy for anyone to pick up his or her cell phone and suggest an audiovisual activity to the students. What is no longer that simple is to connect with students, with the topics or make the end product attractive to its final viewers (the students themselves, the educational community, social networks or even the media). In this paper, it will be explained how, with the vocabulary of a few chapters of *Familia Romana*, a video has been produced in which the students sing and dance the stories of Julio and Emilia with a reggaeton rhythm. This video has subsequently reached the press, contributing to the dissemination of our materials among the whole society.

Based on this example, some key aspects to improve the audiovisual experience in the classroom will be provided for those inspired to make videos with their students. We will talk about the technical script and the literary script, the pre-production of the video, the recording, sound quality, the raccord, the lighting, the backgrounds. Finally, resources for the assembly of the video (editing programs for video, music, sound effects, png images, labels, image banks...) will be listed.

Keywords

Audiovisual, videos, Familia Romana, Orberg, reggaeton, music, music video.

0. PROEMIO

Canta, oh diosa, la cólera de Daddy Yankee, cólera melódica que causa infinitos males a tanto profesorado y que precipitó al Hades muchas almas valerosas de alumnos y alumnas, a quienes hizo presa del *perreo* y pasto de los ritmos latinos —cumplíase así la voluntad de Don Omar— desde que Lorna nos descubrió el Papichulo.

1. INTRODUCCIÓN

Comienzo estas líneas con unos versos sobradamente conocidos y a la vez extraños. Versos que excitan la risa y alimentan los sentidos, representación perfecta de combinación de lo nuevo con lo viejo, de lo juvenil con lo arcaico, de lo clásico con lo moderno. Y es que si queremos llegar hasta los corazones de nuestro alumnado primero debemos tocar sus pasiones, entre ellas la música que escuchan. Desde el lenguaje formular de los aedos hasta las pegadizas rimas de la música actual hay algo en común: que se nos quedan incrustadas en la cabeza consiguiendo que las memoricemos casi sin darnos cuenta. ¡Y eso es algo que debemos aprovechar!

Mientras sigo escribiendo imagino al docente que lee el título de este artículo con el gesto retorcido, pero con bastante curiosidad. Espero que esta pese más, aunque en su cabeza resuene el *O tempora, o mores!* de Cicerón. ¡Estos son los tiempos que nos han tocado! Así que, *rebus sic stantibus*, ¡hay que adaptarse!

Último aviso: si cree que se encamina hacia las profundidades de un artículo al uso, lleno de referencias bibliográficas, de citas de otros autores o de tecnicismos es hora de que se retire. He venido aquí a

hablarle de una experiencia, de un sentir, de un grupo de alumnas que ha marcado un antes y un después en una profesora que iniciaba su andadura en la enseñanza y en el método *Orberg*. He venido aquí a contarle cómo, con muy poco se hace mucho cuando se desechan los prejuicios. He venido a narrarles como introducir el audiovisual en el aula de latín (o de griego).

2. EL GERMEN

Todo empezó en el curso 2018/19, la primera vez que recibí la ansiada llamada. Iba a ser profesora de latín durante todo un curso. Y yo, que había estudiado clásicas solo por placer, no para dedicarme a ello, me encontré de repente delante de un grupo maravilloso y lleno de energía. ¡Estaba claro que había que hacer algo distinto!

No nos sobraban los recursos, pero sí las ganas. Aquel pequeño grupo de 4º de ESO era el escenario ideal para experimentar y divertirse con la música y con el latín. Decidimos hacer un reguetón latino *stricto sensu*¹. La idea de elaborar una simple traducción no era lo que se buscaba desde un principio. El lenguaje propio de las letras del reguetón no es algo que interese demasiado para las clases de latín. Lo que se propuso fue introducir las historias de Julio, Emilia, de sus esclavos y sus hijos en la estructura de tres canciones elegidas por el propio alumnado. Con solo cuatro capítulos de nuestro querido método *Orberg*, este grupo se puso manos a la obra para cambiar el “*booty, booty, booty*” de C. Tangana por un “*nummi, nummi, nummi*” mucho más acertado para contar las fechorías del esclavo Medo, que había dejado temblando el *sacculus* de Julio. Del mismo modo el “*Thank you, next!*” de Ariana Grande se convirtió en “*Gratias, Dave*”, porque un repaso al vocativo no viene mal, como tampoco está de más darle las gracias a Davo, un esclavo tan servicial. El último éxito de nuestra lista particular fue un tema de Sofía Reyes que dice “*un, dos, tres, un, dos, tres, si te doy un beso ya estás a mis pies*” que se metamorfoseó para la ocasión en “*unus, duo, tres, unus, duo, tres, Marcus eam pulsat, Iulia irata est*”, mientras nos ayudaba a memorizar los números en latín, así como el pronombre *is, ea, id* en

¹ En el siguiente enlace se puede ver el vídeo elaborado por el alumnado de latín de 4º de ESO del IES Monelos (A Coruña) durante el curso 2018/19: <https://www.youtube.com/watch?v=zkpU6B11DbQ&ab_channel=malaburraproduci%C3%B3ns> [29/11/2022].

acusativo. Y, entre canción y canción, nuestro presentador daba paso a ellas en el programa *Ab quadraginta ad unum*, para que nos vayamos quedando con las preposiciones vistas en estos primeros capítulos.

El mérito, por supuesto, es todo de ellas y de él, porque han sido quienes han elegido las canciones y quienes han escrito las letras. La profesora ha colaborado únicamente con la parte técnica. Al final se ha conseguido elaborar un vídeo que ha llegado incluso a la prensa², logrando que se hable un poco de las lenguas clásicas de puertas afuera, algo que puede parecer menor, pero a veces conviene recordar que de lo que no se habla no existe. Si nuestros alumnos de mañana nunca han oído hablar de “eso del latín” tampoco se sentirán tentados a escoger la asignatura y la sociedad acabará preguntándose (como ya a veces, por desgracia, nos sucede) si es que se siguen estudiando esas cosas raras en los institutos y para qué sirven. Desechemos pues de una vez esa imagen arcaica que aún hay quien conserva de las aulas de latín, donde algunos creen que pasamos los días recitando declinaciones. Hay mil formas mucho mejores de aprender latín y todas ellas pasan por acercarlas a la enseñanza de las lenguas modernas.

Pero vayamos ahora al *quid* de la cuestión: cómo trabajar el audiovisual en el aula de latín.

3. CÓMO ELABORAR UN PROYECTO AUDIOVISUAL

Todo el mundo lleva actualmente en su bolsillo o en el bolso un aparato con el que puede grabar vídeo de bastante buena calidad. Es por eso que cada día son más los profesores que se aventuran a hacer vídeos en sus clases, con sus alumnas y alumnos o para ellos. Pero a veces los resultados no son los esperados o nos ocupan mucho más tiempo del que sería deseable para tratar un pequeño contenido. Y ya bastante tenemos con la burocracia como para perder tiempo con problemas técnicos.

Es por eso que vengo aquí a proponerles unos consejos para ponerse manos a la obra y tratar de forma fácil y efectiva el audiovisual en el aula.

² Noticia publicada en el Diario de Pontevedra el 19/03/2019: <<https://www.diariodepontevedra.es/gl/video/videos/co-regueton-tamen-aprende-latin/201903191641391027365.html>> [29/11/2022].

3.1. La idea

Lo primero para empezar a trabajar es tener una idea muy clara de lo que se pretende hacer. Porque no es lo mismo un vídeo musical, que una noticia, un reportaje, un anuncio *et cetera*. También debemos haber pensado cuánto pretendemos (más o menos) que dure el vídeo y quién va a ser nuestro público (el alumnado, la comunidad educativa, las redes sociales...).

Una vez que tenemos clara la idea ahora el proceso *est omnia divisa in partes tres*: preproducción, grabación y posproducción o edición.

3.2. Fases del proceso

3.2.1. La preproducción

La preproducción es todo aquello que necesitamos preparar antes de sacar el móvil del bolsillo. Tener todo esto muy bien pensado facilitará y agilizará el montaje final del vídeo, así como la propia grabación.

Pongamos por caso, *verbi gratia*, que lo que vamos a hacer es el vídeo musical del que hemos hablado hasta ahora (aunque estos consejos son aplicables a cualquier proyecto audiovisual que se nos pase por la cabeza). Vayamos pues viendo todo lo que necesitamos:

1. Las canciones: Lo primero que debemos decidir son las canciones que se van a versionar y lo más adecuado será buscar versiones en karaoke de las mismas en *Youtube*. Sobra decir que hay que mencionar al autor de la versión.

2. La letra: Debemos dedicar un par de sesiones a preparar la letra y ensayar brevemente cómo cantar las canciones, encajando nuestra nueva letra en las estructuras. Necesitaremos tener en cuenta que la grabación de la canción no será paralela a la grabación del vídeo.

3. El vestuario: ¿Qué necesitamos? ¿Dónde lo conseguiremos? ¿Qué día deben traerlo? Debemos tenerlo físicamente a nuestra disposición antes del día de la grabación y necesariamente han de haberlo probado.

4. Maquillaje y peluquería: ¿Para nuestro vídeo vamos a necesitar maquillaje? ¿Y peluquería? De ser así, ¿quién lo proporciona? ¿Quién maquilla? ¿Quién peina? ¿En qué momento? Tenemos que contar con ese tiempo previo a la grabación.

5. El tiempo: ¿Cuánto tiempo necesitamos para la grabación? ¿Nos basta con una sesión? ¿Debemos cambiar una hora con un compañero? Es cierto que es imposible calcular con exactitud el tiempo que vamos a necesitar y que siempre puede haber imprevistos, pero cuanto más cerrado tengamos todo y menos dejemos a la improvisación más fácil será cumplir con nuestro plan de grabación y con los tiempos previstos.

6. Las localizaciones: ¿Dónde vamos a grabar cada una de las canciones? Los planos deben estar ya en nuestra mente. Debemos desechar las generalizaciones del tipo: esto se grabará “por el instituto”. Decir, “por el instituto” es como no decir nada. Si no tenemos pensadas claramente las localizaciones y los planos perderemos mucho tiempo buscando un lugar que reúna las condiciones necesarias de luz, sonido, etc.

7. La iluminación: ¿Qué luz tenemos en las estancias en las que queremos grabar? ¿Es luz natural? ¿Por dónde entra? ¿A qué hora vamos a grabar? ¿Qué tiempo tendremos? Lo ideal es que contemos con luz natural, pero no siempre es posible, sobre todo si grabamos en invierno y los días son oscuros. Lo más importante es recordar que la luz no debe ser ni demasiado dura (para no quemar los planos, es decir, que queden demasiado blancos) ni demasiado floja (para que se vean con claridad) y que esta se debe de situar delante de la persona que sale en la imagen, pues, si el foco de luz está por detrás, las caras quedarán muy oscuras.

8. La cámara: ¿Lo haremos con un móvil o con una cámara? Actualmente la opción de grabar con un móvil no se ha de descartar de entrada. No es necesario contar con un gran equipo de audiovisuales ni con una cámara de última generación para realizar un buen proyecto. De todas formas, el aparato debe ser elegido teniendo en cuenta varios factores. Lo ideal sería usar una cámara de vídeo de fácil manejo, pero en muchos institutos lo que tenemos es con una cámara réflex de fotografía. Si optamos por esta, la calidad de la imagen seguramente sea muy buena, pero el enfocado nos resultará algo más complicado. Además, las imágenes panorámicas pueden sufrir el llamado “efecto gelatina”, es decir, saldrán con unas ondas muy poco agradables a la vista. Es por todo esto que el uso del móvil es quizás una muy buena opción.

9. El trípode: Seguramente no nos hemos planteado si necesitamos un trípode, pero cuando llegemos al montaje nos daremos cuenta de que nuestro pulso no es tan bueno como creíamos. Tal vez sea un gasto en el que vale la pena invertir, pero, si no podemos permitirnoslo, unas

cajas o unas mesas, unidas a un poco de paciencia, pueden hacer el mismo trabajo.

10. El sonido: ¿Cómo vamos a registrar el sonido? Esta es quizás la pregunta más importante que debemos hacernos. Y es que tendemos a pensar que el aparato con el que grabamos la imagen es el mismo que registrará el sonido, pero esto no es así necesariamente. Es cierto que si la cámara es buena, si estamos situados muy cerca de ella y si no hay ningún ruido, normalmente podremos capturar el sonido con la imagen sin problemas, pero no es lo habitual. Es por ello que resulta fundamental disponer de un micrófono, algo que hoy en día es asequible y muy fácil de adaptar incluso hasta en el móvil.

11. El *storyboard*, el guion técnico y literario y la escaleta. Cuando se piensa en un proyecto audiovisual son muchos los que consideran que lo ideal es empezar por poner en dibujos lo que se pretende grabar, haciendo unos bocetos de los planos deseados. Esta opción, la del conocido como *storyboard*, evidentemente, es buena, pero ni es la única ni es absolutamente necesaria. Puede ser que no se nos dé bien dibujar, o que simplemente nos expresemos mejor (y de forma más completa) con palabras. Es por ello que el uso del guion técnico y literario será nuestra mejor arma para preparar el plan de grabación. Todo lo que acabamos de ver en los puntos anteriores, así como todas las aclaraciones que faciliten la grabación, han de quedar recogidos en el guion técnico. Este se apoyará en el guion literario, donde reflejaremos aquello que los protagonistas del vídeo van a decir. En el caso de que el tipo de vídeo sea, por ejemplo, un reportaje, no tenemos con exactitud las palabras de los protagonistas, por lo que quizás una escaleta sea la mejor opción. Una escaleta es un documento en el que se indica por puntos lo que sucede en cada localización o plano, los protagonistas que en él están presentes, el tiempo que se le dedica y sobre lo que se habla, pero no da más detalles. Es un documento más simple y ágil, pero también con un menor nivel de detalle que el guion técnico.

3.2.2. La grabación

Si todo el plan de grabación visto en el punto anterior se ha elaborado concienzudamente, el día de la grabación será “coser y cantar”. Habremos de seguir el plan previsto y atender únicamente a un par de detalles más.

1. Los recursos³. Las imágenes de recurso son aquellas que parecen prescindibles, pero no lo son. Sirven para localizar el lugar en el que se desarrolla la acción o para cubrir transiciones entre unos escenarios y otros. Además, ilustran lo que rodea al plano del protagonista u ofrecen detalles del mismo (como el plano de una mano o de un libro). Pueden también ser nuestra salvación en el montaje si nos encontramos con algún plano con un fallo que debemos cubrir.

2. El *raccord*. El *raccord* es la coherencia entre uno y otro plano, eso que nos chirría a la vista cuando no se da. Pero, aunque pueda parecer muy fácil mantener el *raccord*, a veces puede olvidársenos algún detalle que acabe descolocando al espectador. Por ejemplo, si en un plano el protagonista tiene una insignia en la chaqueta y en el siguiente no, habrá un fallo de *raccord*, si en un plano aparece un cuadro en la pared y en el siguiente el cuadro es distinto, también será un fallo de *raccord* y si nuestro alumnado graba en días distintos con ropa distinta una secuencia que debe ir seguida habrá un fallo de *raccord* que dejará bastante perdido al espectador. En tal caso el alumnado tal vez nos diga: “¿cómo voy a ir dos días distintos con la misma ropa al instituto?”. Pues es necesario, no queda más remedio, y eso es algo que ya debemos haber previsto en nuestro plan previo de grabación, cuando hemos tratado el tema del vestuario.

3. Las tomas. Volviendo a utilizar como ejemplo el vídeo del reguetón latino del que se ha hablado desde el principio, se observará que cada una de las tres canciones debe contar, por lo menos, con tres tomas distintas: un plano general y un plano corto para cada una de las protagonistas de la canción (si son dos). Es decir, dado que solamente disponemos de una cámara, se ha de grabar la misma secuencia como mínimo tres veces: una con plano general, otra con planos cortos de las protagonistas y otra con planos detalle o recursos que luego se utilizarán en el montaje.

³ En el siguiente vídeo se puede observar el uso de los planos de recurso que se han empleado, tanto los de localización usados al principio como los de transición entre unas declaraciones y otras. El vídeo también es un buen ejemplo con el que valorar la importancia de haber contado con micrófono, pues se observará que la calidad del sonido no es la deseada, a pesar de haber ya pasado por algunos arreglos propios de la postproducción: <https://www.youtube.com/watch?v=D_0jOJaTXXY&ab_channel=S.O.S.CL%C3%81SICAS> [29/11/2022].

4. Los fondos. Esta es una cuestión que casi siempre pasa por alto, pero no por ello es menos importante. Raramente nos fijamos en lo que aparece en el fondo de la imagen de nuestros protagonistas cuando estos se encuentran frente a la cámara, pero a veces un mal fondo puede afejar el mensaje que se quiere transmitir. Debemos tomar conciencia de que puede haber elementos en el fondo de la imagen que deturpen el mensaje, tales como gotas de agua en una mesa, un cartel que no guarda relación con el tema, o incluso un fondo que simplemente no resulta atractivo y no es deseable en nuestro vídeo (una pared vieja o con humedades, un contenedor de basura...).

5. El sonido. No hay mucho más que decir sobre este tema, solamente reiterar que durante la grabación del sonido (que en el caso del reguetón no será paralela al registro de la imagen, sino posterior) se deben de usar un micro y unos cascos para calibrar si el sonido está entrando correctamente en la fuente.

3.2.3. La posproducción

La posproducción, edición o montaje de las imágenes es el punto final de nuestro proyecto audiovisual. Si la preproducción y la grabación se han hecho con un celo escrupuloso puede que con media hora de trabajo hayamos montado un vídeo espectacular. En cambio, si se han ido dejando cosas para “resolver en montaje” esta fase del proceso debería recibir el nombre menos agraciado (pero más acertado) de “Departamento de Lourdes”, pues habremos de obrar milagros para resolver cuestiones como desajustes del nivel del sonido, planos que hay que recortar para que no entren en escena elementos no deseables, errores que hay que ocultar con planos de recurso donde no habíamos contado o niveles de luz de la imagen que tendremos que corregir para que se vean las caras de los protagonistas. Lo que se podría haber resuelto en media hora comportará ahora 8 horas y un dolor de cabeza.

Para referirse al montaje de un vídeo audiovisual con la calma y el empeño precisos deberíamos de tomarnos la molestia de empezar un nuevo artículo (o una nueva exposición en persona) mostrando la pantalla y proporcionando claves y atajos de teclado y aplicándolos delante de un ordenador mediante una práctica. Es por ello que, en esta ocasión, me limitaré a mencionar unas cuantas generalidades o consejos básicos:

1. Se han de emplear varias pistas de sonido: al menos una para las músicas y otra para las intervenciones de los protagonistas.

2. Se deben de utilizar también varias pistas de imagen: al menos una para el vídeo en sí y otra para los subtítulos, rótulos u otras imágenes que se quieran introducir sobre el vídeo.

3. Se debe de igualar el nivel del sonido en las distintas partes del vídeo, evitando que quede demasiado bajo o demasiado alto (con lo que se produciría ruido y distorsión).

4. Si las imágenes usadas proceden de distintas fuentes o se han grabado con distintos niveles de luz es muy probable que los colores de una parte y otra del vídeo queden diferentes. Se ha de intentar igualarlos en la medida de lo posible.

5. El último consejo es el más importante aunque también el más simple y es el siguiente: ¡menos es más! Siempre va a ser preferible no elegir efectos exagerados, ni tipografías llamativas, ni músicas de fondo que entorpezcan el mensaje, ni, por supuesto, transiciones con cortinillas de estrellas.

3.3. Otros recursos

Una vez explicado todo el proceso se recogen en este punto una serie de recursos que pueden servir de ayuda adicional a la hora de crear un proyecto audiovisual:

1. Programas de edición de vídeo. En el ordenador se pueden usar programas bastante básicos, pero con suficientes posibilidades como *Openshot* (software libre) o *Imovie* para *Mac*. Existen otros más o menos profesionales. Realmente cada uno ha de encontrar aquel con el que se sienta más cómodo y dedicarle horas de práctica. En cuanto al móvil, el *Cap cut* cuenta con muchas posibilidades, sobre todo de cara a la posterior publicación de los vídeos en redes sociales como *TikTok*.

2. Canciones versión karaoke: en *Youtube* con mención al autor.

3. Músicas libres de derechos: en *Audio Library* de *Youtube*.

4. Efectos de sonido: también en *Audio Library* de *Youtube*. En los propios programas de edición de vídeo normalmente hay un repertorio de efectos. Alguno muy concreto puede encontrarse en vídeos de *Youtube*.

5. Biblioteca de imágenes de vídeo o foto: *Canva* cuenta con un repositorio infinito de imágenes de vídeo, foto u otros elementos para usar en nuestros vídeos.

6. Otros elementos gráficos sobre el vídeo: en *Canva* también los encontraremos. Debemos descargarlos en formato .png sin fondo.

7. Imágenes libres de derechos en *Klipartz* o *Freepng*⁴.

8. Subir los decibelios de un vídeo en línea: *Videolouder*⁵.

9. Quitar el fondo a un vídeo. Se puede hacer en *Canva* o en la web *Unscreen*⁶.

10. Grabar la pantalla del ordenador. Otra de las múltiples funciones de *Canva*, pero también de la aplicación *Loom*, con la que podemos poner nuestra cara en una esquina, como para utilizarlo en un curso en línea.

11. Editor de imágenes en línea: *Pixlr*⁷.

12. Contador de tiempo de un discurso: *Readtime*⁸.

4. ACTA EST FABULA!

Como había contado al principio de este artículo, y reitero ahora, lo que aquí se relata es un conjunto de experiencias que parten de un vídeo concreto para compartir unos consejos generales que, tal vez, puedan servir a alguien más. Si se animan a llevar al audiovisual a sus aulas de clásicas sin prejuicios dejarán de ser profesores clásicos para convertirse en modernos clasicistas y disfrutarán con un proyecto que resultará ilusionante para alumnado y profesorado. Y no es que se lo diga la que escribe, es que *Miami me lo confirmó*.

Espero que estas líneas hayan sido útiles, o al menos amenas, a sus posibles lectores y lectoras. Y, como *de gustibus non est disputandum*, esperemos también que nos permitan seguir disfrutando por mucho tiempo de nuestros amados ritmos latinos.

⁴ *Klipartz*: <<https://www.klipartz.com>>; <<https://www.freepng.es/>> [29/11/2022].

⁵ *Videolouder*: <<https://www.videolouder.com/es/>> [29/11/2022].

⁶ *Unscreen*: <<https://www.unscreen.com/>> [29/11/2022].

⁷ *Pixlr*: <<https://pixlr.com/es/>> [29/11/2022].

⁸ *Readtime*: <<http://readtime.eu/>> [29/11/2022].

EL USO DE *CANVA* EN LAS ASIGNATURAS DE CULTURA CLÁSICA, LATÍN Y GRIEGO

FRANCISCO JOSÉ RODRÍGUEZ CALDERÓN

franrodald@gmail.com

Resumen

En este artículo pretendemos explicar cómo podemos utilizar la página web de diseño gráfico *Canva* en las asignaturas de Cultura Clásica, Latín y Griego, así como otros recursos web que nos ayudarán a captar el interés del alumnado por nuestras materias a través de elementos audiovisuales.

Palabras clave

Canva, diseño gráfico, Aula Virtual, Flipped Classroom.

Abstract

In this article we want to explain how we can use the graphic design website *Canva* in the subjects of Classical Culture, Latin and Greek, as well as other web resources that will help us capture the interest of students in our subjects through audiovisual elements.

Keywords

Canva, graphic design, Virtual Classroom, Flipped Classroom.

¿QUÉ ES CANVA?

Canva es una potentísima herramienta de diseño gráfico y publicación en línea que permite que cualquier persona pueda diseñar lo que quiera de una manera muy sencilla, ya sea presentaciones, pósteres, vídeos educativos, infografías, etc.

Una página web que sin duda desarrollará la creatividad de nuestros alumnos y la nuestra propia.

¿CÓMO PODEMOS UTILIZARLA?

Nos dirigimos a la dirección web: <https://www.canva.com/> y nos registramos dando clic en el botón morado de la parte superior derecha “registrarse” o el morado que se encuentra en medio de la pantalla “Regístrate gratis”.



Recomendamos que, si el instituto tiene el paquete que ofrece *Google: Google Workspace for Education*, se registre con el propio correo que le facilite el centro, ya que los alumnos tienen el mismo dominio y facilitará la comunicación entre discentes y docente. En el caso de que el instituto no tenga el pack de educación de *Google*, no hay problemas, pues podemos registrarnos con cualquier otro correo electrónico que utilicemos para comunicarnos con los alumnos.

Inicia sesión o regístrate en cuestión de segundos

Usa tu correo electrónico u otro servicio para continuar con Canva (gratis)

 Continuar con Google

 Continuar con Facebook

Continuar con correo electrónico

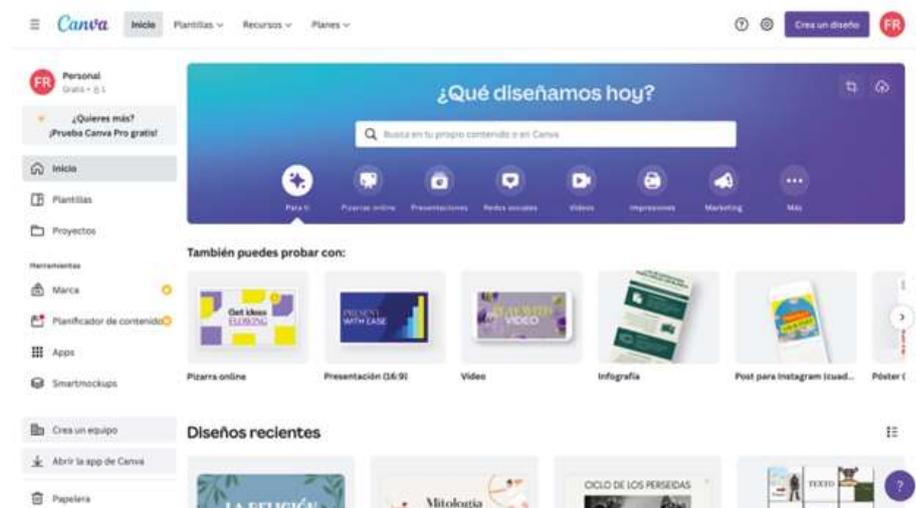
Continuar de otra forma

Al continuar, estás aceptando los [Términos y condiciones de uso](#). Consulta nuestra [Política de privacidad](#).

 Regístrate con tu correo de trabajo



Una vez dentro, ya podremos crear cualquier diseño clicando en el botón que se encuentra arriba a la derecha, pero antes de adentrarnos en este vasto mundo del diseño gráfico, nos vamos a dirigir al apartado “planes” para activar el plan educativo que nos ofrece la página web



y que permite tener acceso a casi todo el contenido de la aplicación, 100gb de almacenamiento en la nube, crear clases virtuales con los alumnos, entre otras cosas.

Dentro del apartado “planes” seleccionamos la pestaña “para docentes y centros educativos”. Por último, pinchamos en el plan docentes “quiero registrarme”.

Planes y precios

Incluido con todos los planes

Presentaciones Redes sociales Videos Impresiones Marketing Oficina

Para particulares y equipos Para docentes y centros educativos

Aprender, estudiar y enseñar con Canva para Educación
Crea tu aula de Canva para disfrutar de una experiencia de aprendizaje y enseñanza fluida y colaborativa.
[Más información sobre Canva para Educación >](#)

Docentes
Es totalmente gratis para docentes y estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria. Crea planes de estudio, proyectos, videos, actividades y mucho más contenido interesante y estimulante. Ayuda a tus estudiantes a aprender y expresarse con más agilidad.
[Quiero registrarme](#)

- ✓ Más de 300 millones de imágenes, videos, animaciones y audios sin derechos de autor (entre otros).
- ✓ Miles de plantillas de alta calidad y educativas para cada asignatura, curso y habilidad.
- ✓ Elimina los fondos de las imágenes con el Quilafónico.
- ✓ Ajusta los diseños con la Redimensión mágica.
- ✓ Disfruta de 300GB de almacenamiento en la nube.
- ✓ Certificado por la Ley de Privacidad y Derechos Educativos de la Familia (FERPA) de Estados Unidos, la ley de Protección de la Privacidad en Línea para Niños (COPPA) de Estados Unidos y el

Centros educativos
Es totalmente gratis para estudiantes y docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Hazte con esta herramienta integral de creación y comunicación para todos los centros educativos de tu zona, con una implementación de nivel empresarial.
[Contacta con nosotros](#)

- ✓ Más de 300 millones de imágenes, videos, animaciones y audios sin derechos de autor (entre otros).
- ✓ Miles de plantillas de alta calidad y educativas para cada asignatura, curso y habilidad.
- ✓ Elimina los fondos de las imágenes con el Quilafónico.
- ✓ Ajusta los diseños con la Redimensión mágica.
- ✓ Disfruta de 300GB de almacenamiento en la nube.
- ✓ Certificado por la Ley de Privacidad y Derechos Educativos de la Familia (FERPA) de Estados Unidos, la ley de Protección de la Privacidad en Línea para Niños (COPPA) de Estados Unidos y el

Introducimos todos los datos que nos piden: nombres y apellidos, nombre del centro educativo en el que estamos trabajando, página web del centro (opcional), y adjuntamos un documento en PDF, JPG o PNG que acredite que estamos ejerciendo la profesión de docente actualmente en ese centro.

Comprueba tus datos

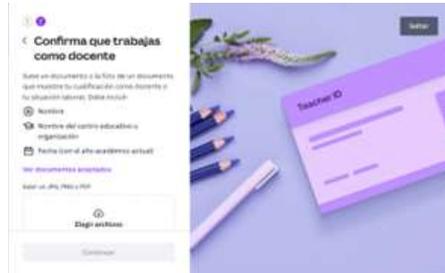
No podemos operar como en nuestra lista de instituciones educativas. De todas formas, no podemos proporcionarles algún tipo de información para confirmar que se trata de un aula educativa.

Nombre
Escriba su nombre

Apellidos
Escriba su apellido

Nombre del centro educativo
Escriba el nombre de su institución educativa

[Continuar](#)

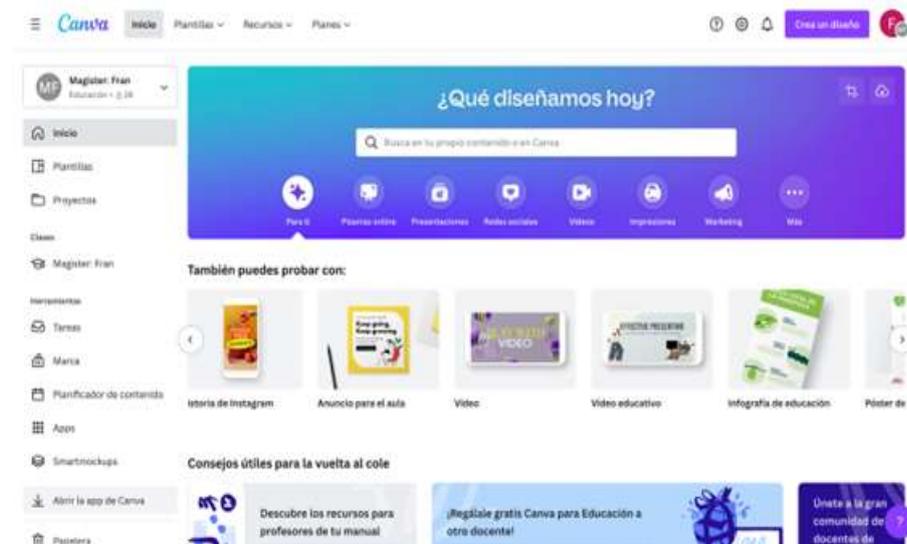


Una vez nos verifiquen la cuenta, podremos disfrutar de todo el contenido que nos ofrece Canva for education.

¿CÓMO PODEMOS INCLUIR A LOS ALUMNOS EN CANVA Y CREAR CLASES VIRTUALES?

Canva nos ofrece la posibilidad de crear clases virtuales, donde podremos invitar a nuestros alumnos y trabajar con ellos. Además, todo el alumnado que esté dentro de la clase podrá disfrutar de todas las ventajas que ofrece Canva for education, pudiendo utilizar todos los diseños, imágenes, iconos, etc. de la versión pro.

Invitar a los alumnos es muy sencillo. Desde el apartado inicio, clicaremos en el pequeño engranaje que aparece arriba a la derecha con el nombre de “configuración”.



Ya en nuestro perfil, pincharemos en el apartado “personas” en la parte izquierda de nuestra pantalla. A continuación, clicaremos en “invitar a alguien” en el botón de la parte superior derecha y seleccionamos la opción que queramos. Con la opción de invitar por *Google Classroom* podremos importar la clase entera.

Mi cuenta

Francisco Rodríguez Cal...
franrodcaid@gmail.com

Mi cuenta

Acceso y seguridad

Preferencias de correo

Magister: Fran

Detalles de la clase

Personas

Grupos

Facturación y planes

Integraciones con LMS

Apps

Historial de compra

Dominios

Foto de perfil

Eliminar foto

Cambiar foto

Nombre

Francisco Rodríguez Calderón

Editar

Correo electrónico

franrodcaid@gmail.com

Editar

¿Qué uso le darás a Canvas?

Docente

Idioma

Español (España)

Cuentas de redes sociales conectadas

Personas (28)

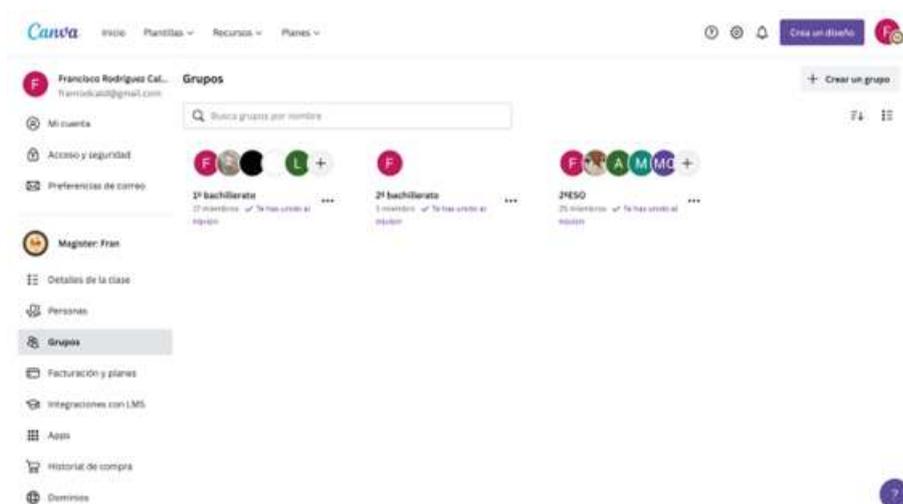
Buscar por nombre o correo

Todos los roles

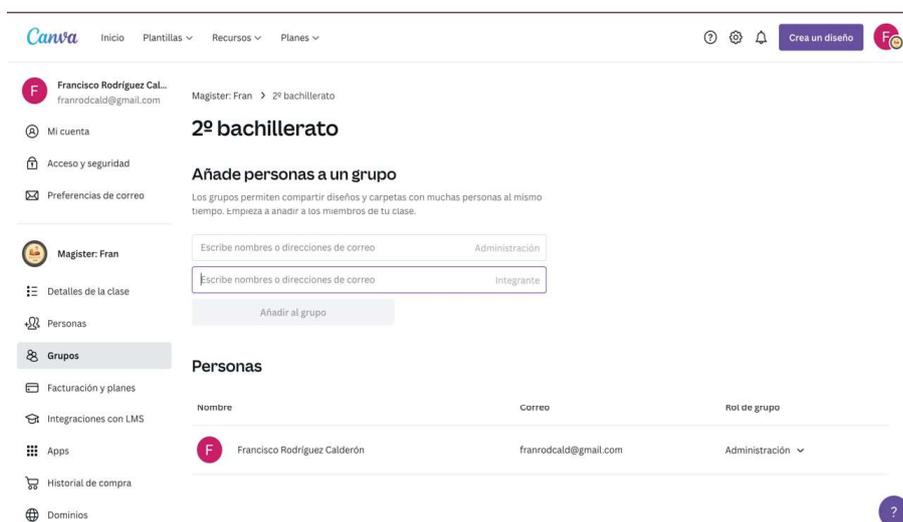
Invitar a alguien

Nombre	Correo	Rol en el equipo
Jimena P	jmenap2004@gmail.com	Estudiante
Francisco Rodríguez Calderón	franrodcaid@gmail.com	Titular
Rebeca Jimeno Lopez	rebeca.jimendopez@vandeivira.net	Estudiante
Walter	walter.gilano@vandeivira.net	Estudiante
Irene Romero Alvarez	irene.romeroroberto@vandeivira.net	Estudiante
Celia González González	celagpna.gonzalez@gmail.com	Estudiante
Carmen Rojo Juncos	carmenrojojuncos@gmail.com	Estudiante

En el apartado “grupos” podemos dividir a nuestros alumnos en grupos para que trabajen de manera colaborativa en un diseño.



Crear un grupo es muy sencillo, solo tenemos que pinchar en el botón gris “Crear un grupo”. A continuación, se nos permitirá poner el nombre que queremos para el grupo y la posibilidad de añadir a nuestros alumnos como integrantes o a un compañero docente como administrador, en el caso de que trabajemos la co-docencia.



Una vez que hayamos creado los grupos, ya podremos trabajar con nuestros alumnos diferentes proyectos y diseños. A continuación, explicaremos cómo enviar tareas al alumnado a través de *Canva*.

Lo primero que tenemos que hacer es clicar, desde inicio, en el apartado “crea un diseño”. Se nos desplegará un abanico con todos los formatos que podemos diseñar: pizarra online, presentación educativa, documento A4, historia y post de Instagram, anuncio para el aula, newsletter para el aula, vídeo educativo, infografías, póster de clase, encabezado de *Google Classroom*, ficha de ejercicios, plan de estudio, horario escolar, currículum, mapa mental y logo.



¿¿QUIÉN VA A GOBERNAR AHORA EN INGLATERRA??

Tras la triste noticia del fallecimiento de la reina Isabel II, los ingleses se están enfrentando a una gran crisis sin precedentes a causa del vacío de poder.

Reino Unido se encuentra ahora mismo en una situación al borde del caos y el desorden sin un monarca que los lidere hacia la grandeza que un día tuvo el país. Ante esta falta de poder, investigadores y arqueólogos se han puesto de acuerdo para revivir a los reyes que un día gobernaron la grandiosa Roma, dejando en manos del pueblo la elección del próximo monarca.

Muchos siguen dubitativos y no saben a quién dar su voto, por lo que han ordenado que los alumnos de 1º Bachillerato de Humanidades del Instituto **elaboren un cartel electoral** de cada uno de los reyes y **un dossier que explique todo lo que estos hicieron por Roma** para que los ciudadanos ingleses puedan salir de ese mar de dudas y elijan al próximo monarca que los liderará hacia la prosperidad. Además, adoptando el papel de consejeros, también deberán **proponer algunas medidas para mejorar la calidad de vida del ciudadano**.

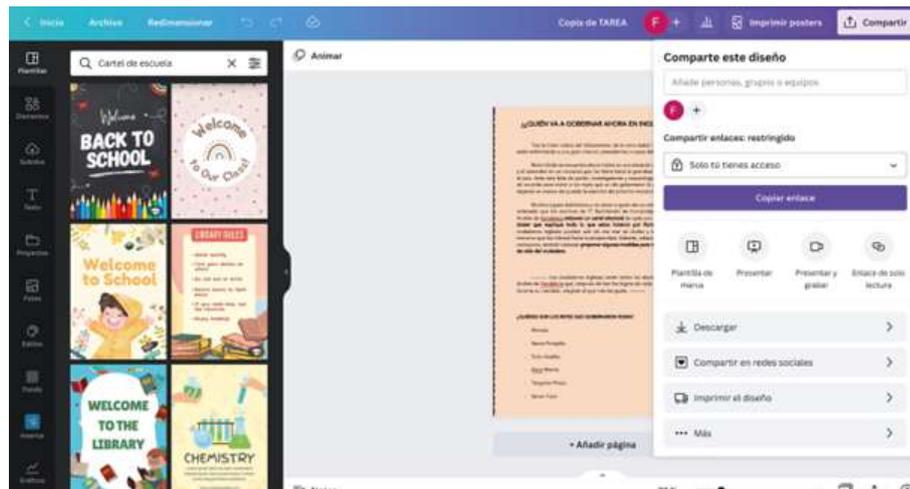
----- Los ciudadanos ingleses serán todos los alumnos del Instituto **elaboren un cartel electoral** que, después de leer los logros de cada uno de los reyes durante su mandato, elegirán el que más les guste. -----

¿QUIÉNES SON LOS REYES QUE GOBERNARON ROMA?

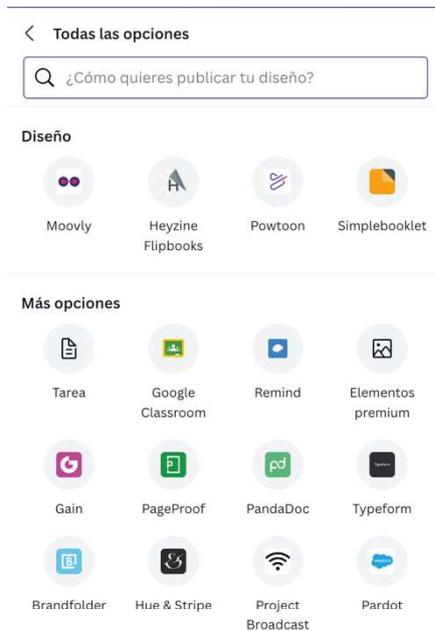
- Rómulo
- Numa Pompilio
- Tulio Hostilio
- **Anco** Marcio
- Tarquinio Prisco
- Servio Tulio

Seleccionamos el diseño “Newsletter para el aula”. Una vez dentro, diseñamos la tarea que queramos mandarle a nuestros alumnos. He aquí un ejemplo:

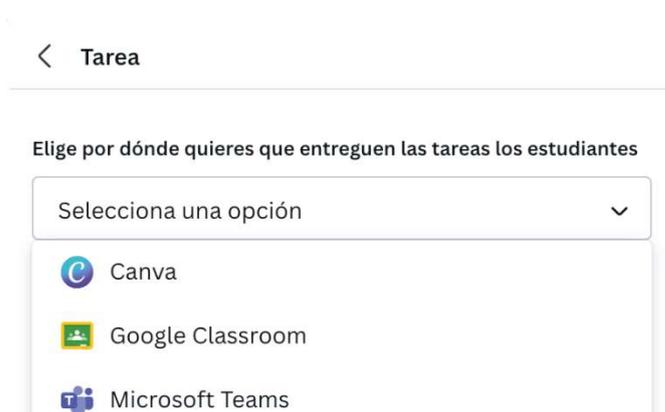
Después de diseñar nuestra tarea, se la enviaremos a nuestros alumnos. Para ello clicaremos en el botón de “compartir” que se encuentra en la parte superior derecha y, luego, seleccionamos “... más”.



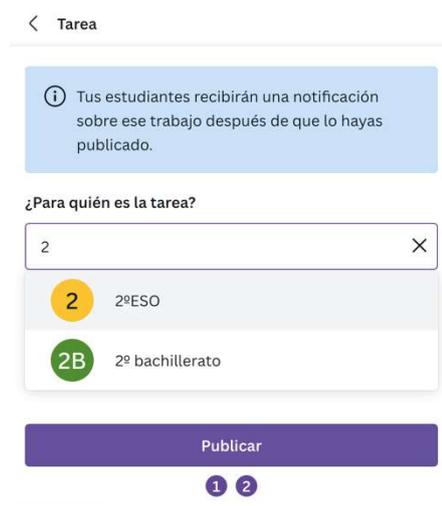
Al seleccionarlo, se nos desplegará un extenso menú con todas las formas que nos ofrece la página web para compartir nuestro diseño. Nos dirigiremos al apartado “más opciones” y pinchamos en el botón “tarea”.



Después de clicar en esta opción, tendremos diferentes posibilidades para compartir nuestra tarea. En primer lugar, *Canva* nos ofrece la opción de mandarla a través de la propia página, *Google Classroom* o *Microsoft Team*.



Si seleccionamos la opción de compartir a través de *Canva*, podremos enviarles la tarea a los alumnos directamente poniendo el nombre del grupo.



La plataforma también nos permite elegir cómo queremos enviar la tarea: “**Un diseño nuevo por cada estudiante**”, seleccionando esta opción hará que cada estudiante reciba una copia de la tarea y que puede modificar a su antojo, una opción interesante para enviar un diseño incompleto y que los alumnos la completen con los contenidos vistos en clase, por ejemplo; “**Solamente como instrucciones**”, los alumnos recibirán la tarea como instrucciones; “**Trabajar en este diseño**”, los estudiantes podrán entrar directamente en este diseño para completar su tarea.

Después de que los alumnos completen su tarea, podrán mandarnos directamente su diseño a través de *Canva* clicando en el botón “enviar al docente”. También podrán dejarnos un comentario.

Francisco Rodríguez Calderón - Copia de TAREA FR + 🖨️ ✓ Enviar al docente 📤 Compartir

< Enviar al docente

Docente

F Francisco Rodríguez Calderón
franrodcald@gmail.com

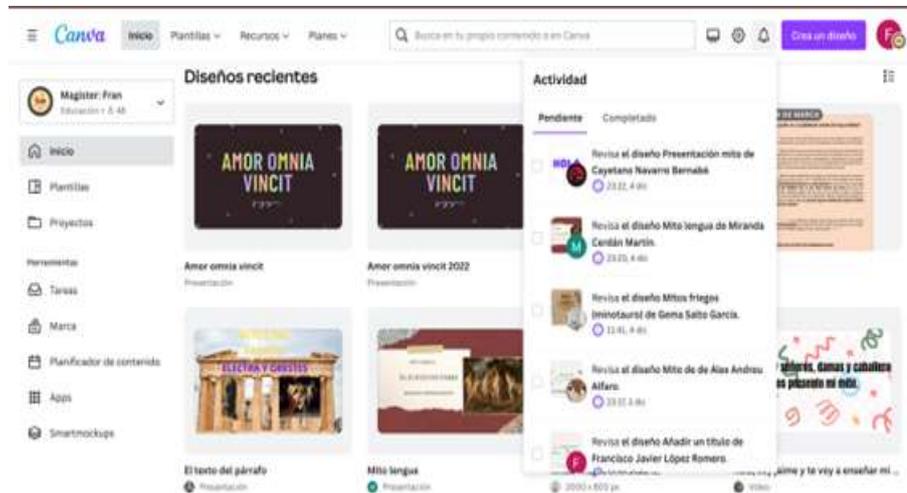
Mensaje

¡Hola, profe! Te envió mi diseño.

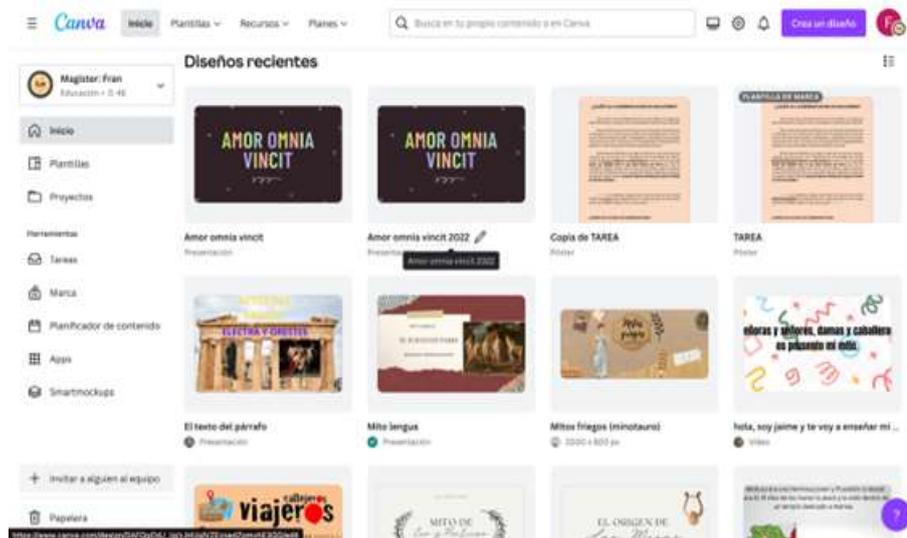
33/1500

Enviar

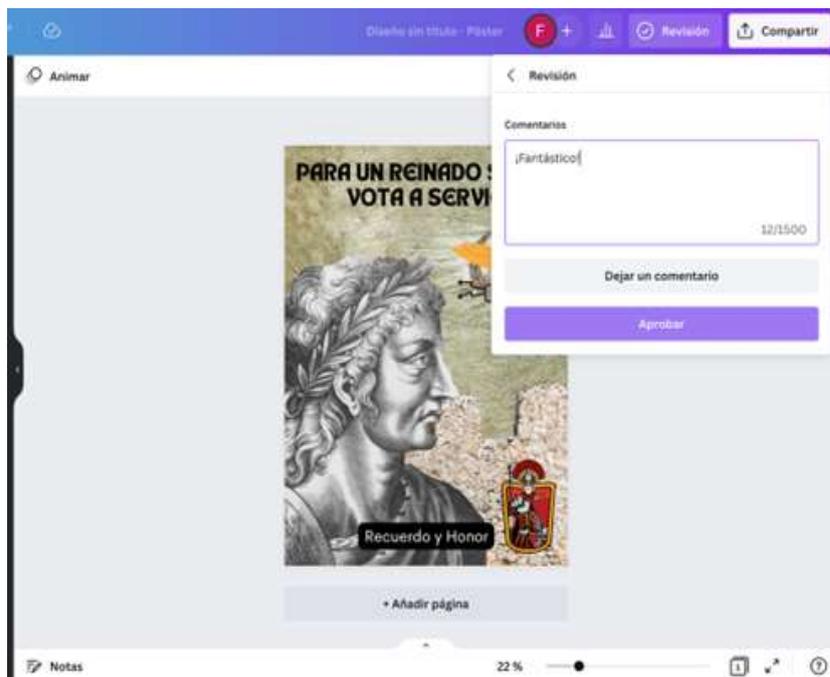
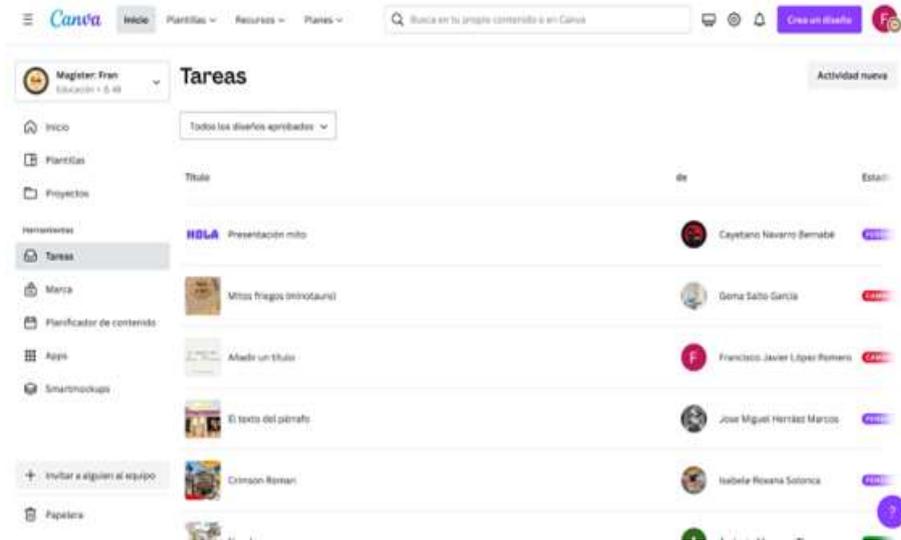
Una vez nos manden el trabajo, nosotros recibiremos una notificación por correo y por la propia aplicación.



Canva nos ofrece también la posibilidad de corregir las tareas. Para ello nos vamos a dirigir al apartado “Tareas” de la columna izquierda.



Seleccionamos alguno de los trabajos que nos han enviado los alumnos y los evaluamos.



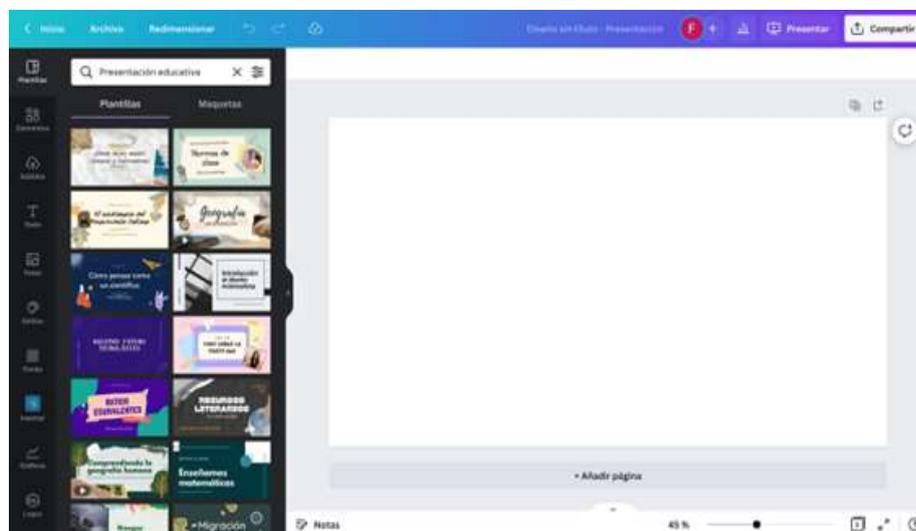


¿CÓMO PODEMOS SACARLE AÚN MÁS RENDIMIENTO A CANVA?

Ahora que hemos configurado nuestra clase, ¡es momento de sacarle el máximo rendimiento a la plataforma!

Al pinchar en el apartado “Crea un diseño”, se nos desplegará un abanico con todos los formatos que podemos diseñar: pizarra online, presentación educativa, documento A4, historia y post de *Instagram*, anuncio para el aula, newsletter para el aula, vídeo educativo, infografías, póster de clase, encabezado de *Google Classroom*, ficha de ejercicios, plan de estudio, horario escolar, currículum, mapa mental y logo.

Nosotros vamos a optar por la opción de diseñar una presentación educativa:



En este apartado tenemos varias opciones, empezar una presentación desde cero, utilizar una de las plantillas que nos ofrece la plataforma y trabajar directamente sobre ella o subir un *PowerPoint* ya creado y modificarlo. Una vez elegida la plantilla, encontraremos en la barra lateral izquierda recursos que nos ayudarán a completar nuestro diseño.



El primero que nos aparece es el de “plantillas”, del cual ya hemos hablado. Luego, tenemos la opción de “elementos”, donde

encontraremos una biblioteca extensísima de emoticonos, fotos, audios, vídeos, pegatinas, colecciones, etc. Como podréis comprobar, tenemos infinidad de opciones y recursos que nos permitirán diseñar nuestra presentación perfecta.

El siguiente apartado que encontramos en Canva es el de “subidos”, aquí tenemos la opción de “**subir cualquier archivo**” que nosotros queramos para insertarlo en nuestra presentación y la de “grábate”, que nos permite grabar nuestra cara y nuestra voz e insertarla en la presentación, de modo que podemos ir explicando a nuestros alumnos los diferentes apartados de nuestras diapositivas. Esta última opción es muy útil para metodologías activas como *Flipped Classroom*¹, en la que los alumnos visualizan el material desde casa.

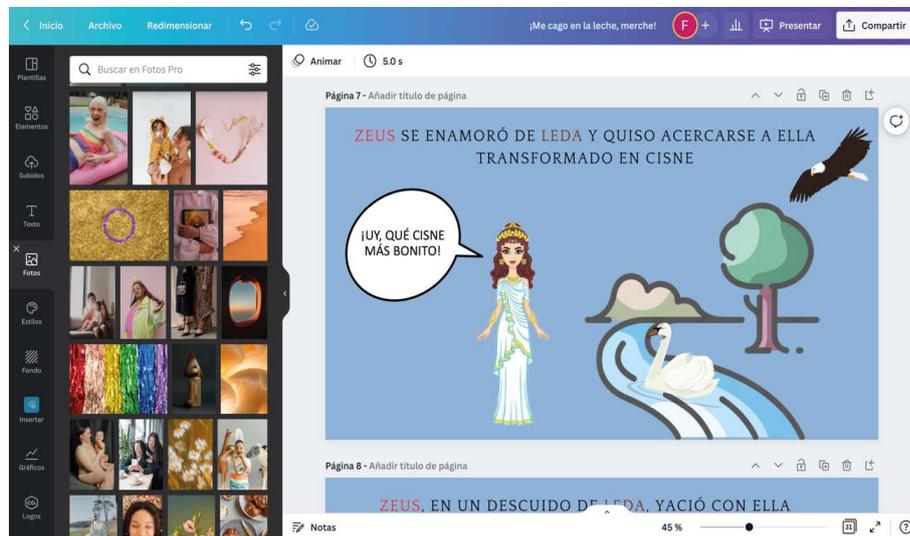


A continuación, tenemos el apartado “texto”, el cual nos permite elegir la fuente que más nos guste, el color, el tamaño, ponerlo en negrita, en cursiva, modificar su interlineado, la sangría, añadirle efectos, animaciones, ponerlo en formato lista, etc. A nosotros nos gusta mucho introducir diálogos en nuestras presentaciones, con el fin de que los alumnos actúen en clase como si de un teatro se tratase.

¹ A continuación, se deja un artículo de una página web que explica en qué consiste *Flipped Classroom* y sus ventajas: <<https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>>.



El siguiente apartado que encontramos es el de “fotos”, donde podremos elegir e insertar en nuestra presentación la foto que más nos guste.



Por último, tenemos la opción de “insertar”, que nos va a permitir agregar cualquier enlace a nuestra presentación, ya sea de *YouTube*, *TED*, *Vimeo*, *Spotify*, *SoundCloud*, *Google Maps*, *Instagram*, *Twitter*, etc.

Cuando ya tengamos nuestro diseño terminado, podemos darle al botón “presentar”, arriba a la derecha. Aquí nos permite elegir cuatro opciones: **estándar**, donde nosotros controlamos el ritmo al que pasan las diapositivas, **reproducción automática**, en la que nosotros configuramos la velocidad para que nuestras diapositivas pasen automáticamente, **modo presentación**, donde podremos ver nuestras notas y las próximas diapositivas, y **presentar y grabar**, que nos permite grabarnos mientras damos nuestra presentación.

También tenemos el botón de “compartir”, que ofrece muchísimas opciones como **compartir diseño con un compañero docente** que trabaje con Canva, al cual le podemos dar acceso para que pueda editar nuestra presentación, siendo este un trabajo colaborativo (los alumnos también pueden trabajar de manera colaborativa en algún trabajo que les enviemos con esta opción), **copiar enlace** para que cualquiera que tenga acceso a este pueda visualizar la presentación, **enviar como tarea** para los alumnos a través de *Google Classroom*, *Microsoft Teams* y *Canva*. El alumnado, según la opción que seleccionemos, podrá trabajar sobre nuestro diseño, utilizarlo como instrucciones a seguir para un posible trabajo, o que todos trabajen sobre ese mismo diseño que se les ha enviado.



También podemos **descargar** nuestro diseño en JPG, PNG, PDF, SVG, Vídeo en formato MP4, y GIF. **Compartir en las redes sociales**, imprimirlo en formato poster, tríptico, adaptado para portada de libretas, para estamparlo en una bolsa de tela, en una sudadera o una taza, para hacer pegatinas, etc. Y la opción que más nos gusta, **más**, donde podremos generar un Código QR de nuestro diseño, enviárnoslo al móvil, insertarlo en una página web, subirlo a *Google Drive*, *Dropbox*, *Microsoft One Drive*, guardarlo en formato *PowerPoint* (la opción que más utilizamos y que más adelante explicaremos el por qué decidimos guardarlo en este formato), enviar por *Whatsapp*, correo, *iMessage*, *Facebook Messenger*, y un largo etc.



CONCLUSIÓN

Como han podido ver a lo largo de este artículo, los recursos y las posibilidades que nos ofrece *Canva* son infinitos.

Gracias a ella podemos optar por trabajar con los alumnos distintas metodologías que lo impliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo de la imaginación y un mayor interés por las asignaturas de Cultura Clásica, Latín y Griego.

WEBGRAFÍA

- <<https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>> [última vez visitada en fecha: 24 de octubre de 2022].
- <https://www.canva.com/es_es/> [última vez visitada en fecha: 24 de octubre de 2022].

RIFLESSIONI SULL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO DEL GRECO ANTICO E DEL LATINO NELLA SCUOLA ITALIANA

GIANLUCA RICCI

gricci@email.uni-kiel.de

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Sommario

Le critiche all'insegnamento delle lingue greca antica e latina nei licei classici italiani hanno origini remote, se si ha contezza che uno dei più celebri esponenti di questa corrente sia addirittura Pascoli; nel corso dell'ultimo ventennio, tuttavia, la nutrita *querelle* sorta intorno agli studi classici ha portato un gran numero di intellettuali non solo ad interrogarsi sull'utilità e l'attualità del *tradere* e delle declinazioni, ma anche a riflettere sulla possibilità di metterne in discussione le modalità d'insegnamento, tentando di superare il paradigma secolare del metodo cosiddetto "tradizionale" con l'adozione di tecniche e presupposti innovativi: è questo il caso, ad esempio, del metodo "natura", ideato dal latinista danese Ørberg negli anni Cinquanta.

Le fervide riflessioni condotte intorno al latino e al greco hanno sinora portato alla polarizzazione delle posizioni intorno al "tradizionalismo", tra le cui fila è possibile annoverare coloro che persistano nell'insegnare le lingue classiche mantenendo come riferimento l'antiquato *modus docendi* carico di filologia e scevro di glottodidattica, e al "naturalismo", filone nato dalle intuizioni di Ørberg, e prima di lui Berlitz, fondato sul paradossale principio di insegnare le *ghlössai* alla stregua dell'inglese, del francese, o di qualsiasi lingua viva.

Al presente studio è affidato il compito di sintetizzare entrambe le *factiones*, evidenziando i punti di forza dell'uno e dell'altro metodo, con l'obiettivo di fornire un campo d'indagine razionalizzato, oggettivo e fecondo per la prosecuzione del dibattito intellettuale intorno al greco e al latino, nella speranza di raggiungere un consenso unanime sull'imprescindibile importanza che gli studi classici, in particolare linguistici e letterari, rivestano per la costruzione di una società democratica critica e consapevole.

Palabras clave

Greco antico, latino, insegnamento, didattica, glottodidattica.

Abstract

Criticism of the teaching of ancient Greek and Latin languages in Italian classical high schools has remote origins, if one is aware that one of the most famous exponents of this current is even Pascoli; over the last twenty years, however, the extensive *querelle* that has arisen around classical studies has led a large number of intellectuals not only to question the usefulness and relevance of *tradere* and declensions, but also to reflect on the possibility of questioning the teaching methods, attempting to overcome the secular paradigm of the so-called “traditional” method by adopting innovative techniques and assumptions: this is the case, for example, of the “natura” method, devised by the Danish latinist Ørberg in the 1950s.

The fervent reflections conducted on Latin and Greek have so far led to a polarisation of positions around “traditionalism”, among whose ranks one can count those who persist in teaching the classical languages by maintaining as a reference the antiquated *modus docendi* overflowing with philology and devoid of glottodidactics, and to “naturalism”, a trend born of the insights of Ørberg, and before him Berlitz, based on the paradoxical principle of teaching the *ghlössai* in the same way as English, French, or any other living language.

The present study is entrusted with the task of synthesising both *factiones*, highlighting the strengths of both methods, with the aim of providing a rationalised, objective and fruitful field of investigation for the continuation of the intellectual debate on Greek and Latin, in the hope of reaching a unanimous consensus on the indispensable importance of classical studies, particularly linguistic and literary studies, for the construction of a critical and aware democratic society.

Keywords

Ancient Greek, Latin, teaching, didactics, glottodidactics.

1. DEL COSA E DEL PERCHÉ

Ragionare intorno all’insegnamento del greco e del latino non può prescindere da una preliminare riflessione di natura linguistica: viene qui accolta la loro considerazione come lingue *concluse* (Ministero della Pubblica Istruzione [MIUR] 1992: 111)¹, una definizione essenziale per

¹ Vedansi anche Preti (2015: 11): “In ogni caso la vitalità della lingua antica traspare ancora dai nostri usi linguistici: infatti usiamo senza saperlo molti vocaboli o espressioni latine. Alcune parole nel tempo hanno cambiato genere o categoria grammaticale ed ora sopravvivono felicemente integrate nel lessico italiano e in quello delle altre lingue europee. [...] Giustamente la Commissione Brocca definisce il latino come lingua storicamente ‘conclusa’ ma ‘non esaurita’, sottraendolo così a sterili discussioni”; Balboni (2018: 13): “Il greco ed il latino non sono più usati per produrre comunicazione ma sono lingue in cui ricevere comunicazione [...]. Non sono ‘lingue morte’ perché l’*Iliade*, l’*Eneide*, il *Corano* ‘parlano’ ancora a milioni di persone”.

lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento di tali discipline in quanto racchiude quella natura stessa del latino e del greco che li distingue da una qualsiasi lingua moderna, implicandone inequivocabilmente il bisogno di un approccio differente. È lecito, dunque, definire con questa dicitura quelle lingue che siano esaurite da un punto di vista comunicativo, ma permangano come vivo ed identificabile sostrato nelle lingue veicolari contemporanee, sia nel lessico sia nella grammatica.

Anticipare il ragionamento circa lo statuto linguistico permette di circoscrivere notevolmente il campo d'indagine della presente analisi, iscrivendola da subito nella *querelle* glottodidattica su considerare latino e del greco come lingue vive, in quanto hanno perduto l'antica valenza comunicativa e permanendo oggi come lingue esclusivamente e squisitamente *letterarie*, che richiedono pertanto una metodologia di fruizione differente rispetto ad una lingua moderna. Notevolmente esemplificativo il contributo di Petrucci (2019: 529), che corrobora tale posizione sotto la lente di un interessante punto di vista neurodidattico e neuropsicologico:

Un altro aspetto della riflessione deve essere la distinzione epistemologica fra le lingue dell'Antichità e quelle della contemporaneità partendo dalle funzioni neurali che si attivano per il loro apprendimento: le lingue moderne, in quanto strumento di comunicazione, coinvolgono principalmente le aree del cervello preposte alle funzioni del linguaggio [...]. È evidente che una reale comunicazione, intesa come trasmissione bidirezionale e confronto basato sullo scambio di esperienze, non può esistere con le culture dell'antichità. Le lingue antiche, invece, nella loro caratteristica di sistemi linguistici conclusi [...], si configurano come oggetto di analisi scientifica, attivando le aree preposte al ragionamento logico e all'astrazione, e conseguentemente i metodi utilizzati per le scienze euristiche [...].

D'altro canto, altrettanto centrale nell'ideazione e nella proposta di un metodo² didattico bisogna considerare la componente motivazionale

² Intendasi da qui in avanti come termine tecnico della glottodidattica. Di seguito la distinzione tra *approccio* e *metodo* presente in Balboni (2018: 4-6): “La prima dimensione, quella delle conoscenze dichiarative, è quella che nella tradizione glottodidattica chiamiamo *approccio* e che viene elaborata dalle scienze del linguaggio, della cultura, della mente, dell'educazione, quindi all'esterno dell'universo epistemologico della glottodidattica [...]. La seconda dimensione, quella delle conoscenze procedu-

soggiacente alla materia in esame, ossia *perché* somministrare alle studentesse e agli studenti un determinato contenuto o insegnamento; infatti, riguardo a questo punto, la bibliografia consultabile risulta sconfinata, non solo divisa tra gli “anti-classicisti” e i “filo-classicisti”, i primi obiettando l’inutilità delle lingue classiche nella società contemporanea, i secondi l’imprescindibilità degli *studia humanitatis* nei curricula liceali; ma anche tra diverse correnti quali i “grammaticisti”, i “naturalisti”, i “funzionalisti”, tutti promotori della cultura e della lingua classiche, ma con diversi approcci, metodi e strumenti, tuttavia accomunati dall’obiettivo di perorare la necessità e l’importanza del latino e del greco.

Oltre al rimando ad alcune schematiche ed essenziali pagine del Progetto Brocca (MIUR 1992: 111-118), può essere preso come valido punto di partenza la riflessione di Bettini (2011: 7-8)³ sullo studio del latino:

[...] nella sola prospettiva di apprendere la lingua, non mi pare più attuale [...]. Quello che occorrerebbe far conoscere ai giovani è piuttosto la cultura antica nel suo complesso [...]. In questo modo [concentrando la didattica sia sulla lingua sia sulla cultura latina] riusciremmo non solo a salvaguardare il rapporto ‘speciale’ che il nostro paese ha con il suo passato classico, ma addirittura a *promuoverlo* [...]. Infine, attraverso questo mutamento di orizzonte, riusciremmo anche a rendere più vive, e più interessanti, la conoscenza della civiltà romana e quella delle materie classiche in generale; e soprattutto a potenziarne notevolmente il valore formativo.

Tale orientamento⁴, pur sottolineando l’intrinseco rapporto di natura storico-culturale tra i mondi greco-romano ed occidentale come un tesoro da salvaguardare, promuovere e perpetuare, tuttavia non fornisce, all’avviso dello scrivente, una motivazione che sia in grado di travalicare il netto *discrimen* operato largamente nelle elucubrazioni

rali, definisce le procedure operative: [...]. Le procedure operative sono la traduzione dell’approccio in termini di glottodidattica: è la dimensione che chiamiamo *metodo* [...]”.

³ Vedasi anche Balbo (2012: 78-79), che inoltre offre una valida ed approfondita bibliografia sul tema.

⁴ Della stessa opinione Miraglia (1996).

didattiche ed istituzionali tra materie *utili*, ossia spendibili nella “società liquida” (Palumbo 2012) del ventunesimo secolo, ed *inutili*, intese come innesessarie ai fini dell’acquisizione di quelle conoscenze e competenze presumibilmente richieste dai *recruiter*: difatti, la proposta di un cambiamento di paradigma nella gestione e nella selezione dei contenuti didattici difficilmente potrebbe essere sufficiente da sola a soddisfare l’interrogativo motivazionale sull’insegnamento del latino e del greco.

Milanese (2012: 71-73) pone, tuttavia, sapientemente l’accento sul problema da un altro punto di vista:

[...] [Lo studio del latino] nel passato [...] era richiesto socialmente. [...] È evidente [...] che in una società nella quale la carriera ecclesiastica era considerata come uno dei vertici sociali una buona conoscenza del latino rappresentava un’acquisizione essenziale; e lo stesso si poteva dire delle carriere giuridiche [...] oggi, *per la prima volta nella storia*, ci troviamo a proporre uno studio impegnativo, quello del latino (a maggior ragione del greco), senza che all’impegno corrisponda un qualsivoglia vantaggio, un qualche ritorno socialmente controllabile e ipotizzabile nella vita professionale e personale dello studente.

A questo *status quo* propone come soluzioni “introdurre articolazioni nell’inarticolato e indifferenziato” (Milanese 2012: 75) ed ampliare l’attenzione sulla “dimensione [...] linguistica [...] [per affrontare] i dati sull’analfabetismo funzionale [...]” (Milanese 2012: 76).

Sebbene tale posizione possa già da sé costituire una valida risposta alla domanda di partenza, specialmente grazie al *focus* sul rapporto tra studio linguistico e analfabetismo funzionale, ad ogni modo si può obiettare a buon diritto che l’assenza di riconoscimento sociale e professionale derivante dallo studio del latino e del greco risulti un’induzione imprecisa e generalizzata, come si può notare dalla percentuale di ministre e ministri degli ultimi tre governi (Conte I, Conte II, Draghi) che abbiano frequentato il liceo classico, intorno al 36%⁵,

⁵ Tale percentuale deriva da una indagine statistica condotta in rete dallo scrivente prendendo in considerazione le ministre e i ministri dei governi citati; di seguito la lista, da cui sono esclusi coloro i cui dati curriculari non siano reperibili: pres. Draghi, on. Garofoli, on. Di Maio, on. Lamorgese, on. Cartabia, on. Franco, on. Guerini, on. Giorgetti, on. Patuanelli, on. Cingolani, on. Orlando, on. Messa, on. Franceschini,

o comunque abbiano studiato il latino, intorno all'86%, oppure dal confronto dei risultati universitari delle studentesse e degli studenti in relazione al proprio percorso liceale, dove chi abbia conseguito una maturità classica supera i colleghi in tutte le aree tematiche (De Gregorio 2016), nonché dalle parole di Palumbo (2012: 14):

[C'è] bisogno [...] di un modello formativo che valorizzi le attività di *problem solving*, quali sono le attività filologiche [...], e potenzi un'educazione linguistica, che stimoli la competenza plurilingue, ma non ignori i vantaggi di un momento di riflessione metalinguistica in età adolescenziale anche attraverso il contatto con lingue solo scritte, senza i vantaggi integrativi del momento comunicativo.

A tal proposito, propone una posizione molto netta nei riguardi della questione latina (Palumbo 2012: 13-14):

Ma siamo certi che i modelli delle scuole europee che hanno bandito il latino siano modelli da imitare? [...] Il più significativo [contributo] viene dal dato segnalato da Caerols [...] che fa presenti le recenti dichiarazioni dei responsabili ministeriali spagnoli sulla necessità del rafforzamento del latino nella riforma della legge dell'educazione che si sta preparando, in vista del "recupero di valori quali l'impegno, la disciplina e la responsabilità come pilastri della futura norma". Anche il quadro della Grecia presentato da Busses [...] è particolarmente desolante.

In conclusione, non trascurabili ai fini di tale disamina introduttiva sono da considerare la lettura e la comprensione delle indicazioni nazionali fornite dal MIUR (2010) in merito all'insegnamento del latino e del greco nel liceo classico, le quali evidenziano chiaramente per entrambe le lingue gli obiettivi formativi⁶:

on. Speranza, on. Garavaglia, on. D'Incà, on. Brunetta, on. Gelmini, on. Carfagna, on. Dadone, on. Bonetti, on. Stefani, pres. Conte, on. Pisano, on. Provenzano, on. Spadafora, on. Amendola, on. Bonafede, on. Gualtieri, on. Bellanova, on. De Micheli, on. Catalfo, on. Fioramonti, on. Azzolina, on. Manfredi, on. Salvini, on. Fraccaro, on. Bongiorno, on. Lezzi, on. Trenta, on. Toninelli, on. Bussetti. La restante percentuale: 50% liceo scientifico; 12% istituto tecnico; 2% licenza media.

⁶ Non dissimili ma più prosastiche le motivazioni addotte da Palmisciano (2004: 250).

[Per la lingua latina] al termine del percorso lo studente è in grado di leggere, comprendere e tradurre testi d'autore [...]; al tempo stesso ha acquisito la capacità di confrontare linguisticamente [...] il latino con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole [...]. [Per la cultura latina] lo studente conosce [...] i testi fondamentali del patrimonio letterario classico, considerato nel suo formarsi storico e nelle sue relazioni con le letterature europee; comprende, anche attraverso il confronto con le letterature italiana e straniera, la specificità e complessità del fenomeno letterario antico come espressione di civiltà e cultura. Sa cogliere il valore fondante della classicità romana per la tradizione europea [...] e individuare attraverso i testi [...] i tratti più significativi del mondo romano [...], inoltre, è in grado di interpretare e commentare opere in prosa e in versi [...]; ha assimilato categorie che permettono di interpretare il patrimonio [...] comune alla civiltà europea; sa confrontare modelli culturali e letterari e sistemi di valori; infine sa distinguere e valutare diverse interpretazioni; esporre in modo consapevole una tesi; motivare le argomentazioni⁷.

Pur reputando innegabile l'importanza storico-linguistico-culturale degli studi classici, nonché la loro unicità nel panorama scolastico internazionale, tuttavia altrettanto inconfutabilmente si potrebbe replicare che tali indicazioni non solo propongano un paradigma decisamente elastico, producendo anche la proliferazione di imprecisioni, disuguaglianze e personalismi, ma anche protendano verso la classificazione del latino e del greco in quella categoria di discipline letterarie intese come *astratte*, senza cogliere l'aspetto competenziale della filologia, la quale permette di veicolare, oltre alle ovvie conoscenze linguistiche, esperienze di risoluzione dei problemi, inter- e transdisciplinarietà, capacità riflessive, critiche e autocritiche, ovvero momenti di didattica metacognitiva e metalinguistica indubbiamente formative in un percorso liceale, come è già stato evidenziato in precedenza.

Alla luce delle posizioni presentate, è plausibile rispondere all'interrogativo motivazionale sull'insegnamento del latino e del greco indicando non solo i risvolti accademici e personali di chi studi tali lingue, ma anche la praticità dell'apprendimento di operazioni linguistiche, metalinguistiche, filologiche e artistico-culturali nel *curriculum* individuale delle studentesse e degli studenti ai fini dell'acquisizione di

⁷ Le stesse argomentazioni sono presentate in merito a lingua e letteratura greche.

conoscenze e competenze trasversali, versatili e spendibili non solo all'interno della classe, ma anche nel mondo del lavoro.

2. DEL *COME*

Sulle modalità d'insegnamento del latino e del greco le Indicazioni Nazionali si limitano ad evidenziare gli obiettivi specifici di apprendimento, ossia “lettura scorrevole; conoscenza delle strutture morfologiche e sintattiche [...]; funzioni dei casi nella frase e delle frasi nel periodo; formazione delle parole; conoscenza del lessico” sul piano linguistico e “cogliere le varianti diacroniche della lingua e la specificità dei lessici settoriali” sul piano linguistico-culturale (MIUR 2010), senza tuttavia fornire più approfondite linee guida di carattere metodologico, salvo una parentesi encomiastica sul metodo natura; difatti, la riflessione sulle metodologie didattiche impiegate nel processo di insegnamento-apprendimento si configura come la chiave di volta del presente studio e dell'interrogativo di partenza in sé, ossia *se* e *come* somministrare i contenuti delle lingue classiche. A questo punto, può essere notevolmente d'aiuto enucleare i principali metodi glottodidattici adottati in Italia, sottolineandone i punti di forza e debolezza.

2.1 Il metodo grammaticale-traduttivo (MGT), ovvero tradizionale

Presentato da Milanese (2012: 69) come “una sciagura, giacché nessuna lingua si impara attraverso un sistema così innaturale e contorto”⁸, Preti (2015: 194) riassume con concisione e chiarezza le fondamenta del MGT:

[Il MGT] si basa sull'assunto di matrice positivista che l'apprendimento debba fondarsi su un approccio scientifico. La scienza linguistica consisterebbe nella teoria grammaticale: ogni lingua ha delle regole grammaticali che devono in primo luogo essere spiegate e illustrate con esempi, poi memorizzate e infine messe in pratica.

⁸ Vedasi anche Balboni (2018: 13): “Nel sistema liceale italiano spesso sono proposte [latino e greco] non solo come lingue morte, ma sono cadaveri collocati sul tavolo anatomico del grammatico che disseziona i testi non per cercarne una vitalità ormai buttata da questa metodologia, ma l'eccezione, la *consecutio* particolare, l'aoristo intraducibile e così via”.

Rimandando al primo paragrafo l'obiezione all'*incipit* di Milanese, ossia la paradossalità di considerare latino e greco alla stregua di lingue moderne, tuttavia a buon ragione un numero sempre maggiore di intellettuali e docenti ha messo in discussione le "aporie" (Zanetti 2012) di questo metodo⁹, riassumibili come segue: eccessiva attenzione alla grammatica a discapito di lessico e comprensione; acquisizione di competenze esclusivamente scritte, talvolta solo ricettive; egemonia del momento traduttivo nella valutazione e nel percorso didattico.

Il MGT, preponderante fino agli anni Sessanta, inizia il proprio declino con la legge 348 del 1977¹⁰ che abolisce l'insegnamento del latino nella scuola media: come evidenzia Preti (2015: 193):

L'apprendimento grammaticale richiede [...] tempi molto lunghi [...]. [Abolendo il latino] si è dunque avuta una concentrazione nei due anni del primo biennio [liceale] del "programma", che prima si svolgeva nei tre anni della scuola media; nel ginnasio del liceo classico, per di più, l'insegnamento del latino inizia in concomitanza con l'avvio del greco, il che non semplifica le cose.

Senza entrare nel merito dell'insegnamento del latino nella scuola secondaria di primo grado¹¹, certamente bisogna riconoscere la difficoltà di comprimere l'acquisizione degli *strumenti grammaticali*¹² latini e

⁹ Vedansi ad es.: Ricucci (2016); Bettini (2011); Milanese (2012); Zanetti (2012).

¹⁰ Per una sintetica panoramica dei motivi che abbiano portato al declino non solo del MGT ma del liceo classico in sé vedasi Palmisciano (2004: 246-247).

¹¹ La proposta di reintrodurre il latino nella scuola secondaria di primo grado viene perorata viepiù intensamente da una porzione sempre maggiore di docenti che vedono nella lingua latina un ottimo strumento per corroborare lo studio dell'italiano, in particolare delle analisi grammaticale e logica, introducendo un principio di comparativismo estendibile anche alle lingue straniere e gettando così le basi per la comprensione del sistema romanzo nel suo complesso; inoltre, anticipare ai tre anni delle scuole medie la memorizzazione, ad esempio, delle declinazioni non solo contribuirebbe ad esercitare la memoria in un'età neurobiologicamente più fertile per questo genere di operazioni, ma anche snellirebbe il carico di lavoro ginnasiale, permettendo di riorganizzare la distribuzione didattica dell'insegnamento di latino e greco in maniera più oculata ed ottimale. Tuttavia questa intenzione, sebbene collabori a stretto contatto con il presente studio, necessiterebbe di una disamina decisamente più approfondita, ragion per cui non verrà integrata in questa elaborazione.

¹² Tale indicazione si utilizza in sostituzione del solo termine "grammatica", generico e suscettibile di accezioni positive o negative, riconoscendo l'imprescindibilità

greci in un biennio, una scadenza che grava pesantemente sulla qualità didattica, generando confusione, ripetizioni, insufficienze, e quella spiacevole situazione di *oligodidattica*¹³ talvolta inevitabile nel *cliché* della “corsa per finire il programma”.

A questo punto, piuttosto che addentrarsi nel tema delle Indicazioni Nazionali in quanto argomento bisognoso di ulteriori approfondimenti, il *focus* del lavoro in atto verte sulla valutazione degli elementi fondanti i singoli metodi onde coglierne le caratteristiche vantaggiose, rielaborarle ed eventualmente attualizzarle: nel caso del MGT, merita indubbio riconoscimento il momento dedicato all’attività traduttiva¹⁴ che, senza sfociare nell’*ipertraduttismo*¹⁵, permette alle studentesse e agli studenti non solo di confrontarsi con una situazione nella quale poter adoperare tutti gli strumenti acquisiti, e quindi organizzarli, impiegarli in autonomia e rielaborarli, ma anche di vivere “la più vitale delle attività umane. Il cammino della civiltà è una incessante traduzione. [...] I popoli che non traducono, in propria lingua, la civiltà [...] degli altri o diventano pericolosi o, se non possono essere aggressivi, si condannano al sottosviluppo” (Canfora 2013); inoltre Balboni (2018: 154) delinea schematicamente gli obiettivi raggiungibili con la pratica traduttiva, riassumibili come segue: riflessione metalinguistica¹⁶ e meta-competenza; apprendimento e non acquisizione¹⁷; sviluppo dei processi

dello studio grammaticale inteso come acquisizione di regole, norme, esperienze ed elementi ineludibili per la comprensione di una lingua, in misura maggiore se questa sia conclusa. Sull’inderogabilità degli strumenti grammaticali vedansi ad es.: Favilla e Nuzzo (2015); Brugé (2000).

¹³ Intendasi questo termine come la suddivisione del gruppo classe tra chi, forte di una valida formazione nella scuola secondaria di primo grado o di una personale attitudine alle conoscenze grammaticali, riesca senza o con poco sforzo a mantenere il passo con lo svolgimento del programma, e chi invece rimanga indietro, determinando una polarizzazione del contesto ambientale che sfocia inevitabilmente nel dualismo tra “bravi” e “non bravi”.

¹⁴ Interessanti contributi sul tema della traduzione: Zanetti (2012: 409-414); Milanese (2012: 78); nonché l’intero capitolo in Preti (2015: 225-259).

¹⁵ Intendasi questo termine come il riassunto di quelle caratteristiche evidenziate dai detrattori della traduzione, ossia l’artificialità, la meccanicità, l’uso del *traduttese*, il grammaticalismo.

¹⁶ Vedasi anche Preti (2015: 101-104).

¹⁷ Balboni (2018: 12): “L’*acquisizione* è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell’emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell’emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a fare parte stabile della competenza

controllati; esercizio dell'analisi testuale; comparazione socio-pragmatico-culturale e riflessione interculturale.

Mutatis mutandis, anche l'idea di traduzione è necessariamente da conservare in maniera parziale: accanto ai privilegi e i vantaggi evidenziati, bisogna innegabilmente ripensare il ruolo del vocabolario¹⁸, cuore pulsante del *vertere* ma oggetto di abuso da parte dei discenti, come evidenzia Zanetti (2012: 413)¹⁹:

Lo studente utilizza soltanto in misura eccessiva il dizionario bilingue, spesso senza essere stato abituato ad una corretta consultazione e all'uso ragionato con esercizi adeguati, e cade nell'equivoco di identificare il significato con la traduzione, poiché non sa leggere e utilizzare le notizie utili per comprendere il "senso" delle parole ed espressioni all'interno dei loro cotesti e contesti [...].

A questo diffuso fenomeno di *ipervocabolarismo*²⁰, dunque, è possibile riparare con esercizi *ad hoc*, momenti di consapevolizzazione e laboratori guidati e collaborativi nei quali l'insegnante partecipi con il gruppo classe all'esplorazione del dizionario in quanto uno dei fondamentali strumenti grammaticali di cui sopra.

Infine, Preti (2015: 163-164) sottolinea che "nella pratica pedagogica la riflessione grammaticale è indispensabile per quanto concerne la didattica dell'errore e della correzione. La segnalazione dell'errore [...] implica il rinvio a una norma che va chiaramente richiamata": difatti, grazie all'analisi dell'errore il MGT offre la possibilità di innescare preziosi momenti di didattica metacognitiva nei quali le studentesse e gli

della persona, entra nella sua memoria a lungo termine. Di converso, l'*apprendimento* è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza "appresa", in altre parole, è una competenza provvisoria, non è definitiva. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza "acquisita", per cui nella comunicazione reale non si ha tempo di farvi ricorso se non come *monitor*, come controllo grammaticale, in senso lato".

¹⁸ Per la distinzione tra *dizionario* e *vocabolario* si accoglie Serianni (2004).

¹⁹ Vedasi anche Preti (2015: 234): "Senza aver prima compreso almeno a grandi linee il senso complessivo del discorso, lo studente 'si fonda' sul vocabolario e si aggrappa a qualunque cosa gli capiti a tiro [...], né può essere diversamente dato che cerca, ma non sa che cosa".

²⁰ Intendasi con questo termine la tendenza all'abuso del vocabolario meccanicamente e con una ridotta comprensione.

studenti, di concerto con la presenza e la revisione del docente, siano portati a riflettere sulla propria *performance* e le proprie conoscenze, sviluppando così “l’attenzione alla forma linguistica dei testi, alle parole, alle loro combinazioni e alla loro disposizione” (Preti 2015: 163-164) necessaria allo studio filologico del latino e del greco.

2.2. Il metodo induttivo-contestuale (MIC), ovvero naturale

Negli anni Cinquanta del secolo scorso il latinista danese Hans Henning Ørberg applicò alla didattica del latino il Metodo Diretto²¹, una metodologia glottodidattica proposta dal tedesco-statunitense Berlitz basata, in termini estremamente semplicistici, sull’apprendimento di una LS²² attraverso una micro-immersione nella lingua d’arrivo come L2²³: riprendendo l’idea del *latino vivo*, ossia l’insegnamento-apprendimento del latino come lingua comunicativa, perorata in epoca umanistica²⁴, il MIC propone un capovolgimento del paradigma tradizionale nella didattica delle lingue classiche attraverso un’acquisizione degli strumenti grammaticali per via induttiva, quindi partendo dai testi e non dalle regole, in particolare tramite i due volumi realizzati da Ørberg per l’apprendimento del latino e del greco, “*Lingua Latina per se illustrata*” ed “*Athénaze*”; le due opere consistono di storie di vita quotidiana redatte secondo un principio di difficoltà grammaticale crescente, dunque abituando le studentesse e gli studenti sin dal primo momento al confronto con la lingua classica, corredando i brani con note esplicative nella lingua d’arrivo, immagini, appunti: in questo modo, l’autore intende ampliare il *focus* al lessico, introdotto gradualmente, e allo sviluppo della capacità induttiva del gruppo classe, permettendo uno studio attivo delle norme grammaticali²⁵ e ridimensionando il

²¹ Vedasi Ricucci (2016) per una spiegazione approfondita sul metodo.

²² Intendansi L1 come lingua madre; L2 come lingua seconda, ossia la lingua del contesto di riferimento diversa dalla propria L1; LS come lingua straniera, ossia la lingua diversa dalla propria insegnata e/o appresa nel proprio contesto linguistico; LC come lingua classica, ossia latino e greco. Per questa distinzione, vedasi qualsiasi manuale di glottodidattica, ad es.: Balboni (2018); Diadori, Palermo e Troncarelli (2018); Diadori (2015).

²³ Per una descrizione più approfondita del metodo Berlitz vedasi Ricucci (2016).

²⁴ Più nel dettaglio Preti (2015: 32-33 e 214-215).

²⁵ Vedasi Preti (2015: 162-163).

ruolo della/del docente in misura simile all'*anadidattica*²⁶, ossia rendendo l'insegnante un agente facilitatore del processo matetico, non protagonista²⁷.

La capillare diffusione di questa metodologia didattica in Italia, databile durante lo scorso decennio, viene accolta da molti con favore²⁸, confermando dunque il cedimento dell'impianto tradizionale avvenuto nella seconda metà del Novecento (*supra*); d'altro canto, alla fideistica adozione del MIC in numerosi licei, sostenuta dall'ingente promozione operata dall'Accademia Vivarium Novum²⁹ e dagli intellettuali *pro eo*, non risulta contrapporsi una bibliografia neppure minima sugli eventuali svantaggi di tale metodo oppure sul confronto con il MGT, salvo l'interessantissimo contributo di Ricucci (2013) su cui è necessario soffermare l'attenzione.

L'analisi condotta ha riguardato centoventidue (122) discenti provenienti da quattro classi di secondo anno di liceo classico milanesi, due delle quali formate sul MGT, mentre le altre sul MIC; la prova somministrata è stata articolata in tre *cloze*³⁰ di diversa difficoltà ed un questionario a risposta aperta sulla comprensione del testo; l'obiettivo della valutazione è stato di capire "chi, senza l'ausilio di un dizionario bilingue e senza alcuna informazione preventiva sul contesto e cotesto,

²⁶ Traducasi con questo termine l'inglese *flipped classroom*, per la cui spiegazione vedasi Iannella e Fiorentino (2018: 11): "La *flipped classroom*, ossia la modalità didattica che ribalta il tradizionale ciclo di apprendimento (lezione frontale, studio individuale a casa, verifica in classe) con l'obiettivo di rendere il tempo-scuola più produttivo. L'idea alla base è che la lezione diventi compito a casa e che il docente utilizzi le proprie ore per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. Con questa modalità, durante le attività assegnate per casa, lo studente conosce e si avvicina al nuovo argomento che, in classe, viene ripreso, sperimentato e rielaborato collettivamente".

²⁷ Sullo stesso argomento, principalmente il rapporto tra *anadidattica* e MIC, vedansi Iannella e Fiorentino (2018).

²⁸ Vedansi ad es.: Palmisciano (2004); Ricucci (2013; 2016; 2017).

²⁹ Ente promotore del MIC in Italia: <https://vivariumnovum.it/>

³⁰ Balboni (2018: 103): "*cloze classico*: si lasciano integre due-tre righe del testo, in modo che il lettore possa creare un minimo di contesto, e poi si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo così come un verso essenziale"; le finalità di tale pratica sono le seguenti: "nelle lingue non native, abitua lo studente a non fermarsi di fronte ad una parola sconosciuta ma ad esplorare globalmente il testo per avere indicazioni su quale parola inserire" (*ibidem*). Vedasi anche Ricucci (2013: 357-358).

‘comprende’ *di più* (a livello quantitativo) e *meglio* (a livello qualitativo) un testo in greco antico nella lunghezza di una versione standard (7-13 righe) a una prima lettura, avente o meno una forma di adattamento o di manipolazione” (Ricucci 2013: 355).

Già nell’impostazione della valutazione comparativa, tuttavia, è possibile ravvisare alcune criticità da un punto di vista metodologico: il campione d’indagine, infatti, non dovrebbe consistere solo del gruppo studentesco, ma anche del corpo docente preso in considerazione, dal momento che lo studio verte sui metodi didattici, quindi restringendosi drasticamente al numero di quattro (4) insegnanti, una quantità decisamente esigua per condurre un’analisi statistica; inoltre, altrettanto poco attendibile risulta la prova in sé, giacché sia la scelta dei testi sia l’opzione del *cloze* risultano poco adatti come metri valutativi da adottare per il MGT: da una parte, infatti, l’*Anabasis Alexandri*³¹ e la *Biblioteca*³² sono opere molto distanti per struttura e sintassi dalla varietà diacronica della lingua insegnata nel primo biennio del metodo tradizionale, quando l’attenzione linguistica riguarda maggiormente il dialetto attico dell’epoca classica (V-IV secolo a.C.)³³; dall’altra, il *cloze* “è stato considerato un valido e utile strumento capace di misurare le capacità di composizione scritta e le generali competenze globali superiori di una lingua. [...] in generale si reputa il cloze test un utile strumento per l’insegnamento e la valutazione della L2” (Ricucci 2013: 358), quindi uno strumento scarsamente indicativo per evidenziare la validità di una prassi che non consideri la lingua presa in esame come L2.

Rebus sic stantibus, onde poter effettivamente tentare una valutazione comparativa dei due metodi, sarebbe consigliabile ampliare notevolmente il gruppo campionario in termini sia quantitativi sia statistici, ossia includendo classi afferenti a più anni del liceo, in

³¹ Opera di Arriano di Nicomedia, storico e politico greco vissuto tra il 95 e il 175 d.C.

³² Opera di Pseudo-Apollodoro attestabile intorno al II secolo d.C.

³³ Tale indicazione è presente in qualsiasi manuale di grammatica scolastica adottato nel MGT, ad es. Santoro e Vuat (2011: 1): “Il cosiddetto ‘greco antico’ è, in realtà, un insieme di lingue, che si distingue in una serie di ‘dialetti’ [...]: tra di essi si affermò quello parlato in Attica [...]. La lingua che studi a scuola è perciò il dialetto attico del V-IV secolo a.C. Si tratta di una lingua letteraria, colta, lontana dai modi del parlato, che si è conservata grazie alla testimonianza scritta delle opere letterarie sfuggite al naufragio del tempo”.

modo da ottenere dati più completi sui risultati del MGT che, come evidenziato precedentemente, richiede tempi di gestione maggiormente dilatati rispetto al MIC; altresì auspicabile sarebbe la revisione della prova nell'ottica di un test in cui sia le classi "tradizionali" sia le classi "naturali" abbiano l'opportunità di impiegare *in toto* gli strumenti acquisiti durante gli studi, come ad esempio l'analisi grammaticale, logica, sintattica, ovvero le conoscenze morfosintattiche e morfologiche, nonché il dizionario.

Cionondimeno, tra le tecniche³⁴ impiegate nel MIC è interessante evidenziare gli esercizi, e più in generale l'attenzione per lo studio del lessico, finalizzati non solo all'acquisizione di un vocabolario di base, ma anche alla pratica dei sistemi lessicali, dei campi semantici e delle relazioni tra parole: in questo modo, si può superare lo "spazio ridotto e marginale [dedicato] allo studio del lessico, [...] con lunghi elenchi di vocaboli da studiare mnemonicamente e meccanicamente [...] identificando senz'altro i significati con i traducenti, senza [...] strumenti di analisi lessicale che renderebbero più autonoma la comprensione del testo" (Zanetti 2012: 406-407), pur rimanendo nell'ottica che "la memorizzazione del lessico [...] non può essere disgiunta dall'apprendimento morfosintattico e non può essere affidata a episodicità e asistematicità nella lettura dei testi" (Zanetti 2012: 406-407); è necessario dunque incentivare e promuovere momenti dedicati alla comprensione del lessico, delle fitte connessioni che intercorrono a livello sia intra- sia interlinguistico, non solo tra latino e greco, ma anche con le lingue romanze e germaniche, contribuendo a costruire un ecosistema di rimandi semantici ed etimologici tale da giustificare e valorizzare lo studio linguistico dei classici.

Inoltre, l'apporto *ipovocabolaristico*³⁵ del MIC concorre inevitabilmente al ripensamento del ruolo del dizionario in termini di ridimensionamento, promuovendo di contro un approccio testuale mag-

³⁴ Intendasi come termine specialistico: "le azioni glottodidattiche che vengono utilizzate per raggiungere un obiettivo" (Balboni 2018: 7).

³⁵ Intendasi con questo termine l'uso eccessivamente ridotto del vocabolario, fenomeno che comporta un ritardo del gruppo classe nell'apprendimento del suo *modus utendi*, dunque procrastinando l'imprescindibile attività di consultazione a metà del percorso formativo, quando l'introduzione all'*usus vertendi* si scontra con la difficoltà dei testi (cf. MIUR 2010, per le linee guida sui brani da sottoporre nel terzo anno di liceo classico).

giormente autonomo, fondato su una prima lettura analitica di natura sintattica, morfosintattica, lessicale, semantica, e solo in un secondo momento più strettamente traduttiva: a tal proposito, non è da sottovalutare la prassi applicata da alcuni docenti di fornire il vocabolario bilingue alla classe durante le prove di verifica dopo una frazione di tempo variabile, onde evitare il rischio di un utilizzo improprio ed eccessivamente delegante del dizionario.

3. CONCLUSIONE

La disamina dei due metodi glottodidattici maggiormente in voga nel panorama scolastico italiano ha permesso di mettere in luce alcuni dei loro punti di forza e debolezza riassumibili come segue: da una parte, il MGT permette di assumere al centro della prassi didattica le conoscenze grammaticali, imprescindibili per un accesso consapevole ed efficace ai testi classici, riconoscendo l'importanza del vocabolario nella pratica traduttiva, tuttavia limitando fortemente l'attenzione rispetto ad altri aspetti della competenza linguistica altrettanto essenziali come la semantica e il lessico e riducendo la lezione ad una trasmissione di sapere *ex cathedra* scarsamente applicabile nella società del XXI secolo; dall'altra parte, il MIC mantiene il *focus* sull'apprendente rovesciando la tradizionale frontalità della *lectio magistralis* e stimolando le capacità induttive del gruppo classe, e nel contempo estende l'insegnamento allo studio lessicale riconoscendone l'importanza ai fini dell'acquisizione linguistica, sebbene il trattamento del greco e del latino come lingue vive non solo risulta inattuale e improduttivo nel *curriculum* liceale, ma anche artificiale e largamente inverosimile.

In conclusione, è possibile affermare che il presente studio non consista nel "naturalizzare" il MGT oppure "tradizionalizzare" il MIC, bensì nel tentativo di mediare queste due metodologie ricercando gli elementi più funzionali di ciascuno, mitigando le criticità ed approfondendo i punti di forza, così da fornire i caratteri di un metodo che possa risultare maggiormente efficace non solo per l'apprendimento linguistico, ma anche per il raggiungimento di quegli obiettivi formativi, propri della didattica delle lingue classiche, che costituiscono il vero nucleo educativo del latino e del greco e ne rendono l'insegnamento una delle più apprezzabili offerte nel panorama scolastico europeo ed extraeuropeo.

4. BIBLIO-SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

BALBO, A. (2012), "Latino perdente? Le opzioni offerte dalla didattica del latino nel liceo scientifico, linguistico e delle scienze umane", in R. Oniga & U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 175-196.

BALBONI, P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET, Torino.

BETTINI, M. (2011), "I classici come enciclopedia culturale e come antenati: l'insegnamento del latino nella scuola superiore italiana", *California Italian Studies* 2 (1).

BRUGÉ, L. (2000), "Teoria linguistica e insegnamento della grammatica", *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* 42-61.

CANFORA, L. (2013), "Chi non traduce rinuncia a pensare", *Corriere della Sera-La lettura*, 10/11/2013. Disponibile in: <http://lettura.corriere.it/chi-non-traduce-rinuncia-a-pensare/#.UrPpj4AxRjg.twitter> [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

DE GREGORIO, A. (2016), "Più bravi e regolari negli studi: la rivincita del liceo Classico", *Corriere della Sera*, 01/11/2016. Disponibile in https://www.corriere.it/scuola/secondaria/16_ottobre_27/rivincita-liceo-classico-94971554-9c45-11e6-aac3-b67f2733f2fe.shtml [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

DIADORI, P. (2015), "Le variabili nell'apprendimento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2-29.

DIADORI, P., PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2018), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

FAVILLA, M. E. & NUZZO, E. (2015), "Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento", *Italiano LinguaDue* 7 (1), 363-368.

IANNELLA, A., FIORENTINO, G. & PERA, I. (2018), "Per una didattica del latino tra conoscenze disciplinari e competenze digitali", *Mondo digitale* 17.

MILANESE, G. (2010), “I ‘lacci e gli sbadigli’: Pascoli, Martini, Giolitti, e l’insegnamento di latino e greco nell’Ottocento italiano”, *Aevum* 84 (3), 889-904.

MILANESE, G. (2012), “Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni”, in R. Oniga & U. Carinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 67-82.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1992), “Piani di studio della scuola secondaria superiore e programma dei trienni. Le proposte della commissione Brocca”, *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione* 56, 111-112, 117-118, 184-187, 213-216, 269-274, 291-294.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2010), “Indicazioni nazionali”, Decreto Ministeriale 211 del 7 ottobre, allegato C.

MIRAGLIA, L. (1996), “Come (non) si insegna il latino”, *Micromega* 5, 217-233.

PALMISCIANO, R. (2004), “Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei”, *Annali dell’Istituto Universitario Orientale di Napoli* 26, 245-284.

PALUMBO, C. (2012), “Scommettere sugli studi classici nella società liquida”, in L. Canfora & U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 13-22.

PETRUCCI, N. (2019), “Ancient languages as a simulation **enviornment**”, *Form@re* 19 (2), 526-536.

PRETI, L. (2015), *I quaderni della didattica. Metodi e strumenti per l’insegnamento e l’apprendimento del latino*, EdiSES, Napoli.

RICUCCI, M. (2012), “L’insegnamento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen”, in R. Oniga & U. Cardinale (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna, 197-214.

RICUCCI, M. (2013), “La dimensione valutativa dell’apprendimento linguistico del greco antico”. Contributo per uno studio comparativo del metodo induttivo-contestuale e del metodo grammaticale-traduttivo”, *EL.LE* 2.

RICUCCI, M. (2015), "Per una disamina del metodo Polis: un 'nuovo' metodo glottodidattico per insegnare il greco antico come L2?", *Lucida intervalla* 44, 155-179.

RICUCCI, M. (2016), "Questione di metodo? Note storico-culturali sulla via carsica del metodo 'naturale' (o diretto) per l'insegnamento del greco antico nell'Occidente latino(fono)", *Thamyris* 7, 47-74.

RICUCCI, M. (2017), "Lingua per se notata. Una annotazione sul metodo Ørberg alla luce dell'Ipotesi del Noticing di Schmidt", *Classica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos* 30 (1), 157-174.

SANTORO, A. M. & VUAT, F. (2011), *ἄλφα βῆτα γράμματα*, Pearson, Milano.

SERIANNI, L. (2004), "Qual è la differenza tra dizionario e vocabolario?", *La Crusca per voi* 29. Disponibile in: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/qual-%C3%A8-la-differenza-tra-dizionario-e-vocabolario/232> [ultimo accesso effettuato il 30/06/2021].

ZANETTI, F. (2012), "Aporie nella didattica delle lingue classiche nella scuola italiana", in L. Canfora & U. Cardinale (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo*, Il Mulino, Bologna, 403-422.

UN COMIENZO DE LECTURA
EN GRIEGO CLÁSICO DESDE CERO:
Ἡ ἀρχαία Ἑλληνικὴ γλῶττα τῆ συνεπεία

JOSÉ CARLOS CASTELLANOS RABADÁN

aegsynepeia@gmail.com

Colegio "Estudio" de Madrid

Resumen

La lengua griega antigua por contexto es un pequeño manual concebido a partir de la experiencia didáctica en las clases de Bachillerato que busca facilitar el comienzo del aprendizaje del griego clásico atendiendo a dos vertientes fundamentales: por un lado, ofrece a los docentes un acercamiento muy pautado a la metodología activa e inductivo-contextual, asequible y sencillo para quienes se plantean el cambio desde el método de gramática y traducción, y útil para quienes ya se han iniciado en el método activo porque proporciona una base sólida de contenidos gramaticales y de vocabulario que posibilita enlazar con fluidez, comodidad y mayores garantías de éxito con otros manuales, que no parten de forma tan exhaustiva desde cero; por otro lado, brinda al alumnado una experiencia de lectura comprensiva desde el mismo inicio, con un texto narrativo de argumento y personajes definidos y unas prácticas que comienzan desde lo más elemental de forma ordenada, sistemática y rigurosa al tiempo que accesible, amena y gradual, con el objetivo de mantener en todo momento la confianza, la seguridad y el interés, que tan importantes son en la enseñanza y la educación de los estudiantes. Tanto para profesores como para autodidactas, supone lo mismo que deseamos para nuestros alumnos: una manera grata de aprender, enseñar y cambiar de metodología, adecuadamente graduada, que permita mantener y fomentar el entusiasmo por la lectura de la lengua griega.

Palabras clave

Griego clásico, metodología inductivo-contextual, lectura comprensiva, experiencia didáctica.

Abstract

The Ancient Greek Language in Context is a manual conceived from didactic experience in Baccalaureate classes. It seeks to facilitate the early stages of learning classical Greek according to two fundamental aspects. On one hand, it offers teachers a very guided approach to the active and inductive-contextual methodology, accessible

and simple for those considering the change from the grammar and translation method, and useful for those who have already started in the active method. It provides a solid base of grammatical content and vocabulary that makes it possible to link fluidity, comfort and greater guarantees of success with other manuals, which do not begin in such a thorough manner. On the other hand, it offers students a comprehensive reading experience from the very beginning, with a narrative text, defined characters and practice exercises that start from the most elementary in an orderly, systematic and rigorous way while being accessible, enjoyable and gradual. The aim is to maintain trust, security and interest at all times, which are so important in the education process. Both teachers and self-taught students have the same objective for our pupils: a pleasant way of learning, teaching and adapting methodology, properly structured, which allows us to maintain and foster enthusiasm for reading the Greek language.

Keywords

Classical Greek, methodology inductive-contextual, comprehensive reading experience, didactic experience.

1. INTRODUCCIÓN

Salvo excepciones, en general las personas que enseñamos Griego en Bachillerato nos encontramos, o vemos que vamos a encontrarnos dentro de no mucho tiempo, en una encrucijada. Nuestra asignatura está desapareciendo de los institutos, hecho que acreditan las encuestas realizadas al profesorado en los últimos años. Las causas son variadas: todas las leyes educativas españolas de las últimas décadas, sin importar el signo político de quien las promulgase, han ido arrinconando las materias de Humanidades en los planes de estudio y, muy especialmente, el Latín y el Griego; por otra parte, si bien el interés de la sociedad hacia el mundo clásico se mantiene y es objeto de promoción cultural, como demuestra la gran cantidad de novelas, ensayos, películas, series, exposiciones, páginas web, videojuegos y otras manifestaciones artísticas, no ocurre lo mismo con sus idiomas, percibidos por muchos como inútiles.

En la realidad de las aulas nos encontramos, además, con otro hecho innegable: la diversidad del alumnado es cada vez mayor. Y no sólo desde el punto de vista lingüístico y cultural, sino también desde la óptica de sus áreas de interés. El mundo que perciben nuestros adolescentes, inmersos en muchos casos en los ámbitos audiovisuales y las redes sociales, no suele promover el aprecio por la literatura y por las lenguas clásicas.

Tampoco podemos dejar de revisar nuestra propia responsabilidad como docentes. La gran mayoría aprendimos Latín y Griego con el método de gramática y traducción, y así empezamos a enseñarlos. No se trata ahora de entrar en las virtudes y en los defectos de dicha metodología, pero es evidente que el número de alumnos que se siente implicado en un aprendizaje de ese tipo es cada vez menor.

Por lo tanto, se hace imprescindible una reflexión sobre nuestra forma de enseñar. Pero no sólo motivados por la esperanza de hallar un modo más eficaz de que el alumnado vea el enorme atractivo y utilidad de las lenguas clásicas y las escoja, sino también porque podemos encontrar vías para lograr el “milagro” que buscamos: que los alumnos sean capaces de leer con fluidez (no de descifrar con una gramática y un diccionario) textos en griego adecuados a su nivel, y con ello valorar mejor el extraordinario tesoro de la cultura y la literatura griegas. Para ello es indispensable incorporar a nuestras clases, además de los conocimientos morfológicos y sintácticos, la lectura comprensiva y la oralidad. Eso implica el uso de algún tipo de metodología activa, que, en el ámbito de Latín y Griego, significa el uso activo del idioma en las aulas en mayor o menor medida.

A menudo, quienes impartimos Griego hemos estado en situaciones similares los últimos años: usamos el método gramatical, pero hemos tenido noticia de metodologías activas y sentimos curiosidad. O hemos podido conocerlas ya y nos hemos decidido a cambiar, pero necesitamos orientación y formación para aplicarlas en nuestras clases. También es posible que hayamos comenzado a usarlas y estemos comprobando por experiencia propia las dificultades que van surgiendo. O, ya con más veteranía en ellas, tratamos de encontrar formas cada vez más eficaces de que el alumnado aprenda mucho y con gusto.

Si queremos que los alumnos aprendan con placer, no podemos desear menos para nosotros mismos. El cambio tiene que ser grato y accesible para el profesorado; debe también facilitar y mejorar nuestras clases desde el comienzo. La mayoría de los que lo hemos llevado a cabo hemos comprobado que una metodología activa enriquece de un modo prodigioso no sólo el aprendizaje, sino también la propia experiencia de aprender, con lo que no sólo aumenta la motivación y la implicación de los alumnos, sino que suelen además mejorar de forma notoria sus conocimientos y dominio del idioma. Y se debe a que una metodología

activa permite una gran variedad de ejercicios y actividades que trabajan todas las competencias lingüísticas (lectora, escrita, oral y auditiva), e incorporan aprendizajes de tipo cinestésico.



En resumen, nos encontramos con razones poderosas tanto de tipo educativo como de tipo didáctico para replantearnos la metodología que empleamos. No son muchos los métodos que permiten planteamientos pedagógicos como los indicados antes. La mayoría usamos o *Aléxandros*, de la asociación Cultura Clásica, o la versión italiana de *Athénaze*, editada por la Academia Vīvārium Novum de Roma. Ambos tienen muchas virtudes y son muy recomendables; sin embargo, ninguno parte de cero. Y de la experiencia en nuestras clases de que era necesario un nivel preliminar que sirviera de iniciación surgió nuestro pequeño manual, *Ἡ ἀρχαία Ἑλληνική γλῶττα τῆ συνεπεία*.

2. CONCEPCIÓN METODOLÓGICA

Ἡ ἀρχαία Ἑλληνική γλῶττα τῆ συνεπεία, pequeño libro compuesto por un prólogo y tres capítulos, inspirados en los primeros del manual de Latín *Familia Rōmāna*, de Hans H. Ørberg, proporciona un arco esencial de contenidos gramaticales y de vocabulario que crea una

base sólida de la que partir y permite un acercamiento muy pautado a la metodología activa e inductivo-contextual. Constituye un modo de fortalecer en los inicios, que tan importantes son, todos los aspectos positivos que dicha metodología facilita, al tiempo que hace más sencillo y fluido abordar las fases iniciales de los otros métodos; fases que, tras el trabajo previo, resultarán transparentes.

La obra está pensada tanto para su uso en las aulas con profesorado especializado como para quienes buscan aprender griego clásico de forma autodidacta. En ambos casos es fundamental disponer de unos materiales que empiecen desde cero de forma ordenada, sistemática y rigurosa a la vez que accesible, amena y gradual; para los docentes, además, es muy conveniente disponer de una relación clara de los aspectos pedagógicos y del modo de trabajarlos, con orientaciones didácticas y un desglose preciso de los contenidos gramaticales. Para todo ello disponemos de la *Guía para docentes y autodidactas*.

Las páginas del libro están diseñadas según el patrón de métodos similares, con el objetivo de que, mediante los elementos del contexto, lo escrito resulte evidente para el lector: el texto se acompaña de imágenes ilustrativas, y en los márgenes encontramos explicaciones gramaticales y equivalencias de significado. Se procura que el griego se explique por sí mismo en la medida de lo posible, pero a veces se ofrecen versiones en latín de palabras cuyo sentido, abstracto o técnico, puede presentar dificultades. Las líneas van numeradas, y en los ejercicios, situados tras el texto de cada capítulo, se indica hasta cuál de ellas es necesario haber leído para resolverlos.

En todos los capítulos hay un apartado de gramática que recoge la morfología vista en ellos y, a partir del capítulo II, se incluyen también cuestiones de sintaxis. Los capítulos se cierran con unas prácticas finales que permiten comprobar la correcta asimilación de lo trabajado.

La vertiente narrativa del texto, que se nos cuente la historia de unos personajes atrayentes con un carácter definido, es uno de los elementos que más contribuyen a mantener la atención y el interés del alumnado. En el libro conocemos a una familia griega que vive en la Atenas del año 150 d.C., bajo el emperador Antonino, mientras florece la segunda sofística. Esta ubicación cronológica permite recurrir a vocabulario y autores de distintas épocas.

Un libro de iniciación al griego clásico con metodología activa y un texto elaborado con un enfoque inductivo-contextual exige no sólo una cuidadosa exposición de los elementos gramaticales básicos, sino también esmero en la selección de vocabulario, ya que es vital un equilibrio entre la transmisión de una mayoría de palabras de uso frecuente que permitan el acceso posterior tanto a otros métodos como, en última instancia, a textos originales, y la utilidad de dichas palabras para ejemplificar las cuestiones morfológicas y sintácticas y de forma simultánea narrar una historia coherente e interesante. Ofrecemos un vocabulario inicial de unas doscientas veinte palabras, usadas de modo recurrente a lo largo de los capítulos para favorecer su retención. La gran mayoría son del ático de época clásica y de uso habitual, si bien por razones didácticas resulta necesario en ocasiones emplear palabras no tan comunes o de otras épocas. Por ejemplo, la forma Ἑλληνίᾱ para referirnos a Grecia (en lugar de la corriente Ἑλλάς), que encontramos en el *Diccionario Griego-Español* de Florencio I. Sebastián Yarza como variante de la forma Ἑλλᾶνιᾱ que utiliza Eurípides en el verso 1147 de su *Helena*, se incluye en el primer capítulo por la visible semejanza en la raíz con el adjetivo correspondiente Ἑλληνικός, -ή, -όν, lo que favorece tanto una mejor comprensión de la gramática inicial como una mejor asimilación del vocabulario. En un momento más avanzado podremos sustituirla por la más común.

Dado que uno de los objetivos del libro es hacer más accesible el comienzo de otros métodos, se incluye una cantidad significativa del vocabulario de los capítulos iniciales de *Athénaze* y *Aléxandros*, lo que, junto con los contenidos gramaticales ya trabajados, facilita enormemente la transición a éstos.

Al final de los capítulos se encuentran listas de vocabulario por tipos de palabras, según el orden de aparición de éstas en el texto. Para la nomenclatura gramatical en griego clásico seguimos la *Gramática* de Dionisio Tracio y la *Sintaxis* de Apolonio Díscolo. Al final del libro figura un vocabulario general por orden alfabético, en el que se señala el capítulo y el número de línea en los que se encuentra cada palabra por primera vez. En la parte final de la *Guía para docentes y autodidactas* se encuentra también el vocabulario del libro con su traducción y la indicación del tipo de palabra, ambas en castellano.

3. PUESTA EN PRÁCTICA

Para empezar a utilizar el libro es muy útil fomentar la práctica en el aula de nuevas estrategias pedagógicas.

Una primera lectura en alto del texto realizada por nosotros, cuidando la correcta pronunciación, dando una entonación adecuada y enfatizando los elementos de las oraciones resulta fundamental para la comprensión y se suma a los elementos de la página que ayudan a la misma. Esa lectura da a los alumnos las pautas para que a su vez puedan leer con razonable corrección y, además, potenciará su competencia auditiva en griego, por lo que es muy importante la escucha: del texto cuando ya lo hayamos trabajado y no lo tengan delante, de las frases de los ejercicios, y de cualquier cosa que digamos en clase para mantener la atención y ayudar al desarrollo del aprendizaje. En ese sentido, todo lo que seamos capaces de decir en griego es mejor decirlo en griego, aunque seamos novatos en la oralidad y tengamos la sensación de que poco podemos decir. No es necesario hablar como Demóstenes para saludar a los alumnos (χαίρετε, ὦ μαθηταί / μαθήτριάι “salud a vosotros, alumnos / alumnas”) y pedir que nos respondan (χαῖρε, ὦ διδάσκαλε “salud a ti, profesor/a”). La clave es que, si son capaces de entender el griego sólo escuchándolo, tanto más probable será que sean capaces de leerlo.

Por esa misma razón es muy conveniente promover que los alumnos digan también en griego las frases que puedan; si empezamos corrigiendo oralmente los ejercicios, no tardarán mucho en poder decir algunas frases no sólo leyéndolas, sino manejándolas de forma activa en contextos cada vez más diversos. De nuevo, la idea es que, si pueden emitir mensajes orales en griego, tanto más fácil les resultará su lectura.

La dramatización de las situaciones y los diálogos planteados en los capítulos es una herramienta muy poderosa para favorecer la implicación de los estudiantes, así como para el aprendizaje. Si no la limitamos a una lectura de los parlamentos de los personajes desde el asiento, sino que la convertimos en una verdadera actividad cinestésica haciendo que los alumnos se muevan por el aula y dinamizando la experiencia educativa, veremos cómo se multiplica la comprensión de los textos y la retención del vocabulario. Si contamos además con la posibilidad del uso de *Realia*, que ayudan en gran medida a centrar la atención del alumnado, estos efectos benéficos se acrecientan.

En el plano escrito, una tipología variada de ejercicios que vaya más allá de la mera traducción del texto impulsa un manejo activo de sus elementos que posibilita un aumento significativo de la competencia lingüística. Los ejercicios de respuesta escrita en griego a preguntas formuladas en griego son el primer paso en la redacción, que gradualmente es conveniente intensificar. Una vez más, el concepto es que, si son capaces de escribir en griego, tanto más competentes serán a la hora de leerlo.

En la parte final de la *Guía para docentes y autodidactas* se halla el solucionario de todos los ejercicios y actividades del libro.

4. MUESTRAS Y ACTIVIDADES

A continuación, para ilustrar lo indicado más arriba, presentamos unas muestras de páginas del libro y de la guía y unos cuantos ejemplos prácticos de su uso en el aula.

En primer lugar, observamos parte de dos listas con vocabulario del capítulo I de *Athénaze* y de los capítulos I y II de *Aléxandros*, respectivamente, que se encuentran en la guía; van marcadas con un asterisco aquellas palabras que aparecen en los capítulos de Ἡ ἀρχαία Ἑλληνική γλῶττα τῆ συνεπείᾳ. Como hemos indicado antes, este uso cruzado del vocabulario, además de ser muy conveniente por tratarse de palabras habituales, facilita en gran medida el paso a estos métodos y su comienzo.

ATHÉNAZE CAP. I

Τὰ ὀνόματα (nōmina)

ὁ ἀγρός*
 ὁ ἄνθρωπος*
 ὁ αὐτουργός
 ὁ βίος*
 ὁ ἥλιος*
 ὁ κλῆρος
 ὁ λίθος
 ὁ μόσχος
 ὁ οἶκος*
 ὁ πόνος
 ὁ σῖτος
 ὁ χρόνος*
 ὁ Δικαιοπόλις

ALÉXANDROS CAP. I/II

Τὰ ὀνόματα (nōmina)

τὸ ὄνομα*
 ὁ ἀγρός*
 ὁ ἀδελφός* / ἡ ἀδελφή*
 ὁ γεωργός*
 ἡ μήτηρ*
 τὸ παιδίον*
 ὁ πατήρ*
 τὸ τέκνον*
 τὸ χωρίον
 ἡ μάμμη
 ἡ οἰκία
 ὁ τόπος
 ἡ τρύφος
 ὁ φίλος*

En segundo lugar tenemos una muestra del desglose de los contenidos gramaticales del capítulo I del libro, que se puede encontrar asimismo en la guía:

Capítulo I.

Morfología:

-Nominativo singular y plural de los modelos regulares de las declinaciones primera y segunda con sus correspondientes formas del artículo. (Sin hablar de las declinaciones).

-Dativo singular tras preposición ἐν de los modelos regulares de las declinaciones primera y segunda con sus correspondientes formas del artículo.

-Nominativo singular y plural de los neutros en -μα de la tercera declinación.

-Nominativo de los numerales cardinales del uno al siete, y mil.

-Nominativo singular de los numerales ordinales de primero a tercero.

-Nominativo singular neutro del pronombre interrogativo τίς, τί.

-Tercera persona del singular y del plural del verbo εἰμί.

Palabras invariables y expresiones:

-Adverbios de negación, adverbio de afirmación, adverbio interrogativo ποῦ;

-Preposición ἐν + dativo.

-Partículas μέν, δέ, οὐν, ἄρα y δή.

-Conjunciones καί (copulativa) y ἀλλά (adversativa).

-Expresión ἄρα μή para oraciones interrogativas que presuponen respuesta negativa.

Sintaxis:

-Orden básico de palabras en las oraciones afirmativas: sujeto, complementos, verbo.

-Orden básico de palabras en las oraciones negativas: sujeto, adverbio de negación, verbo, complementos.

-Orden básico de palabras en las oraciones interrogativas: elemento interrogativo (partícula, adverbio, pronombre), verbo, sujeto, complementos (si aparecen).

-Énfasis de los elementos mediante su inclusión al principio de la oración, seguidos del verbo: complemento circunstancial de lugar en donde, atributo.

-Oraciones intransitivas de lugar en donde.

-Oraciones copulativas.

-Coordinadas copulativas y adversativas (tras negación).

A continuación observamos la ilustración inicial del capítulo I del libro, un mapa en griego de la Οἰκουμένη, el mundo habitado por los seres humanos. El mapa permite una gran cantidad de posibilidades de expresión en torno a la geografía, con preguntas y respuestas del tipo



Ἡ ὈΙΚΟΥΜΕΝΗ

Ἡ μὲν Σπάρτη ἐν τῇ Ἑλληνίᾳ ἐστίν. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν. Ἡ δὲ Ἰταλίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ καὶ ἡ Ἰταλίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ εἰσίν. Ἡ δὲ Ἰβηριᾳ καὶ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν. Ἡ οὖν Ἑλληνίᾳ, ἡ Ἰταλίᾳ καὶ ἡ

⁵ Ἰβηριᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ εἰσίν.

Ἡ δὲ Κυρήνη οὐκ ἔστιν ἐν τῇ Εὐρώπῃ, ἡ Κυρήνη ἐν

ή / τῆ
-η / -η
-α / -α
ἡ Ἑλληνίᾳ / ἐν τῇ Ἑλληνίᾳ
ἡ Εὐρώπῃ / ἐν τῇ Εὐρώπῃ

μὲν... / δὲ...
οὖν = itaque

Podemos observar a continuación un fragmento de la página de la guía en la que figuran las explicaciones pedagógicas y orientaciones didácticas necesarias para la correcta exposición y comprensión de la parte del capítulo I de la ilustración anterior:

En la página 27 comienza el texto del capítulo I con una imagen inicial que nos hace evidente lo que significan las palabras νήση, πόλις y ποταμός (si el alumnado ha visto previamente la imagen inicial del capítulo I de *Familia Rōmāna* en Latín, la alegría por ver un elemento semejante resulta notoria y aumenta el deseo de continuar y comprender).

Tras haber observado los mapas, es también evidente qué significan la primera frase y las sucesivas: Ἡ μὲν Σπάρτη ἐν τῇ Ἑλληνίᾳ ἐστίν. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν... Hay que leer el primer párrafo completo, de la línea 1 a la 5, y después ir a las ayudas del margen; tendremos que aclarar que en griego los nombres propios también suelen ir acompañados del artículo, y entonces observar la diferencia entre ἡ Ἑλληνίᾳ y ἐν τῇ Ἑλληνίᾳ: primero, la forma del artículo no es la misma cuando va sólo con el nombre que cuando va además tras la preposición ἐν, ni tampoco es igual el sustantivo Ἑλληνίᾳ, ya que cuando va tras la preposición la -ᾱ del final toma una iota suscrita (-α), cosa que también le ocurre a la η del artículo (-ῆ) tras la τ-, y a la η de la palabra Εὐρώπη.

Habremos de comentar también que μὲν y δέ son elementos denominados partículas, y que funcionan de un modo que para nosotros los sitúa a medio camino entre los signos de puntuación y las palabras: por un lado delimitan las oraciones (es conveniente recordar que en las épocas arcaica y clásica no existían en griego los signos de puntuación, y se escribía sin espacios entre las palabras), y por otro μὲν señala el comienzo de una idea o recalca una afirmación, mientras que δέ indica que se continúa la línea de pensamiento; en castellano la gran mayoría de las veces no hay que traducirlos, dado que resultarían redundantes, y sólo en ocasiones en las que sea conveniente marcar un cierto contraste (como veremos más adelante) usaremos fórmulas del tipo «por un lado... por otro...».

Sigue ahora una muestra de un ejercicio de vocabulario acerca del mapa y el fragmento del capítulo I mostrados en las ilustraciones de la página anterior. En el margen constan las palabras con las que es necesario rellenar los huecos en las frases:

Μελέτημα 2. (στίχοι 1-29)

1. Ἡ μὲν Σπάρτη _____ τῇ Ἑλληνίᾳ ἐστίν.
2. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ _____ ἢ Ἰβηριᾷ ἐν τῇ Εὐρώπῃ εἰσίν.
3. Ἡ δὲ Μακεδονίᾳ _____ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν.
4. _____ ἐστὶν ἢ Κρήτῃ ἐν τῇ Ἀσίᾳ; Ἡ δὲ Κρήτῃ _____ ἔστιν ἐν τῇ Ἀσίᾳ.
5. _____ ἐστὶν ἢ Κρήτῃ; Ἐν δὲ τῇ Εὐρώπῃ ἐστὶν ἢ Κρήτῃ.
6. Οὐκ ἐν τῇ Ἀσίᾳ, _____ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστὶν ἢ Σικελίᾳ.
7. _____ ἐν τῇ Λιβύῃ, _____ ἐν τῇ Ἀσίᾳ ἐστὶν ἢ Ἀραβίᾳ.
8. Ὁ δὲ Νεῖλος ἐν τῇ Λιβύῃ ἐστίν. Ὁ μὲν Νεῖλος _____ ἐστίν.

ἀλλά
ἄρα
ἐν
καί
οὐκ
ποταμός
ποῦ

Debajo podemos ver el fragmento de la página de la guía en el que constan las soluciones del ejercicio de la ilustración previa:

Μελέτημα 2. (στίχοι 1-29)

1. Ἡ μὲν Σπάρτη **ἐν** τῇ Ἑλληνίᾳ ἐστίν.
2. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ **καί** ἢ Ἰβηριᾷ ἐν τῇ Εὐρώπῃ εἰσίν.
3. Ἡ δὲ Μακεδονίᾳ **καί** ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν.
4. **Ἄρα** ἐστὶν ἢ Κρήτῃ ἐν τῇ Ἀσίᾳ; Ἡ δὲ Κρήτῃ **οὐκ** ἔστιν ἐν τῇ Ἀσίᾳ.
5. **Ποῦ** ἐστὶν ἢ Κρήτῃ; Ἐν δὲ τῇ Εὐρώπῃ ἐστὶν ἢ Κρήτῃ.
6. Οὐκ ἐν τῇ Ἀσίᾳ, **ἀλλά** ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστὶν ἢ Σικελίᾳ.
7. **Οὐκ** ἐν τῇ Λιβύῃ, **ἀλλά** ἐν τῇ Ἀσίᾳ ἐστὶν ἢ Ἀραβίᾳ.
8. Ὁ δὲ Νεῖλος ἐν τῇ Λιβύῃ ἐστίν. Ὁ μὲν Νεῖλος **ποταμός** ἐστίν.

ἀλλά
ἄρα
ἐν
καί
οὐκ
ποταμός
ποῦ

A continuación se muestra un ejercicio en el que se observa con toda claridad la práctica de morfología al añadir las desinencias a las palabras a las que les faltan. Como se puede observar, la metodología activa e inductivo-contextual no sólo no descuida los aspectos gramaticales, sino que los trabaja de forma más coherente y comprensiva gracias a su inclusión en un contexto:

Μελέτημα 10. (στίχοι 75-103)

1. Ἡ μὲν Ἑλληνί_____ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν.
2. Ἡ δὲ Σπάρτη ἐν τῇ Ἑλληνί_____ ἐστίν.
3. Ἡ δὲ Ἑλληνί_____ καὶ ἡ Ἰταλί_____ ἐν τῇ Εὐρώπ_____ εἰσίν.
4. Οὐκ ἐν τῇ Εὐρώπ_____, ἀλλὰ ἐν τῇ Ἀσί_____ ἐστὶν ἡ Συρί_____.
5. Ἡ δὲ Κυρήν_____ οὐκ ἔστιν ἐν τῇ Εὐρώπ_____, ἀλλὰ ἐν τῇ Λιβύ_____.
6. Τὸ μὲν κεφάλαι_____ πρῶτ_____ οὐ μακρ_____ ἐστίν.
7. Ἐν δὲ τῷ κεφαλαί_____ πρῶτ_____ εἰσὶ πολλὰ γράμματα.
8. Νῆση μὲν Ἑλληνικ_____ λόγ_____ ἐστίν.
9. Ἐν δὲ τῷ λόγ_____ νῆση εἰσὶ τέτταρα γράμματα καὶ δύο συλλαβαί.
10. Ἐν δὲ τῇ Εὐρώπ_____, καὶ ἐν τῇ Ἀσί_____, καὶ ἐν τῇ Λιβύ_____ ἡ Οἰκουμέν_____ ἐστίν.
11. Ἡ οὖν Ἑλληνί_____, καὶ ἡ Συρί_____, καὶ ἡ Μακεδονί_____, καὶ ἡ Ἀραβί_____, καὶ ἡ Ἰταλί_____, καὶ ἡ Ἰβηρί_____ ἐν τῇ Οἰκουμέν_____ εἰσίν.

ἡ ...-α/η
ἐν τῇ ...-α / -η
ὁ ...-ος
ἐν τῷ ...-φ
τὸ ...-ον
ἐν τῷ ...-φ

Ahora vemos un ejemplo del vocabulario del final de la guía, con la traducción de las palabras al castellano y la indicación de la categoría gramatical de cada una. Conviene recordar que éste es un recurso para docentes y autodidactas, ya que en el vocabulario del que el alumno dispone al final del libro no consta la traducción, sino la línea y el capítulo en los que un vocablo aparece por primera vez, para reforzar la comprensión siempre por medio del texto griego.

ΛΕΞΙΚΟΝ

α

- ἀγαθός, -ή, -όν 3.71 *Adjetivo*: bueno, -a.
 ἀγανακτεῖ 3.32 *Verbo*: enfadarse.
 ἀγρός, -οῦ ὁ 3.110 *Sustantivo*: campo (cultivado).
 ἀδελφή, -ῆς ἡ 3.5 *Sustantivo*: hermana.
 ἀδελφός, -οῦ ὁ 3.3 *Sustantivo*: hermano.
 Ἀθηναῖος, -ᾶ, -ον 1.47 *Adjetivo*: ateniense.
 αἰτιᾶτική, -ῆς ἡ 3.155 *Sustantivo*: acusativo (caso).
 ἀκούει 3.31 *Verbo*: oír.
 ἄλλα (τὰ ἄλλα) 2.115 *Determinante y pronombre*: las demás cosas (con artículo).
 ἄλλοι (οἱ ἄλλοι) 2.117 *Determinante y pronombre*: los demás, los restantes (con artículo).
 ἀλλά 1.9 *Conjunción adversativa*: pero, sino (que) [tras oración negativa].
 ἀλλήλους 3.38 *Pronombre*: el uno al otro, mutuamente, entre sí.
 ἅμα 3.100 *Adverbio*: simultáneamente, a una, a la vez.
 ἀναγινώσκει 3.19 *Verbo*: leer.
 ἀνατέλλει 3.21 *Verbo*: salir, aparecer (los astros).
 ἀνδρεῖος, -ᾶ, -ον 3.41 *Adjetivo*: valiente.
 ἀνὴρ ὁ 2.2 *Sustantivo*: hombre, varón.
 ἄνθρωπος, -ου ὁ/ἡ 2.1 *Sustantivo*: ser humano, persona.
 ἀντωνυμία, -ᾶς ἡ 2.179 *Sustantivo*: pronombre.
 ἀνώμαλος, -ον 3.302 *Adjetivo*: anómalo, irregular.
 ἄρα; 1.14 *Partícula interrogativa*: (indica que una oración es interrogativa).

Y, a continuación, podemos observar la ilustración inicial del capítulo II del libro, en la que se nos presenta a los personajes. Acompañada del texto, permite preguntas y respuestas del tipo “Τίς ἐστίν...;”, muy fáciles de comprender y asimilar, que refuerzan en el alumnado la impresión positiva de que se trata de una lectura asequible y animan a la participación y la interacción:



Seguidamente podemos observar un fragmento del texto de la primera página del capítulo II del libro, donde se desarrolla lo planteado a propósito de la ilustración previa. Nótese las indicaciones de vocabulario en el margen, acompañadas de ilustraciones individuales de los personajes. En el texto se introduce por primera vez el genitivo, de un modo muy fácil de comprender gracias al contexto:

Ὁ Οἶκος

Λυδὸς μὲν Ἑλληνικὸς ἄνθρωπός ἐστιν· Μηδία δὲ καὶ Ἑλληνικὴ ἄνθρωπός ἐστιν· ὁ δὲ Λυδὸς ἀνὴρ ἐστίν, ἡ δὲ Μηδία γυνή. Ὁ οὖν Λυδὸς καὶ ἡ Μηδία δύο ἄνθρωποι εἰσιν.

5 Οὐκ ἀνὴρ, ἀλλὰ Ἑλληνικὸς κόρος ἐστὶ Νίκανδρος. Οὐ γυνή, ἀλλὰ Ἑλληνικὴ κόρη ἐστὶ Χλόη. Οὐκ ἀνὴρ, οὔτε γυνή, οὔτε κόρος, οὔτε κόρη, ἀλλὰ Ἑλληνικὸν παιδίον ἐστὶν Ἀντίγονος. Τρεῖς οὖν ἄνθρωποι εἰσιν.

Ὁ τε Λυδὸς, καὶ ἡ Μηδία, καὶ ὁ Νίκανδρος, καὶ ἡ
10 Χλόη, καὶ ὁ Ἀντίγονος, καὶ Δαμίσκος, καὶ Εὐβουλος, καὶ Τρυφαίνη, καὶ Πολυξένη Ἑλληνικὸς οἶκος εἰσιν. Ὁ μὲν Λυδὸς ὁ πατήρ τοῦ Νικάνδρου καὶ τῆς Χλόης καὶ τοῦ Ἀντιγόνου ἐστίν, ἡ δὲ Μηδία ἡ μήτηρ. Ὁ δὲ Νίκανδρος υἱὸς τοῦ Λυδοῦ καὶ τῆς Μηδίας ἐστίν· ἡ δὲ Χλόη ἡ
15 θυγάτηρ τοῦ Λυδοῦ καὶ τῆς Μηδίας ἐστίν· ὁ δὲ Ἀντίγονος καὶ υἱὸς τοῦ Λυδοῦ καὶ τῆς Μηδίας ἐστίν.

Τίς ἐστίν ὁ Νίκανδρος; Κόρος δὲ καὶ πρῶτος υἱὸς τοῦ Λυδοῦ καὶ τῆς Μηδίας ἐστίν ὁ Νίκανδρος. Τίς ἐστίν ὁ πατήρ τοῦ Νικάνδρου; Ὁ δὲ Λυδὸς ἐστίν ὁ πατήρ αὐτοῦ.

ὁ ἀνὴρ· ὁ πατήρ
ὁ ἄνθρωπος



ὁ / ἡ
ἄνθρωπος = homo



ἡ γυνή· ἡ μήτηρ
ἡ ἄνθρωπος

οὔτε = καὶ οὐ
...τε = καί...

ὁ κόρος
ὁ πρῶτος υἱός
ὁ ἄνθρωπος



ἡ κόρη
ἡ θυγάτηρ
ἡ ἄνθρωπος



τὸ παιδίον
ὁ δεύτερος υἱός
ὁ ἄνθρωπος



τὸ παιδίον· 1-7 ἔτη (anni)

A continuación, una muestra de un ejercicio para trabajar tanto el vocabulario como las desinencias del genitivo:

ὁ δούλος
τοῦ δούλου
οἱ δοῦλοι
τῶν δούλων
ἡ δούλη
τῆς δούλης
αἱ δοῦλαι
τῶν δούλων
τὸ τέκνον
τοῦ τέκνου
τὰ τέκνα
τῶν τέκνων
ὁ δεσπότης
τοῦ δεσπότη
οἱ δεσπότες
τῶν δεσποτῶν
ἡ δέσποινα
τῆς δεσποίνης
αἱ δέσποιναι
τῶν δεσποινῶν

4. Ἡ δὲ Μηδίᾳ ἐστὶν ἡ _____ τῆς Τρυφαίνης.
5. Ὁ δὲ Εὐβούλος καὶ ὁ Δαμίσκος οὐκ εἶσι δεσπότες, ἀλλὰ _____.
6. Ἡ δὲ Πολυξένη καὶ ἡ Τρυφαίνη οὐκ εἶσι δέσποιναι, ἀλλὰ _____.
7. Ὁ δὲ Λῦδός ἐστὶν ὁ δεσπότης τοῦ Δαμίσκου· ὁ οὖν Λῦδός ἐστὶν ὁ δεσπότης τοῦ δούλ_____.
8. Ὁ δὲ Λῦδός ἐστὶν ὁ δεσπότης τοῦ Δαμίσκου καὶ τοῦ Εὐβούλου· ὁ οὖν Λῦδός ἐστὶν ὁ δεσπότης τῶν δούλ_____.
9. Ἡ δὲ Μηδίᾳ ἐστὶν ἡ δέσποινα τῆς Τρυφαίνης· ἡ οὖν Μηδίᾳ ἐστὶν ἡ δέσποινα τῆς δούλ_____.
10. Ἡ δὲ Μηδίᾳ ἐστὶν ἡ δέσποινα τῆς Τρυφαίνης καὶ τῆς Πολυξένης· ἡ οὖν Μηδίᾳ ἐστὶν ἡ δέσποινα τῶν δούλ_____.
11. Ὁ τε Νίκανδρος ἢ τε Χλόη ὃ τε Ἀντίγονος οὐκ εἶσι δοῦλοι, ἀλλὰ _____.

Mostramos ahora un fragmento de la parte de gramática del capítulo II, con códigos de color para cada declinación, lo que facilita su diferenciación y retención:

Ἡ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

Ἡ ὀνομαστική καὶ ἡ γενική

ἡ ὀνομαστική
ἄρσενικόν
ἐνικός πληθυντικός
-ος -οι

ἡ δευτέρα κλίσις
(secunda declinātiō)

ἡ ὀνομαστική
θηλυκόν
ἐνικός πληθυντικός
-α, -η -αι

ἡ πρώτη κλίσις
(prīma declinātiō)

* ἄρσενικόν
ἐνικός πληθυντικός
-ης -αι

[A] Ἡ ὀνομαστική· τὸ ἄρσενικόν 120

Ὁ Ἑλληνικός οἶκος· ἐνικός, ἄρσενικόν καὶ ὀνομαστική.

Οἱ Ἑλληνικοὶ οἴκοι· πληθυντικός, ἄρσενικόν καὶ ὀνομαστική.

Παραδείγματα· ὁ υἱός/οἱ υἱοί, ὁ δοῦλος/οἱ δοῦλοι,
ὁ φίλος/οἱ φίλοι, ὁ ἄνθρωπος/οἱ ἄνθρωποι, ὁ πρῶτος/
οἱ πρῶτοι, ὁ λόγος/οἱ λόγοι, ὁ ἀριθμός/οἱ ἀριθμοί, ὁ
κόρος/οἱ κόροι.

Τὸ θηλυκόν

Ἡ Ἑλληνική κόρη· ἐνικός, θηλυκόν καὶ ὀνομαστική.

Αἱ Ἑλληνικαὶ κόραι· πληθυντικός, θηλυκόν καὶ ὀνομαστική. 130

Παραδείγματα· ἡ δούλη/αἱ δοῦλαι, ἡ δέσποινα/αἱ
δέσποιναι, ἡ γλῶττα/αἱ γλῶτται, ἡ συνέπεια/αἱ συνέπειαι,
ἡ φίλη/αἱ φίλαι, ἡ πρώτη/αἱ πρώται.

Ἄλλά· ἡ ἄνθρωπος/αἱ ἄνθρωποι, ὁ δεσπότης*/οἱ
δεσπόται. 135

Vemos seguidamente dos fragmentos del capítulo III, en los que se trabajan otras formas verbales, el acusativo y el dativo de instrumento, comprensibles por el contexto:

Τὸ τρίτον κεφάλαιον

Πρῶτον μὲν τὸ παιδίον τὴν ἀδελφὴν τῶ δακτύλῳ
σημαίνει καὶ γελᾷ, ἔπειτα δὲ λέγει· «Χα, χα, χα! Ἡ δὴ Χλόη
οὐκ ἔστι κόρη, ἀλλὰ κόρος καὶ φιλόσοφος! Ἄναγιγνώσκει
30 γὰρ βιβλία.»



τὸ δὲ παιδίον
τῶ δακτύλῳ
σημαίνει
καὶ γελᾷ



πρῶτον μὲν...
ἔπειτα δὲ...



Ἡ δὲ Χλόη οὐ βλέπει τὸν ἀδελφὸν, ἀλλὰ ἀκούει αὐτοῦ
τούς τε καχασμοὺς καὶ τούς λόγους· ἀγανακτεῖ οὖν καὶ
ἐκβαίνει ἐκ τοῦ φροντιστηρίου. Χαλεπὴ γάρ ἐστιν ἡ κόρη
ὅποτε ἀγανακτεῖ.



ὁ ἄνθρωπος ἀγανακτεῖ

(οἱ καχασμοί)

ἡ δὲ Χλόη ἀκούει
τοῦ ἀδελφοῦ
τούς καχασμούς



ἡ δὲ Χλόη
ἐκ-βαίνει
ἐκ τοῦ
φροντιστηρίου

χαλεπός, -ή, -όν =
difficilis, -e; dūrus, -a, -um

ὅποτε· ὅτε (ἀλλὰ
πολλάκις)
πολλάκις· ἐπίρρημα
τοῦ χρόνου

A continuación tenemos una muestra de un ejercicio para practicar el acusativo y las nuevas formas verbales:

ὁ ...-ος
τὸν ...-ον
οἱ ...-οι
τοὺς ...-ους
ἡ ...-α/-η
τὴν ...-αν/-ην
αἱ ...-αι
τὰς ...-ᾶς
τὸ ...-ον
τὸν ...-ον
τὰ ...-α
τὰ ...-α
ὁ ...-ης
τὸν ...-ην
οἱ ...-αι
τοὺς ...-ᾶς
με / σε
-ει / -ουσι(ν)
-εῖ / -οὔσι(ν)
-ᾶ / -ῶσι(ν)

Μελέτημα 7. (στίχοι 42-108)

1. Πρῶτον μὲν τὸ παιδί___ βο___, ἔπειτα δὲ δακρύ___, τέλος δὲ καλ___ τὴν Μηδί___.
2. Ἡ δὲ Μηδί___ ἀκού___ τοῦ υἱοῦ τὰς βο___.
3. Ὅτε ἡ μήτηρ ἦκ___, τὴν Χλό___ καὶ τὸν Ἀντίγον___ ἐρωτ___· «Τίς καλ___ _____»
4. Ἡ δὲ κόρη λέγει· «Ὁ δὲ Ἀντίγον___ καλ___ _____.»
5. Πολλὰ δὲ κόρ___ ἀναγινώσκ___ τὰ βιβλί___.
6. Ὁ δὲ δεσπότης οὐ τύπτ___ τοὺς δούλ___ καὶ τὰς δουλ___ ὅποτε βο___.
7. Ἀλλὰ πολλοὶ δεσπότης___ τοὺς δούλ___ τύπτ___.
8. Ἡ δὲ Χλό___ καὶ ὁ Ἀντίγον___ τὸν Λυδ___ καλ___.
9. Ἡ μὲν κόρ___ καὶ τὸ παιδί___ οὐ χαίρ___, ἀγανακτ___ δέ.

4. PÁGINA WEB DEL LIBRO, CON OTROS EJERCICIOS Y RECURSOS

Además del libro y de la guía, Ἡ ἀρχαία Ἑλληνικὴ γλῶττα τῆ συνειπεία cuenta con una página web, <https://aegsynepeia.wixsite.com/aegs>, en la que se pueden encontrar de forma gratuita ejercicios de tipología distinta a los que aparecen en el libro y otros materiales y recursos didácticos, como los que mostramos a continuación:

ΑΣΚΗΣΙΣ Δ

Γράψον τὰ ἐρωτήματα ταῖς ἀποκρίσεις.

1. Ἡ δὲ Σπάρτη ἐν τῇ Ἑλληνίᾳ ἐστίν.
2. Ἡ δὲ Ἰταλίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ ἐστίν.
3. Ἡ δὲ Ἑλληνίᾳ καὶ ἡ Ἰταλίᾳ ἐν τῇ Εὐρώπῃ εἰσίν.
4. Ὁ δὲ Νεῖλος ποταμός ἐστίν.
5. Ὁ δὲ Δανούβιος καὶ ποταμός ἐστίν.

ἄσκησις Ε**Διόρθωσον τὰ σφάλματα.**

1. Ἡ δὲ Σπάρτη ἐν ἡ Ἑλληνία ἐστίν.
2. Ἐν δὲ τῇ Εὐρώπῃ εἰσὶ πολλὴ νῆσι.
3. Τὸ δὲ Ἀρτεμίσιον Ἐφέσιος ἱερόν ἐστιν.
4. Οὐ πολλοὶ, ἀλλὰ ὀλίγοι εἰσὶ ποταμοὶ ἐν τῇ Λιβύῃ.
5. Ἐν δὲ τῷ λόγῳ Εὐρώπῃ εἰσὶ τρεῖς συλλαβή.
6. Ἐν δὲ τῷ λόγῳ νῆσι εἰσὶ τέτταρες γράμματα.

ΤΟ ΠΡΩΤΟΝ ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ. Ἑτυμολογία

ΝΗΣΗ / ἡ νῆσι

-¿Qué característica definirá al conjunto de islas denominado *Micronesia*?

-¿Y a la *Polinesia* y a la *Melanesia*? (μέλας, «negro, oscuro»)

-¿A qué hace referencia el nombre del archipiélago del Egeo denominado *Dodecaneso*?

-Dado que «Pélope» es el nombre de una figura mitológica, ¿qué significa *Peloponeso*?

ΠΟΛΙΣ / ἡ πόλις

-¿Qué es una *megalópolis*?

-¿Y una *necrópolis*? (νεκρός, «cadáver»)

-Teniendo en cuenta que ἄκρος significa «alto», ¿qué será la *acrópolis*?

En la página web también hay disponibles presentaciones de los capítulos, audios con lecturas grabadas del texto y vídeos con muestras de dinámicas de clase con los alumnos. En los siguientes enlaces pueden verse algunos ejemplos:

https://drive.google.com/file/d/1X6Mg91vKJC2_7-lub8ofGbWeS4ZgG1_X/view

https://www.youtube.com/watch?v=dddiEqpA_6Y

5. EVALUACIÓN

Hay también disponibles modelos de examen de cada capítulo, pero no en la página web por razones obvias. Cualquier docente que los necesite puede escribir a la dirección aegsynepeia@gmail.com desde una dirección que acredite su pertenencia a un centro educativo, y los recibirá en breve. A continuación se muestra un fragmento de un modelo de examen del capítulo I:

	Ἐξέταση τῆς Ἑλληνικῆς γλώττης	ἡμέρᾱ, μῆν, ἔτος	Τάγμα: 1 ^ο -	Στιγμαί
	Ὄνομα: _____			

Ἡ ὈΙΚΟΥΜΕΝΗ (Κεφ. α')

[1] ἈΣΚΗΣΙΣ Α· Πλήρῶσον ταῖς καταλήξεις καὶ τοῖς λόγοις·

Μελέτημα 1- Καταλήξεις

Καταλήξεις		
-ᾱ	-ἠ	-οι
-ἠ	-ος	-αι
-α	-ον	-α

Ἡ μὲν Σικελί___ μακρὰ νῆσ___ ἐστίν. Ἄρα μὴ ἡ Σπάρτη ἱερ___ ἐστίν;

Οὐχί, ἡ Σπάρτη πόλις ἐστίν. Τὸ δὲ Θησεῖον καὶ τὸ Ἄρτεμῖσιον οὐ νῆσ___,

ἀλλὰ μακρὰ ἱερ___ εἰσιν. Ἐν δὲ τῇ Εὐρώπ___ ἐστίν ἡ Ἑλληνιά, καὶ ἡ

Συριά ἐν τῇ Ἀσί___ ἐστίν. Ὁ δὲ Νεῖλος ποταμ___ ἐστίν. Ἄρα εἰσι

πολλ___ ποταμ___ ἐν τῇ Ἀραβία; Οὐχί, ἐν τῇ Ἀραβία ὀλίγ___ εἰσίν.

Τί ἐστίν ὁ Παρθενών; Ὁ δὲ Παρθενών ἱερ___ ἐστίν, καὶ Ἀθηναῖ___.

Μελέτημα 2- Γύαλα

Λόγοι	
ἀλλὰ	Ἐν
Ἄρα	καὶ
δευτέρᾱ	λόγῳ
εἰσιν	συλλαβαί
Ἑλληνικοὶ	

Τὸ μὲν Α καὶ τὸ Β δύο γράμματά ____. Τὸ Γ ___ γράμμα ἐστίν. Ὁ δὲ

α', ὁ β' καὶ ὁ γ' τρεῖς ___ ἀριθμοὶ εἰσιν. Ἐν δὲ τῷ ___ πόλις πέντε

γράμματα καὶ δύο ___ εἰσιν· πό- πρώτη συλλαβὴ ἐστίν, ___ -λις.

___ μὴ ἐστὶ πρῶτον γράμμα τὸ β; Οὐχί, οὐ πρῶτον γράμμα, ___

δεύτερον ἐστὶ τὸ β. ___ δὲ τῷ κεφαλαίῳ πρῶτῳ χίλιοι λόγοι εἰσίν.

6. CONCLUSIÓN

Encontramos razones tanto de índole práctica como de índole educativa y didáctica para un cambio sustancial en la metodología de enseñanza del Griego. La consideración social de las lenguas clásicas, por un lado, y las sucesivas leyes educativas, por otro, han llevado a que nuestra asignatura quede, en la mayoría de los casos, fuera del horizonte mental del alumnado; muchos de los que tendrían la posibilidad de elegirla porque no ha desaparecido de sus centros la perciben como inútil para su formación, idea reforzada por muchos adultos de su entorno, y para la mayoría, simplemente, no es una opción porque no pueden acceder a un centro en el que se imparta o, sin más, desconocen su existencia.

En cuanto a los alumnos que la escogen, es cada vez más reducido el número de los que se sienten verdaderamente implicados y entusiasmados por un modo de aprendizaje basado en la mera exposición gramatical, que cada vez contrasta más con dinámicas educativas novedosas llevadas a cabo en otras asignaturas, lo que contribuye a que Griego pueda ser percibida como ajena al mundo actual e incluso en ocasiones favorece que la escojan perfiles que no buscan sino una huida de otras materias.

Pero no se trata sólo de intentar compensar las difíciles circunstancias de hoy en día para las lenguas clásicas y, en especial, el Griego, como si tuviéramos que cambiar una buena manera de enseñar sólo porque no parece ser valorada por el entorno. Quienes nos hemos embarcado en un cambio de metodología hemos descubierto que, además de mejorar la predisposición, la participación y la consideración del alumnado hacia la asignatura, también se ha logrado un mejor aprendizaje de la misma a todos los niveles. Los alumnos incorporan todos los conocimientos, herramientas y destrezas con los que se hacían gracias al método gramatical y, sumados a ellos, otros muchos imposibles de alcanzar con el método de gramática y traducción: verdadera competencia lingüística, alta comprensión lectora, la percepción de que se trabaja con un idioma real cuya literatura es posible y merece la pena leer, y una alta estima hacia los logros de una civilización y una cultura extraordinarias, conocidos de primera mano porque se domina su lengua.

Y en este emocionante viaje, *Ἡ ἀρχαία Ἑλληνική γλῶττα τῆ σὺν-νερείᾳ* constituye un humilde pero muy necesario primer paso.

7. BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

BÉCARES BOTAS, V. (1987), Apolonio Díscolo, *Sintaxis*, edición y traducción, Gredos, Madrid.

BÉCARES BOTAS, V. (2002), Dionisio Tracio, *Gramática*, edición y traducción, Gredos, Madrid.

SEBASTIÁN YARZA, F. I. (2017), *Diccionario Griego-Español*, Áurea Clásicos, Madrid.

LATENTES CODICES: PROPUESTA DIDÁCTICA DE GAMIFICACIÓN DIGITAL PARA LA HISTORIOGRAFÍA LATINA EN EL AULA

MARÍA JIMÉNEZ JIMÉNEZ

maria.jimenez4@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

En la actualidad, el entorno de los jóvenes está lleno de estímulos tecnológicos constantes. Esto influye en su modo de percibir el mundo y, por tanto, en su manera de canalizar e interiorizar los contenidos educativos. Por ello, surge esta propuesta de innovación educativa que combina las metodologías tradicional y activa para tratar el tema de la literatura latina, concretamente de la historiografía latina, con el alumnado de 2.º de Bachillerato del itinerario de Humanidades, a través de la gamificación con las TIC.

Palabras clave

Innovación educativa, historiografía latina, gamificación, TIC.

Abstract

Nowadays, young's people environment is full of continuous tech incentives. This influences their way of perceiving the world and so does the way they channel and internalise educational contents. Therefore, this proposal for educational innovation combines traditional and active methodologies to address the theme of Latin literature, specifically Latin historiography, with final year A level students, Humanities modality, through gamification with ICT.

Keywords

Educational innovation, Latin historiography, gamification, ICT.

1. JUSTIFICACIÓN

La idea de esta propuesta, que consiste en la creación de un *escape room* virtual, surgió a partir de la detección del escaso interés y los bajos resultados del alumnado de 2.º de Bachillerato en relación con los contenidos de literatura de la asignatura de Latín II en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Asimismo, dada la situación sanitaria en la que el país se vio sumergido cuando esta propuesta educativa se llevó a cabo por primera vez, el enfoque es de carácter individual, tratando de respetar en todo momento las medidas sanitarias frente a la COVID-19 en los centros educativos, tales como guardar una distancia mínima de 1,5 metros entre alumnos, la utilización de mascarillas y el uso exclusivo de su propio material escolar.

A lo largo de los últimos años, la introducción de metodologías activas en materias como Latín y Griego ha ido tomando auge; sin embargo, esta se ha centrado con mayor énfasis en la lengua y los textos. De este modo, los contenidos referentes a la literatura y, en general, a la cultura suelen ser abordados desde la metodología tradicional, de una manera poco atractiva, siguiendo unos parámetros que podrían ser similares al resto de materias y ofreciendo un material didáctico extenso y escaso de estímulos.

Es ahí donde reside la razón por la que se lleva a cabo la propuesta de innovación educativa que exponemos, en la que se procura otorgar al alumno un rol de participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹.

Carbonell (2002: 11-12) entiende que la innovación educativa no se trata de una actividad puntual, sino de un proceso, un largo viaje, cuyo propósito es alterar la realidad vigente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. También Imbernón (1996: 64) habla al respecto de innovación, y apostilla que mediante un proceso de indagación de nuevas propuestas y aportaciones la innovación educativa busca dar solución a problemáticas de la práctica educativa. Tenemos entonces el “problema” —carencia de interés y resultados mejorables en el ámbito

¹ Así lo aconsejan las nuevas pedagogías, que presentan alternativas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), por ejemplo, con raíces en la teoría constructivista de psicólogos y educadores como Jerome Bruner, Jean Piaget o Lev Vigotsky; la clase invertida o *flipped classroom* y la instrucción entre pares o *peer instruction*.

literario— y el proceso que pretende solucionarlo —la gamificación mediante las TIC—.

Así, lo que hemos procurado con *Latentes codices* ha sido fundamentalmente la combinación de la metodología tradicional, a la que no hay que perder de vista, y la metodología activa, en concreto con la gamificación, en pos del aumento tanto del interés del alumno en cuanto a los contenidos culturales, como de sus resultados académicos.

2. ANÁLISIS DE *LATENTES CODICES*

2.1. Objetivos

Para la elaboración de este *escape room* virtual se han tenido en cuenta los distintos objetivos que el alumno ha de conseguir, tanto en la asignatura de Latín II, como en la etapa de Bachillerato². Asimismo, a partir de los objetivos mencionados, se han establecido además unos objetivos didácticos específicos.

2.1.1. *Objetivos generales de la etapa*

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

² Recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, donde se estipula que el Bachillerato contribuirá a desarrollar en el alumnado una serie de capacidades que le permitirá alcanzar diversas metas u objetivos.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

2.1.2. *Objetivos específicos de Latín*

El Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, fija como principal finalidad la formación de un alumno maduro intelectual y humanamente, responsable y competente. La asignatura de Latín, pues, en la etapa de Bachillerato es idónea para alcanzar este objetivo.

Así, la propuesta de *Latentes codices* se diseñó con base en los parámetros de los estándares de aprendizaje que facilitasen en la medida de lo posible la obtención y el desarrollo de las siete competencias básicas determinadas en el Decreto mencionado —competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (AA), competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) y conciencia y expresiones culturales (CEC)—.

2.1.3. *Objetivos didácticos de Latentes codices*

De este modo, *Latentes codices* cumple con los siguientes objetivos didácticos fijados, que a modo de gamificación implementa variadas técnicas dentro del contexto narrativo de la historiografía latina para conducir al alumno a la consecución del aprendizaje de los contenidos, propiciando su interiorización por medio de la motivación:

a) Identificar y valorar las aportaciones a la cultura europea por parte de la historiografía latina, así como desarrollar el sentimiento de pertenencia a Europa como unidad cultural.

b) Buscar y cotejar información relevante acerca de la historiografía latina a través de fuentes diversas aplicando las nuevas tecnologías, así como realizar su análisis crítico y escrutinio.

c) Investigar de manera guiada para establecer unas bases previas a la investigación independiente.

d) Conocer y poner en práctica aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina en la traducción de textos originales latinos historiográficos.

e) Comparar características de distintos autores latinos del género, establecer relaciones con el contexto histórico y reconocer su pervivencia.

f) Idear, planificar y realizar de manera individual ejes cronológicos literarios con autores, obras y características.

2.2. Criterios de evaluación

Este *escape room* virtual se realizó con base en los bloques de contenido para el nivel de 2.º de Bachillerato, según se recoge en el Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Así pues, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, dentro de cada bloque de contenido, que se han seguido son:

Bloque 2: Morfología

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
3. Realizar el análisis morfológico de las palabras de un texto clásico y enunciarlas.	3.1. Analiza morfológicamente palabras presentes en un texto clásico identificando correctamente sus formantes y señalando su enunciado.
4. Identificar todas las formas nominales y pronominales.	4.1. Identifica con seguridad y ayudándose del diccionario todo tipo de formas verbales, conjugándolas y señalando su equivalente en castellano.
5. Identificar, conjugar, traducir y efectuar la retroversión de todas las formas verbales.	5.1. Aplica sus conocimientos de la morfología verbal y nominal latina para realizar traducciones y retroversiones.

Bloque 3: Sintaxis

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Reconocer y clasificar las oraciones y las construcciones sintácticas latinas.	1.1. Reconoce, distingue y clasifica los tipos de oraciones y las construcciones sintácticas latinas, relacionándolas con construcciones análogas existentes en otras lenguas que conoce.
3. Relacionar y aplicar conocimientos sobre elementos y construcciones sintácticas en interpretación de textos de textos clásicos.	3.1. Identifica en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina relacionándolos para traducirlos con sus equivalentes en castellano.

Bloque 4: Literatura romana (la historiografía)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer las características de los géneros literarios latinos, sus autores y obras más representativas y sus influencias en la literatura posterior.	1.1. Describe las características esenciales de los géneros literarios latinos e identifica y señala su presencia en textos propuestos.
2. Conocer los hitos esenciales de la literatura latina como base literaria de la literatura y cultura europea y occidental.	2.1. Realiza ejes cronológicos situando en ellos autores, obras y otros aspectos relacionados con la literatura latina. 2.2. Nombra autores representativos de la literatura latina, encuadrándolos en su contexto cultural y citando y explicando sus obras más conocidas.

Bloque 5: Textos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Realizar la traducción, interpretación y comentarios lingüísticos, históricos y literarios de textos de autores latinos.	1.1. Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos clásicos para efectuar correctamente su traducción. 1.2. Aplica los conocimientos adquiridos para realizar comentarios lingüísticos, históricos y literarios de textos.
2. Utilizar el diccionario y buscar el término más apropiado en la lengua propia para la traducción del texto.	2.1. Utiliza con seguridad y autonomía el diccionario para la traducción de textos, identificando en cada caso el término más apropiado en la lengua propia en función del contexto y del estilo empleado por el autor.
3. Identificar las características formales de los textos.	3.1. Reconoce y explica a partir de elementos formales el género y el propósito del texto.
4. Conocer el contexto social, cultural e histórico de los textos traducidos.	4.1. Identifica el contexto social, cultural e histórico de los textos propuestos partiendo de referencias tomadas de los propios textos y asociándolas con conocimientos adquiridos previamente.

2.3. Pruebas

Latentes codices parte de la premisa de que Clío, musa de la historia, ante el vaticinio del incendio de la biblioteca de Celso (en Éfeso, Turquía), ha escondido los códigos que versan sobre la historiografía latina, con el fin de evitar su pérdida. Por tanto, será el alumno quien se encargue de recuperar estos códigos superando diversas pruebas, las cuales han sido divididas según las distintas épocas³.

³ Antes de comenzar, se recomienda al alumno que tome nota de aquellos datos que estime relevantes en las introducciones de cada prueba, ya que le serán de utilidad para finalizar las pruebas, favoreciendo así su espíritu crítico e investigador. En estas introducciones, el alumno encuentra bien información sobre el género, la obra o el autor de la época, bien notas acerca de uno de los autores importantes de la época, teniendo en este último caso que completar los datos recogidos con lo descubierto en la prueba.

— Prueba 1. Género: consta de una serie de preguntas acerca de las características del género de la historiografía que Marco Tulio Cicerón definió en una de sus obras. El alumno debe ir superando cada pregunta para pasar a la siguiente, respondiendo con la opción correcta de entre las que se ofrecen. Una vez superada esta prueba, el alumno recupera el código de la obra ciceroniana en cuestión, descubriendo así que se trata de *De legibus*.

¿Cuál de estas es una característica de un buen historiógrafo?

- *La crítica al ornamento literario de los griegos.*
- *La investigación de las causas y el análisis de las consecuencias de los hechos que se narran.*
- *Influencia homérica.*

¿Cuál de estas es una característica de la historiografía?

- *Está escrita en prosa.*
- *Está escrita en verso.*

¿Cuál de estas es una característica de un buen historiógrafo?

- *Está influenciado por la poesía alejandrina.*
- *Respeto las mores maiorum (costumbres de los mayores) y exalta el pasado.*

¿Qué quiere decir que una obra de historia debe ser una obra literaria opus oratorium maxime?

- *Que debe tener el ornamento literario con que la embellecieron los griegos.*
- *Que debe tener un lenguaje poco embellecido para relatar las hazañas de los héroes.*

¿Qué quiere decir que la historia es entendida como magistra vitae?

- *Que reprende a los hombres del pasado y establece un desinterés por la conducta humana, con el fin de demostrar la supremacía del hombre del futuro.*
- *Que ha de servir para el perfeccionamiento de la conducta del hombre, ofreciendo un conjunto de exempla como instrumentos de perfeccionamiento moral dado por los hombres del pasado.*

— Prueba 2. Época arcaica: con ayuda de una lupa virtual, el alumno debe encontrar en la pantalla datos relevantes sobre *Orígenes*, obra de Marco Porcio Catón, historiógrafo de la época. Recopilados estos datos, habrá de responder a la pregunta final, que lo llevará a recuperar el código con esta obra de Catón el Viejo.

Dato I: Orígenes no está escrita en griego, sino en latín, encabezando Catón la resistencia al helenismo.

Dato II: Orígenes narra los orígenes de Roma y de los pueblos itálicos, pues Catón considera que la historia de estos pueblos sometidos también es la historia de Roma por una empresa común.

Dato III: Catón muestra desinterés por la historia centrada en las individualidades y la aristocracia que busca la exaltación de sus héroes.

Dato IV: Los protagonistas de la historia para Catón son los pueblos.

Dato V: Los discursos introducidos en la narración la animan, haciendo una historia viva y colorista.

Pregunta

Orígenes narra los inicios de Roma y los pueblos itálicos, da protagonismo a los pueblos y no a los héroes y es una obra viva y colorista que sigue el ideal del helenismo, por lo que está escrita en griego.

- *No, los héroes son ensalzados como protagonistas.*
- *No, está escrita en latín.*
- *Sí, es correcto.*

— Prueba 3. Época clásica. República: se ofrecen cinco pistas al alumno con información sobre el personaje que debe descubrir. Una vez que ha adivinado de qué autor se trata, ha de resolver la prueba introduciendo una contraseña, que no es otra que el *cognomen* del autor. De este modo, el alumno rescata el código con los *Comentarii* de Julio César.

Descubre al personaje

Pista I: Excelente narrador, muestra orden, claridad y sobriedad en su relato. Estilo sencillo y elegante. Su lucidez otorga valor exacto a cada momento. Interés por la acción, el azar, la voluntad humana y el encadenamiento de los hechos.

Pista II: Fue administrador de Hispania, gobernó las Galias y derrotó a Pompeyo en la batalla de Farsalia.

Pista III: Autor de De bello Gallico y De bello civili, hechos de los que fue testigo excepcional.

Pista IV: Fue asesinado en el Senado el 15 de marzo del 44 a. C. (idus de marzo).

Pista V: Et tu, Brute? (“¿Tú también, Bruto?”).

— Prueba 4. Época clásica. Imperio: consiste en que el alumno arrastre desde la columna central los datos y características hacia la columna lateral del autor al que correspondan, siendo en este caso Tito Livio o Publio Cornelio Tácito.

Datos de los autores a ordenar según correspondan

- a) *Historiae.*
- b) *Ab urbe condita.*
- c) *Annales.*
- d) *Perspectiva puramente nacionalista.*
- e) *Se basa en información sólida, consulta fuentes.*
- f) *Ideal de la urbanitas.*
- g) *Nunca recurrió a documentos originales.*
- h) *Opuesto a la elocuencia ciceroniana.*
- i) *Partidario de Cicerón en política y literatura.*

— Prueba 5. Época posclásica: a través de la aplicación de los contenidos lingüísticos que ya se han visto durante la etapa del Bachillerato,

el alumno traduce y analiza un texto de Eutropio siguiendo las pautas que se proponen. Para que esta prueba sea superada, el alumno debe realizar una entrega con la traducción y el análisis en *Google Classroom*. Hecho esto, el alumno pulsa sobre el botón “INSERTAR CÓDIGO” y recupera el código de esta época. No obstante, se le requerirá un código necesario para continuar hacia la siguiente prueba, el cual le ha sido puesto a disposición en *Google Classroom* como respuesta a su entrega previa.

Traducción con diccionario

Propter quam causam Brutus, parens et ipse Tarquinii, populum concitavit et Tarquinio ademit imperium. Mox exercitus quoque eum, qui civitatem Ardeam cum ipso rege oppugnabat, reliquit.

Eutropio, Breviarium ab urbe condita, I, 8.

Análisis morfosintáctico

- *ipse,*
- *Tarquinio,*
- *eum,*
- *oppugnabat.*

— Prueba 6. Prueba final: a esta prueba solo podrá accederse superando la prueba de época posclásica. Para concluir el reto de este *escape room* virtual, el alumno realizará un eje cronológico que recoja los periodos, fechas, autores y obras que ha ido encontrando a lo largo de esta aventura, siguiendo asimismo las normas dictadas. Además, el alumno encontrará un ejemplo de eje cronológico que le servirá de guía (los datos que encontrará en este ejemplo serán irrelevantes, pues se trata de una materia distinta a la de Latín). Este eje cronológico será también enviado a través de *Google Classroom*, donde el alumno recibirá un documento con toda la información recogida en el *escape room* sobre la historiografía latina.

3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: LA LISTA DE COTEJO

Latentes codices está compuesto de diversas actividades, las cuales tienen instrumentos de evaluación distintos: por un lado, la superación automatizada de las pruebas, y por otro la lista de cotejo.

Hay que valorar la gran importancia que para los docentes tienen los instrumentos de evaluación, ya que permiten valorar el nivel de logro en los aprendizajes de los alumnos, aquellas áreas mejorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades, actitudes o valores del alumnado. Además, su uso no solo pertenece al docente, sino que se extiende hasta el alumno, pues le servirá de consulta para conocer aquello de lo que será evaluado y de guía para la praxis requerida. Dentro de estos instrumentos, las listas de cotejo ocupan uno de los lugares más altos de la lista, debido a su uso y efectividad.

En el caso de *Latentes codices*, se emplean dos listas de cotejo distintas, que coinciden con las dos últimas pruebas. Estas constan de tres columnas cada una: la primera, con los criterios de evaluación que el alumno ha de cumplir; las otras dos son las columnas de entrada de la escala de valoración de consecución, donde se establece su presencia o su ausencia: Sí/No.

Tanto en la prueba de época posclásica como en la prueba final, el alumno puede localizar con facilidad en la pantalla de su dispositivo una llamada interactiva —con ella accede a dichas listas de cotejo— y comenzar a resolver la prueba en que se encuentre. Una vez que se ha entregado la prueba, el docente procede a evaluar al alumno siguiendo la lista de cotejo; no obstante, el alumno, a medida que ha ido elaborando la prueba fijándose en este instrumento, podrá tener una idea muy aproximada de su evaluación.

Lista de cotejo para prueba posclásica. Análisis y traducción de texto

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Usa correctamente el diccionario y escoge el término más apropiado en la traducción.		
Reconoce las oraciones y construcciones latinas.		
Realiza análisis morfosintáctico con precisión y lo aplica a la traducción adecuadamente.		
Traduce correctamente el texto propuesto.		
Mantiene una correcta ortografía.		

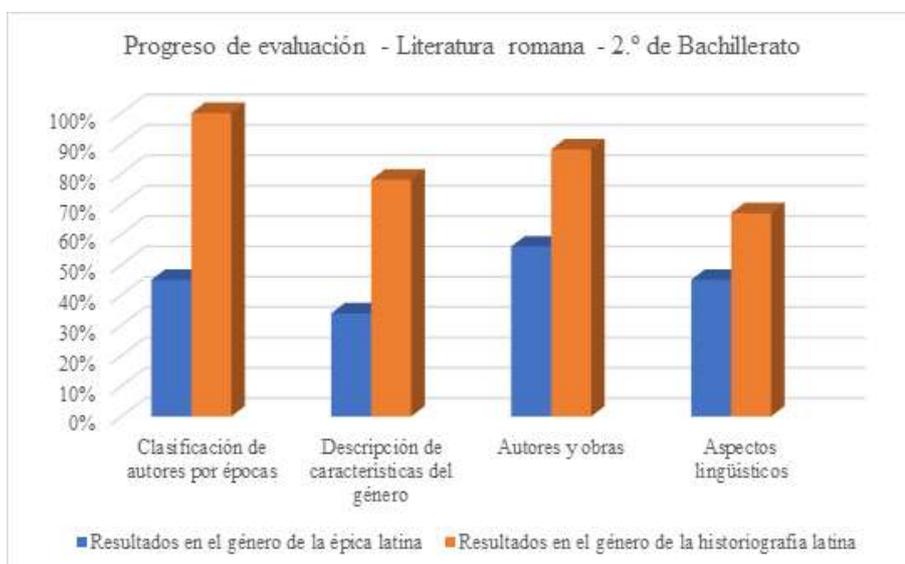
*Lista de cotejo para prueba final.**Eje cronológico de la historiografía latina*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
Aparece el nombre del género literario en el título del eje cronológico.		
Aparecen todas las fechas correctamente situadas.		
Incluye todos los periodos.		
Incluye todos los autores y las obras estudiadas.		
Hay una llamada interactiva con todas las características generales del género literario.		
Mantiene una correcta ortografía.		

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados académicos de esta propuesta son gratamente satisfactorios, como se puede observar en la siguiente tabla de porcentajes, que refleja los resultados de la consecución de los objetivos por parte del alumnado en lo que respecta al género de la épica latina, trabajado de la manera tradicional, frente a los resultados obtenidos en el género de la historiografía, utilizando la propuesta educativa que nos ocupa.

Así, la progresión se hace evidente tanto a nivel individual como a nivel grupal:



Igualmente, tras la finalización del *escape room* virtual, se realiza un sondeo entre los alumnos mediante una encuesta acerca de las dificultades que hayan podido encontrar, de manera que sea posible la evaluación de este sistema de trabajo desde la perspectiva del método, con el fin de implementar las mejoras lo antes posible para futuras ocasiones. Por tanto, responden a las distintas preguntas marcando, según su criterio, la casilla de “sí” o “no”.

EVALUACIÓN DE <i>LATENTES CODICES</i>	SÍ	NO
1. ¿Las explicaciones previas a la actividad de la profesora han sido precisas y claras?		
2. ¿Te ha resultado complicado responder a alguna de las preguntas? Si la respuesta es sí, indica en este espacio cuál y por qué:		
3. ¿Has encontrado dificultad en superar alguna de las pruebas? Si la respuesta es sí, indica en este espacio en cuál y por qué:		
4. ¿Te ha parecido sencilla e intuitiva la mecánica del <i>escape room</i> virtual?		

5. ¿Consideras que <i>Latentes codices</i> tiene una gran carga de trabajo para ti?		
6. ¿Te ha resultado extenso y/o complejo el texto a traducir y analizar?		
7. ¿Has trabajado con facilidad en la aplicación Genially?		
8. ¿Te ha parecido suficiente el tiempo programado para la realización de <i>Latentes codices</i> ?		
9. ¿Prefieres trabajar la literatura de la manera «tradicional»?		
10. ¿La realización del <i>escape room</i> virtual te ha parecido amena e interesante?		

En este caso, la totalidad del grupo coincide en la mayoría de las respuestas, marcando “SÍ” en las preguntas 1, 4, 7, 8 y 10 y “NO” en las preguntas 5, 6 y 9. En relación a la pregunta 2, todos responden que no, a excepción de un único alumno, que alega que no supo contestar en la prueba 3, por desconocimiento de los datos aportados como pistas. Por último, en cuanto a la pregunta 3, el 100 % del alumnado coincide en la dificultad encontrada en la prueba 2, de época arcaica, alegando que se debe al escaso tiempo para encontrar con la lupa la pista correspondiente —se procede, por ello, a ampliar dicho tiempo y subsanar la dificultad—.

En definitiva, la inclusión de esta propuesta en la didáctica del aula es verdaderamente positiva no solo a nivel académico, sino también en relación al incremento del interés del alumnado, como así lo muestran los resultados obtenidos.

5. CONCLUSIONES

A través de esta propuesta de innovación docente, se ha pretendido conseguir que los alumnos sean capaces de efectuar el proceso de aprendizaje de los contenidos de literatura romana de manera activa y, a su vez, manteniendo los aspectos positivos de metodologías tradicionales.

Los resultados de dicha propuesta han ido demostrando que lograr una optimización en el proceso de enseñanza y aprendizaje al extraer los aspectos más favorables de las distintas metodologías y aplicarlos en el aula es posible, y que el empleo de las TIC en la materia de Latín II es de gran utilidad, puesto que la gamificación crea un ambiente más

positivo en el aula y es capaz de fomentar el aprendizaje activo del alumnado que requiere de una enseñanza asentada en competencias que refuerce su motivación.

Asimismo, se trata de una propuesta cuya adaptación a los distintos contextos del aula es sencilla, y es evidente el enriquecimiento del alumnado en diversos aspectos:

— La adquisición de pautas para la investigación dota al alumno de herramientas básicas no solo para la vida académica, sino para la rutina diaria, en la que con frecuencia ha de filtrar la múltiple información que recopila por distintas vías.

— El conocimiento de los acontecimientos históricos y culturales del pasado capacitan a nuestros alumnos para establecer relaciones con la actualidad y tomar decisiones acertadas.

— El sentimiento de pertenencia a la cultura europea fomenta su sentido de unidad.

— El análisis, la traducción y el acercamiento a los textos clásicos refuerzan el conocimiento de su propia lengua, en este caso, el castellano.

— El alumno deja de asociar el error como algo negativo, sino que este forma parte del camino que lo conduce a la meta fijada, lo que contribuye al desarrollo de la gestión emocional del fracaso.

De este modo, el uso de la gamificación como metodología activa resulta óptimo para que el alumno aprenda investigando, ensayando, errando, presentando... Pues cabe recordar que no se trata únicamente de que el educando aprenda de manera divertida, sino de integrar innovaciones metodológicas que logren ciertos objetivos ligados a las competencias clave, teniendo en cuenta que el esfuerzo, el trabajo, la memorización y la atención son piezas fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

ADALMA, A. M.^a & ROVIRA, M. & ZAPATA, A. (1989), *Introducción a la historiografía latina. Textos para su lectura*, Palas Atenea, Madrid.

CARBONELL, J. (2000), “La memoria, arma de futuro”, en AA. VV. *Pedagogías del siglo XX*, Ciss Praxis, Barcelona, 5-12.

CARBONELL, J. (2002), “El profesorado y la innovación educativa”, en Cañal de León, P. (coord.), *La innovación educativa*, Akal, Madrid, 11-26.

CARBONELL, J. (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona.

CODOÑER, C. (ed.) (1987), *Géneros literarios latinos*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

IMBERNÓN, F. (1996), *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

LUCAS, B. & CLAXTON, G. (2014), *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*, Narcea Ediciones, Madrid.

PABÓN DE ACUÑA, C. T. (2009), *Cicerón. Las leyes*, Gredos, Madrid.

PARENTE, D. (2016), “Gamificación en la educación”, en Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (coord.), *Gamificación en aulas universitarias*, Edicions Bellaterra, Barcelona, 11-21.

RIVAS, M. (2000), *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*, Síntesis, Madrid.

SANTINI, C. (1979), *Eutropius. Breviarium ab urbe condita*, B. G. Teubner, Leipzig.

SANTOS YANGUAS, N. (1981), *Textos para la historia antigua de Roma*, Cátedra, Madrid.

SIMONE, R. (2001), *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo* (S. Gómez López, Trad.), Taurus, Madrid.

TORRES TOUKOUMIDIS, Á. & ROMERO RODRÍGUEZ, L. M. (2018), “Aprender jugando. La gamificación en el aula”, en García Ruiz, R.; Pérez Rodríguez, A. & Torres, Á. (eds.), *EDUCAR PARA LOS NUE-*

VOS MEDIOS. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito, 61-72.

6.1. Webgrafía

Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 203, de 3 de septiembre de 2015, 31594 a 32545,

<[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21239&IDTPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)> [15/06/2021].

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M. *Latentes codices*,

<<https://view.genial.ly/606ad88f8a425d0cf304ab17/interactive-content-latentes-codices>> [15/06/2021].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 295, de 10 de diciembre de 2013,

<<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>> [15/06/2021].

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953,

<<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>> [15/06/2021].

López Fonseca, A. (2009), “La aplicación de las nuevas tecnologías a la Filología Clásica: Didáctica”, *Reduca (Filología)*. *Series Classica*, 1 (1), 1-21,

<[https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-45848/L%C3%B3pez%20Fonseca,%20A.%20\(2009\)%20Reduca.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-45848/L%C3%B3pez%20Fonseca,%20A.%20(2009)%20Reduca.pdf)> [09/04/2021].

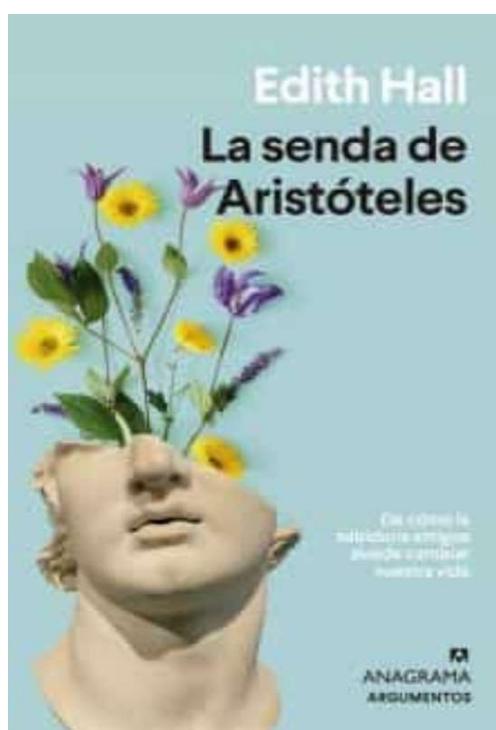
MACÍAS VILLALOBOS, C. (2005), “Las clásicas y la enseñanza virtual: algunas experiencias”, en *Estudios Clásicos* 128, 93-117,

<http://interclassica.um.es/index.php/interclassica/investigacion/hemeroteca/e/estudios_clasicos/numero_128_2005/las_clasicas_y_la_ensenanza_virtual_algunas_experiencias> [20/04/2021].

MARQUÉS GARCÍA, R. (2019), “Éxodos: un *escape room* para Griego I”, en *Thamyris*, n. s. 10, 191-214,

<http://www.thamyris.uma.es/Thamyris_2019/Marques.pdf>
[20/03/2021].

EDITH HALL, *La senda de Aristóteles. De cómo la sabiduría antigua puede cambiar nuestra vida*, Anagrama, Barcelona, 2022, 307 pp. [ISBN: 978-84-339-6494-6].



El año 2016 la profesora del King's College de Londres Edith Hall, gran divulgadora del mundo clásico en las redes sociales y autora, entre otros, del magnífico libro *Los griegos antiguos* (2020), viajaba por los lugares fundamentales en los que se había desarrollado la vida del filósofo Aristóteles para documentarse bien y acometer la redacción de un libro que por fin vio la luz dos años después y que este año ha aparecido en su versión castellana y catalana.

La senda de Aristóteles se dirige a un público muy amplio, no necesariamente conocedor de la filosofía antigua, con un planteamiento su-

mamente atractivo y actual, ya que nos propone un apasionante viaje por la biografía y el pensamiento del estagirita en busca de consejos prácticos para poder enfrentarnos a los desafíos de la vida real y alcanzar la verdadera felicidad. Con un estilo sencillo y ameno la autora abrirá repetidamente su corazón al lector confesando experiencias muy personales que ejemplifican las principales líneas de los planteamientos de Aristóteles, analizando detenidamente todo un repertorio de términos griegos fundamentales en su enciclopédica obra, que ella domina sin duda a la perfección. Por otro lado, aderezará su exposición con gran número de citas de autores antiguos (en cuidadas traducciones de la editorial Gredos) y modernos y con títulos de películas muy significativas, como *El nombre de la rosa*, *¡Qué bello es vivir!*, *La vida es bella*, *La vida de Brian* o *Alejandro Magno*.

Después de una sucinta cronología que recoge las fechas fundamentales del siglo IV a.C. y un sencillo mapa que ayuda al lector a contextualizarse mejor (pp. 8-9), Edith Hall, en la Introducción (pp. 11-35), se pregunta por el auténtico sentido de la felicidad. En su acepción subjetiva, entendida como satisfacción, es un don que recibe el hombre y, al mismo tiempo, es una responsabilidad ineludible. De ahí que la ética aristotélica nos recomiende el análisis de nuestro comportamiento, el ejercicio de las virtudes y el control sobre los vicios. En concreto, *La Ética a Nicómaco* estudia sus causas materiales y psíquicas concluyendo que se puede aprender a hacer lo correcto. Frente a las ideas de Platón, centradas en el mundo perceptible, o los planteamientos pesimistas de los estoicos, epicureístas, escepticistas y cínicos, Aristóteles nos ofrece un decálogo que él mismo llevó a la práctica y que se desglosará en el cuerpo de este libro.

En el primer capítulo, entenderemos que “La felicidad” (pp. 37-55) consiste en ser fiel a uno mismo y realizar nuestro potencial en plenitud. Como actividad que es, la *eudaimonía* se convierte en *praxis* y exige del individuo que ejercite la razón, cultive las virtudes (*aretai*) y evite las malas acciones. En este recorrido hacia el bien, la búsqueda de dinero, placeres o fama serán el mayor obstáculo. A continuación, en “El potencial” (pp. 57-78), se abordará el concepto de *dýnamis* (*Metafísica IX*) para alcanzar la meta final. Al don natural que cada cual recibe cuando nace se le sumará la educación que reciba a lo largo de su vida. Esta irá modelando cada personalidad y nos ayudará en la toma de “Las decisiones” (pp. 79-98), sin precipitarnos, adquiriendo un

conocimiento veraz, dejándonos aconsejar por gente experimentada y estudiando todos los posibles puntos de vista. También se nos aconseja examinar los precedentes, calibrar los resultados futuros y no perder de vista la variable de la suerte, que puede trastocar todos nuestros planes.

En el capítulo cuarto Edith Hall reflexiona sobre la importancia de “La comunicación” (pp. 99-122) para influir en el público y modificar comportamientos posteriores. Esta retórica, que luego desarrollarán Cicerón y Quintiliano en Roma, buscará la concisión y la claridad del mensaje, usando las imágenes verbales adecuadas y cuidando también el aspecto físico y la actuación para lograr persuadir al auditorio, algo esencial si uno está preparando, por ejemplo, una entrevista de trabajo.

Uno de los capítulos más extensos, y centro de la obra, es “El conocimiento de uno mismo” (pp. 123-153). Partiendo de las famosas sentencias del oráculo de Delfos se nos invita al autoanálisis, y de la *Iliada* de Homero se extraen ejemplos prácticos sobre defectos como la envidia, la ira y la venganza. La búsqueda del punto medio nos servirá para no caer en los lazos de la avaricia y de la vanagloria. Realmente el gran desafío que se le presenta al hombre es descubrir su personal Helena de Troya para desterrarla de su vida.

En “Las intenciones” (pp. 155-174) descubriremos que no es lo mismo la negligencia casual que la intencionada y que los pecados de omisión pueden ser muy graves, especialmente si no denunciamos casos de violencia de los que somos testigos. Con abundantes ejemplos actuales se demuestra que, a veces, las acciones reprobables pueden ayudar a alcanzar un fin bueno. Del mismo modo, se aconseja hablar siempre en verdad, aunque en ciertos casos es más conveniente una mentirijilla piadosa. Así, sobre las leyes se ha de imponer la equidad (*epieikeia*) y el sentido común, algo de lo que todavía tenemos que aprender mucho.

“El amor” (pp. 175-193) es fundamental en este proceso de adquisición de la felicidad, un recorrido que hacemos siempre en colectividad. Se distinguen aquí las relaciones utilitarias, destinadas a un bien recíproco, las relaciones por placer y las relaciones mucho más intensas de amor mutuo y desinteresado. Por otra parte, “La comunidad” (pp. 195-218), se centra en los diferentes sistemas de relación que se pueden establecer entre los ciudadanos. Lo ideal sería que la nave del Estado fuera una prolongación de verdaderas relaciones de amistad. En la *Política* Aristóteles hablará de las bondades de la democracia, frente

a la monarquía, la aristocracia o la peligrosa tiranía. Y del filósofo estagirita también podremos extraer prácticos consejos sobre economía y sobre ecología.

En cuanto a “El tiempo libre” (pp. 219-238), se alerta especialmente sobre el gran peligro de la adicción al trabajo y sobre la deshumanización provocada por el consumismo desenfrenado. Tenemos que aprender a gestionar nuestros momentos de ocio para no evadirnos de nuestra realidad y avanzar en nuestro propósito de hacer un mundo mejor. Por eso la combinación de placer y desarrollo personal se puede alcanzar leyendo un buen libro, asistiendo a un concierto o viendo una película en compañía de nuestros amigos o familiares. Las actividades deportivas y artísticas serán un buen complemento, como demuestra Aristóteles en la *Poética* al ensalzar la *catarsis* curativa del alma que opera en los asistentes a las representaciones de las tragedias griegas.

El décimo y último capítulo, el más extenso de todos, es una profunda reflexión final sobre “La mortalidad” (pp. 239-274). El antiguo filósofo, que llegó a ser preceptor de Alejandro Magno y a fundar su propio Liceo en Atenas, nos contaría su experiencia de destierro, enfermedad, testamento y muerte. Nos aconsejaría sin duda que nos enfrentáramos al hecho inevitable del fin de la vida, dando mucha importancia al recuerdo deliberado sobre el pasado, que tanto consuelo proporciona a los familiares del fallecido. Esta fue también la experiencia de la autora cuando tuvo que enfrentarse a la muerte de su madre, sin el apoyo de la fe, que había abandonado en la adolescencia. El cristianismo, que tanto bebe de la filosofía aristotélica (*Metafísica* XII) y que ella vivió en su niñez, le habría ayudado a tener la certeza de la vida eterna y a alcanzar la felicidad asumiendo sus errores y amando sin límites a los demás.

Finaliza el volumen con unas páginas de agradecimientos a familiares y editores (p. 275), unas breves notas bibliográficas sobre cada uno de los capítulos (pp. 277-279), lecturas recomendadas (pp. 281-288), un glosario de términos griegos (pp. 289-290) y un útil índice analítico de obras, autores y personalidades (pp. 291-306).

Alejandro Valverde García

IES Santísima Trinidad de Baeza / UNED Jaén

FERNANDO LÓPEZ SÁNCHEZ, *La moneda en la Antigüedad*, Editorial Síntesis, Madrid, 2019, 282 pp. [ISBN: 978-84-9171-279-4].



En esta obra de Fernando López Sánchez se realiza un recorrido histórico a través de catorce siglos (VII a.C.-VII d.C.) de emisión monetaria que no solo abarca Grecia y Roma, sino también a China, India o Persia. Este libro se divide en tres partes: la primera estudia la moneda griega desde su nacimiento hasta la koiné; en la segunda hace un estudio de Roma y del mundo germano; la tercera parte se ocupa del análisis de diferentes monedas, como la china, india, céltica y persa.

El capítulo primero, titulado 'Lidia y Grecia', estudia el origen de la moneda, con pequeños apuntes sobre la premoneda mesopotámica, en forma de lingotes: será Sardes, capital de Lidia, la que acuñe y firme la primera moneda de electro. Se considera una moneda fiduciaria por la modificación de las aleaciones por parte de las autoridades emisoras. Al

principio, suelen ser redondeadas o anicónicas, con el reverso estriado, que luego dará lugar a diferentes emblemas, sobre todo animales como símbolos de las cecas. También, aunque más tarde, aparecen las leyendas. El auge de la plata y el bimetalismo dejarán de lado el electro, sobre todo a finales del s. VI a.C.

En el capítulo segundo, que lleva por título ‘Grecia Clásica’, se analiza la moneda en diferentes *poleis* griegas y su difusión. La primera en alcanzar cierta supremacía monetaria fue Egina, con una tortuga en su anverso, cuya influencia en el Egeo decae frente a Atenas tras las Guerras Médicas, pues Atenas, gracias a la mina de Laurión y a la liga délica, bajo el mando de Pisístrato, comienza a acuñar monedas con diferentes emblemas hasta la clásica Atenea con el verso de la lechuza. No obstante, con la derrota frente a Esparta, cayó su producción. El relevo lo tomaron Tracia y Macedonia por su mina en el Pangeo y sus cecas, incluido durante el reinado de Alejandro I de Macedonia. Corinto, especialmente entre el s. V y IV a.C., influirá especialmente en Sicilia y la costa del sur de Italia, que tomarán el estándar ateniense. Destaca el control que ejercía Corinto sobre sus colonias y el Pegaso volador en el anverso. Por otro lado, la influencia de Sicilia en Cumas y Neápolis (Nápoles) es bastante patente en el segundo cuarto del siglo V a.C. Finalmente, se puede apreciar una fuerte relación entre el aumento de acuñación de monedas en tiempos de guerra y la construcción naval para pagar a los remeros.

El capítulo tercero, ‘Alejandro y el helenismo’, expone la emisión monetaria desde Filipo II, pasando por Alejandro III, hasta los diádocos. En la Macedonia de Filipo II aumentan las monedas de oro, las estáteras, que desplazarán al dárlico persa, gracias a las minas del Pangeo. Durante el reinado de Alejandro III se adopta el canon ático en cuanto al peso monetario. Destacan los ‘alejandros póstumos’, monedas que, tras la muerte de Alejandro, se internacionalizan. Se estudia el aumento de la emisión monetaria durante los años 330 y 290 a.C., barajándose dos hipótesis: el botín de los aqueménidas o la explotación intensiva del Pangeo para el pago de los militares licenciados. Por último, los diádocos seguirán el rumbo marcado por los dos reinos anteriores, aunque utilizarán sistemas abiertos y cerrados dependiendo de sus intereses personales.

Dentro del capítulo cuarto, que se titula ‘Seléucidas y egipcios’, se estudian los sistemas monetarios abiertos, que permiten la afluencia de

moneda extranjera en el territorio, y cerrados, que consisten en eliminar el peso de las monedas y acuñación de monedas fiduciarias de bronce o cobre para frenar la moneda exterior. El reino selúcida fue abierto hasta principios del siglo II a.C. debido a las guerras y presiones de partos y romanos hasta tal punto que se cerró en diferentes regiones, que empezaron a acuñar nuevas monedas de diferentes estándares monetales, lo cual se identifica por la pérdida de poder central y la fragmentación política del reino. En cuanto al Egipto ptolemaico, que siempre fue cerrado, permanecerá casi intacto hasta el siglo III d.C., cuando sufrirá las reformas de Diocleciano y Aureliano.

En el capítulo quinto, que se denomina ‘La koiné cartaginesa’, se trata el origen y los avatares que sufrió la moneda cartaginesa. En primer lugar, nació en un momento tardío con los estándares del peso ático, en el último cuarto del siglo V a.C., en regiones que no solo la vinculan con el norte de África, sino con Sicilia, Cerdeña y el sur de Italia. Con las diferentes guerras, como la de Agatocles o las guerras púnicas contra Roma, parece que la moneda de vellón es la predominante hasta tal punto que la más corriente en circulación fue la de bronce, dando como resultado un sistema cerrado. Por otro lado, representaciones características de estas monedas serán el caballo en África y el toro en las cecas hispanas, como las de Malaca y Gades.

La segunda parte del libro se centra en la moneda romana hasta el mundo germánico, comenzando por el capítulo sexto del libro, titulado ‘La república romana’. Aquí se comenta la influencia de los pueblos periféricos en la moneda romana, como los samnitas, etruscos y los griegos de la Magna Grecia, cuyo influjo se percibe en el sistema de pesos. La moneda romana nace como lingotes toscos de bronce, llamados *aes rude* y *aes signatum*, en el s. IV a.C., hasta aparecer con forma discoidal, *aes grave*. Durante las guerras púnicas van surgiendo diferentes monedas con diversos motivos, como el *quadrigatus* o el *aureus*. La fluctuación de las monedas argéneas y áureas es irregular, mientras que la de bronce suele ser la más estable. Es interesante observar la libertad con la que actúan las cecas locales, aunque conforme nos acercamos al final de la república se exigen las leyendas en latín. Finalmente, termina este capítulo con César, que sienta las bases del sistema trimetálico con motivos personalistas en las representaciones que figuran en las monedas.

El capítulo séptimo, cuyo nombre es ‘La *Pax Romana*’, se dedica al análisis del sistema numerario del imperio desde Augusto hasta el siglo III d.C. Bajo el imperio de Augusto se generaliza el sistema trimetálico con el oro, la plata y el bronce o latón. Se suele considerar a la dinastía julio-claudia como austera por la irregularidad de sus emisiones monetarias. Durante los flavios el áureo y el denario, este en menor medida, traspasa las barreras de Italia en el siglo I d.C. En el siglo II de nuestra era la ceca de Roma adquiere más importancia gracias a los botines de metales preciosos, sobre todo gracias a Trajano y Adriano. No obstante, este superávit argénteo y áureo se reduce con Marco Aurelio y Lucio Vero por las guerras y los gastos extraordinarios. En el último punto, que abarca el s. III d.C., asistimos a la depreciación del áureo y al intento de conservar el valor del denario con la creación del ‘antoniniano’, con el fin de pagar los sueldos de sus soldados. En cuanto a su iconografía, destaca el busto del emperador y la imagen de las casas imperiales.

A continuación, en el capítulo octavo, titulado ‘Las provincias romanas’, se centra el autor en la autonomía de las cecas de las provincias, la tipología, la lengua en que se escribían las leyendas y la intervención del emperador en las mismas. Se puede decir que hubo, desde la batalla de Accio hasta el gobierno de Diocleciano, alrededor de quinientas ciudades emisoras y cien mil tipos de las mismas. Había cierta libertad a la hora de escribir las leyendas, pues aparecen en griego y en fenicio. La iconografía es muy variada: el busto del emperador, las divinidades locales, edificios relevantes o dataciones temporales diferentes. La autonomía residía, especialmente, en la producción de bronce y, en pocas ocasiones, el batido de oro y plata, que era controlado más férreamente por el emperador. Finalmente, se puede estudiar, desde el punto de vista histórico, la identidad en el mundo romano gracias a los motivos de las monedas, siendo símbolos que representaban al imaginario colectivo de las provincias.

El capítulo noveno, ‘El imperio tardorromano’, nos describe la situación monetaria romana en tal periodo, durante el cual se intentó volver a un sistema trimetálico sólido y solvente para sobreponerse a la inflación del siglo III d.C. y las continuas guerras que se suceden. Durante el gobierno de Aureliano se crea el *aurelianus*, que de manera intermitente logró contrarrestar la depreciación del *antoninianus*. Bajo Diocleciano se pone en circulación el *argenteus*, más puro; se introduce el *nummus*,

que intenta ser el sustituto del *aurelianus*; la actividad de las cecas aumenta en función del volumen de soldados acantonados. Finalmente, tenemos a Constantino, que sustituye el *aureus* por el *solidus* con fines bélicos, el *argenteus* decae y desaparece sustituido por otras monedas argéneas. En suma, estos intentos por restaurar el sistema trimetálico logran pequeños éxitos, pero será el oro de Oriente el más utilizado para realizar los pagos más importantes, como donativos a los aliados de guerra.

Para finalizar esta segunda parte, se añade un capítulo décimo, ‘El mundo germánico’, donde se nos informa de que su primera moneda se acuñará en el siglo VI d.C., pues no estuvieron interesados en este tipo de prácticas, aunque se han encontrado sestercios y denarios en diferentes zonas, seguramente por la ruta del ámbar. Cuando se deprecia el valor del oro o de la plata, los germanos solían fundirlos para hacer joyas y moldear sus armaduras. En las relaciones con el Imperio Romano se percibe claramente la política exterior romana basada en el patronazgo y pago de subsidios a sus aliados. Por otro lado, se puede percibir cómo Occidente decae en la producción de oro y es el naciente Imperio Bizantino el que acuña y reparte el oro de mejor calidad, que incluso llegará a Escandinavia. Como conclusión, en el siglo VII d.C. se devalúa el oro y es el *trémisis* el que se utiliza en las importantes transacciones. El bronce o el latón se emplea para las transacciones comerciales más cotidianas.

El primer capítulo de la tercera y última parte, ‘Persia’, estudia el periodo comprendido entre el siglo V a.C., cuando se apodera de Lidia, hasta el siglo VII d.C., con los sasánidas. El primer sistema empleado por los persas fue un sistema bimetálico, con el dárlico de oro y el siglo de plata, siendo el primero el más importante e internacional en el mundo griego. Las satrapías más allegadas al soberano acuñaban monedas, a veces con motivos griegos, como la lechuza ateniense, junto a títulos de Artajerjes III. Con las conquistas de Alejandro, las leyendas griegas florecen. Con la llegada de los partos se siguen utilizando las leyendas griegas, pero se introducen motivos diferentes que conviven con los anteriores. Por su parte, los sasánidas (III-VI d.C.) escriben sus leyendas en pahlavi y se modifican los grabados, pues utilizan los bustos de los monarcas con coronas que varían según el gobernante. No se puede olvidar los motivos del fuego zoroástrico y el altar y la acuñación del oro, el dinar sasánida.

El capítulo décimo segundo, ‘La India’, investiga el origen de la moneda junto a los avatares políticos que tienen lugar en la India, además de la influencia de los motivos y acuñaciones, pues se trata la moneda greco-bactria, indo-greca o indo-parta. Por la influencia aqueménida, en el siglo V a.C., se empieza a utilizar la moneda con marcas de punzón, de plata, con un solo lado marcado con animales o plantas. Tras hablar de la influencia griega en las monedas, por ejemplo, la doble acuñación o el uso del griego en las leyendas y su iconografía, destaca el Imperio Kushán y Gupta. El Imperio Kushán fue el primero en acuñar monedas de oro y en comerciar con otros imperios, como el romano o el chino. En sus monedas, al final de su existencia, aparecen motivos hindúes o budistas, como Buda en forma antropomórfica. En cuanto al imperio Gupta, que sucede al de Kushán, acuña monedas con leyendas en sánscrito antiguo y se ve influenciado por el hinduismo. Utiliza el oro, la plata, el cobre y el plomo, siendo el cobre sustituido en regiones por *cauris*, un tipo de concha marina.

Adentrándonos en el capítulo décimo tercero, titulado ‘La moneda céltica’, se nos muestra el panorama de la moneda celta, cuyos primeros contactos fueron entre los siglos IV y III a.C. con el oro mercenario de Macedonia y de Sicilia, aunque este se usaba para una posterior tesaurización o distribución entre vasallos de los guerreros celtas. Inspirados en las monedas de oro de Filipo II y Alejandro III, las monedas acuñadas por los celtas prefieren la imagen de Apolo y también animales, como el caballo. Por otro lado, suelen aparecer motivos iconográficos basados en símbolos abstractos resultado de la ingesta de sustancias alucinógenas. Por último, se analiza la situación monetar de los asentamientos de los celtas en Europa hasta la Hispania celtíbera.

El capítulo décimo cuarto, ‘China’, nos expone una breve historia de la moneda china, poniendo en cuestión el supuesto hermetismo chino, dado que se han encontrado algunas monedas grecorromanas y persas en dicho territorio, aunque es cierto que el sistema monetar chino no se abrió hasta la dinastía Tang. Se prefería el bronce, aunque circulaban pequeñas monedas de oro que desaparecen en la dinastía Han. Se crean monedas redondas con un agujero cuadrado en el centro, inspiradas en el *yin-yang* y su cosmología. Esta moneda se generaliza y se impone un control de la emisión y circulación de dinero con la dinastía Qin. No obstante, la moneda china sufrió una gran crisis por el alza del precio del bronce, de resultas de lo cual sufrió una fuerte devaluación.

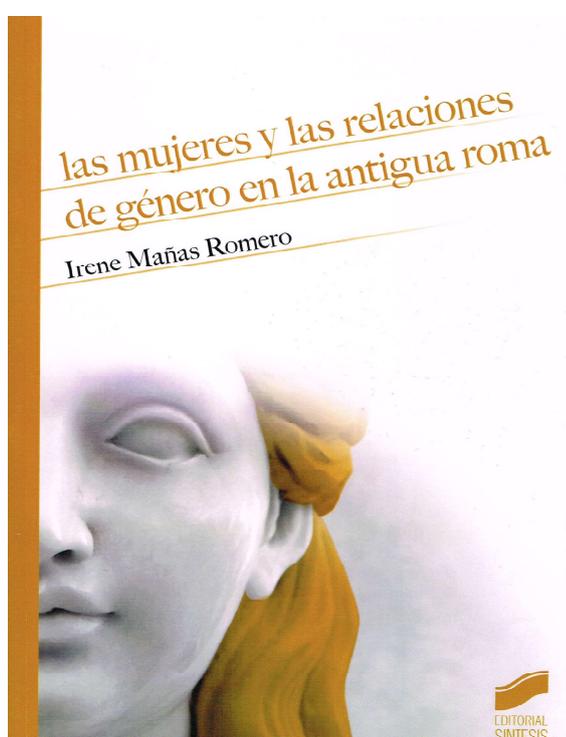
Al final de este libro aparecen dos últimos apartados: el primero abarca una selección de textos que versan sobre las opiniones de diferentes autores sobre la moneda, como el pago que realiza Cartago a unos mercenarios o el modo en que se fabrica y se acuña la moneda india; la segunda es una selección de monedas que han aparecido a lo largo de este texto. También se ha de añadir que otras monedas aparecieron a lo largo del libro. Las imágenes que se nos muestran están en blanco y negro, con el verso y el reverso. Tal vez el principal problema de estas imágenes es la dimensión de la moneda, bastante reducido, y la calidad de la imagen, aunque son bastante legibles.

En definitiva, este libro es imprescindible para todo aquel que quiera conocer cómo funcionó el sistema monetario de los pueblos antiguos, la tipología, su historia e incluso su repercusión en la Historia. Es un trabajo accesible tanto para estudiantes como para el lector curioso gracias a su lenguaje técnico sencillo, claro y ameno, a lo que se añade una sección de textos que ilustran perfectamente la situación de la moneda.

Víctor Manuel López Trujillo

Universidad de Málaga

IRENE MAÑAS ROMERO, *Las mujeres y las relaciones de género en la antigua Roma*, Editorial Síntesis, Madrid, 2019, 209 pp. [ISBN: 978-84-9171-436-1].



Este libro de Irene Mañas Romero, profesora en el Departamento de Historia Antigua de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), nos aporta una visión actualizada de la mujer y la perspectiva de género en la experiencia femenina, concretamente en el mundo romano republicano y altoimperial. Esta perspectiva es ideal para desentrañar tanto los límites de la participación pública de la mujer como aspectos más íntimos de su vida como la crianza o el matrimonio, aspectos legales y económicos.

El capítulo uno, que se titula ‘Historia de las mujeres y estudios de género en el mundo romano’, aborda de forma breve la historia de los estudios de la mujer, que hasta la publicación de obras notables como la de Pomeroy no tuvieron una gran repercusión. La aplicación del concepto del género ayuda a desgranar la figura femenina de la masculina, además de sus roles y atributos socialmente aceptados y censurados, casi siempre desde posiciones moralizantes. Sin duda, este aumento exponencial de trabajos relacionados con la condición de la mujer ha ayudado a conocer mejor su situación legal, su libertad económica, su participación religiosa e incluso datos sobre la educación femenina. Por último, hay que analizar las fuentes de forma crítica, ya que la mayoría pertenecen a una clase social masculina y privilegiada, de modo que se exponen en su mayoría ejemplos de mujeres de clase social alta, dejando de lado al resto de clases sociales.

En el capítulo dos, ‘La virtud en femenino. Fuentes literarias, epigráficas, imágenes y construcción de los discursos de género’, abarca el modelo de virtud femenina, caracterizada por la *pietas*, la *castitas* y la *pudicitia*, a través de sus fuentes, como la epigrafía y la iconografía, para deconstruirlo y obtener una imagen más fiel de la mujer romana real. A este respecto, el arquetipo de mujer en los escritos antiguos es el de la matrona romana, la cual tenía el rol de esposa para dar a luz a futuros ciudadanos romanos legítimos. El lugar de acción de la matrona era la *domus*, pues debía organizar el trabajo doméstico de los esclavos y educar a los hijos. Las figuras más importantes son utilizadas con fines moralizantes, como la de Cornelia o Lucrecia, ejemplos para las futuras matronas romanas; en contrapartida, también se exhibían los contraejemplos, como el de Agripina Minor, con el fin de evitarlos. Junto al elogio a la matrona, hubo también duras críticas hacia muchas mujeres por su libertad sexual y su ambición de riquezas, que quedan caricaturizadas en la *Sátira* sexta de Juvenal, una fuente particular, ya que el mismo género deforma la realidad en demasía para dar una imagen hiperbólica de los hechos.

El capítulo tres, ‘Las mujeres y el espacio público’, recoge apuntes muy interesantes de la situación social de la mujer romana libre, de su posible participación política en el mundo público, creado para los hombres, y de su independencia económica. En el primer punto, la mujer libre siempre estaba controlada por un tutor, aunque con el tiempo la mujer pudo elegir a su *fiduciarius*, una especie de tutor legal que apoyara

sus decisiones, de modo que obtenía así más margen de acción. En la política, algunas mujeres de clase alta pudieron ejercer cierta influencia en algunos de sus actores principales, como Terencia sobre Cicerón o Livia sobre Augusto. No se puede olvidar las acciones de evergetismo que llevaron a cabo muchas mujeres en ciertas provincias, ya fuera por mecenazgo o por sacerdocios. En la zona oriental del imperio incluso ciertas mujeres accedieron a magistraturas, aunque no tuvieran un poder efectivo. Al final de este capítulo, se enumeran numerosos trabajos manuales remunerados ejercidos por mujeres, siempre relacionados con los cuidados, el sector servicios y el textil. Junto a estos tenemos las llamadas *negotiatrices*, mujeres de alta posición social que llevaron las riendas en diferentes empresas, sobre todo en el mundo de la construcción, así como en el sector del aceite, del vino y de las ánforas.

En el capítulo cuatro, ‘Situación social, jurídica y legislación relativa a las mujeres’, se estudia el estatus jurídico y social de la mujer dentro del matrimonio legal, a saber, del que vinculaba a dos ciudadanos romanos. Había dos tipos de matrimonio: el *matrimonium cum manu* y *sine manu*. En el primero el *paterfamilias* de la casada intercambiaba la tutela que ejercía con el nuevo esposo, mientras que en la segunda la *patria potestas* seguía en manos del padre. También se analiza la cuestión del divorcio, que, en caso de no estar justificado, el varón tenía que dar una compensación a la antigua esposa. Asimismo, la autora insiste en las garantías legales de que disfrutaba la mujer casada, sobre todo las ciudadanas, para evitar que sufrieran daño físico —lo cual no impedía los casos de uxoricidio—. Un último aspecto tratado es el de la violencia contra la mujer tal como aparecen en las artes plásticas y en la literatura, tal como vemos en la iconografía o en las pinturas vasculares, donde aparecen sátiros intentando violar a ninfas o ménades, o las *Metamorfosis* de Ovidio, que recogen muchos mitos sobre violaciones, raptos y violencia contra la mujer.

En el quinto capítulo, ‘La maternidad y la crianza’, se hace un detallado análisis de la concepción romana sobre la maternidad y la crianza de los hijos. Se recalca la importancia que tuvieron las leyes de Augusto para fomentar la natalidad de las matronas del orden senatorial y ecuestre. Evidentemente, el retrato que conservamos sobre la maternidad es el que nos transmiten las fuentes masculinas, que nos presenta a la matrona como una madre severa para con sus hijos, a los que educa en los valores tradicionales. Sin embargo, al recurrir a las fuentes epigráficas funerarias,

se puede vislumbrar las verdaderas relaciones de afectividad entre la madre y los hijos. A continuación, se nos exponen las ideas respecto a la contracepción y el aborto, su consideración legal y social. La principal fuente manejada viene de la mano del médico Sorano de Éfeso, quien describe las sustancias y procesos abortivos a que se sometían las mujeres romanas, algunos basados en un gran desconocimiento del cuerpo femenino y la gestación del embrión. Como últimos apuntes de este capítulo, se añade el detalle de que entre las mujeres romanas se extendió un cierto rechazo a la maternidad, seguramente, por la alta mortalidad femenina en el parto. De otro lado, respecto a la lactancia, esta quedaba a menudo en manos de las *nutrices*, al menos entre las mujeres de clase alta, algo criticado por las fuentes, ya que existía la creencia de que los malos hábitos podían transmitirse al alimentar a los bebés.

El capítulo sexto, ‘Las mujeres y el ámbito religioso’, aborda la cuestión de la participación sacerdotal de las mujeres, que se puede dividir en tres partes: la religión oficial romana, los cultos místéricos y la relación entre la magia, la superstición y la mujer. En el primer tópico, aparecen festividades y liturgias consagradas a la fertilidad y a las diosas femeninas, como Juno o Venus. Entre estas festividades más relevantes, donde solían participar generalmente matronas romanas, están las *Matronalia* y la fiesta de la *Bona Dea*. Luego, otras mujeres de origen más humilde pudieron participar, incluso libertas enriquecidas pudieron ejercer como *flaminicae*. No se puede olvidar tampoco el culto imperial, del que fue objeto Livia tras su muerte. En cuanto a los cultos místéricos, destacan tres: el de Isis, de origen egipcio, las bacanales o dionisiacas, de origen griego, y el culto a la Magna Mater, de Asia Menor. La más polémica parece ser la segunda, ya que incluso fue prohibida con un senadoconsulto en el año 186 a.C. Por último, tenemos la relación del mundo femenino con la magia, las artes oscuras y la adivinación, que podemos definir con dos notas características: la imagen negativa que las fuentes nos transmiten sobre hechiceras y magas y la idea extendida de que eran las mujeres las más crédulas en las artes oscuras, algo que realmente le ocurría a toda la población. El capítulo termina con el tratamiento de la figura de las sibilas, las adivinas más señeras de Roma.

El capítulo séptimo, ‘Las visiones de la sexualidad femenina’, consiste en un estudio de las fuentes sobre el tema. A este respecto, una de las más interesantes respecto al control de la sexualidad femenina es el Derecho, que daba la potestad al *paterfamilias* de castigar o incluso

matar a la mujer que hubiera cometido adulterio o hubiera incurrido en conductas sexuales indecorosas, a las que se les vinculaba con el uso de vino. Incluso con el gobierno de Augusto se endurecieron las penas, como la de exilio, que sufrió su propia hija Julia. Dentro del ámbito social, los romanos criticaban con vehemencia a las ciudadanas romanas que se apartaban de la norma moral en lo tocante a la sexualidad: Juvenal y Ovidio, este último un verdadero maestro de la psicología femenina, censuraron la lascivia de las mujeres y su papel activo en las relaciones carnales, aunque estas críticas podrían ser también una forma de criticar a un rival político, como hicieron Cicerón y Salustio con Sempronia y Catilina. Finalmente, se dedican unas líneas al homoerotismo femenino, muy escaso en las fuentes, y a la relación entre la magia y el amor, una forma utilizada por las mujeres romanas para atraer a sus amantes.

‘Medicina y mujer’ corresponde al octavo capítulo del libro, que nos adentra en el conocimiento que poseían los antiguos en el ámbito de la anatomía y fisiología femeninas. En primer lugar, las principales fuentes son los tratados médicos, como los de Galeno y, especialmente, el de Sorano de Éfeso, quien trata de la fisiología femenina, el parto, el embarazo y las enfermedades relacionadas con la salud sexual de las mujeres. El saber médico mezclaba la observación clínica con cierta superchería derivada de la religión, la magia y la cultura popular. En cuanto a la religión, había deidades que vigilaban el embarazo y protegían al nasciturus y a la embarazada, como Diana y Juno; la magia fue un recurso muy utilizado, en forma de amuletos o exvotos con diversas formas, ya fuera para aumentar la fecundidad o prevenir un aborto natural; en cuanto a la cultura popular, existían diferentes festividades en el calendario romano que, según la creencia, hacían a las mujeres más fértiles, como las Lupercales. Finalmente, se analiza la imagen de la mujer como envenenadora, que era un tópico literario, como el caso de Locusta, envenenadora oficial del Principado.

El capítulo noveno, ‘La educación de las mujeres’, trata la cuestión de la educación de las jóvenes romanas, cuestión esta sobre la que no poseemos muchas fuentes. Parece ser que la primera educación era común en la *domus* a cargo del *paterfamilias*, aunque ciertas fuentes nos aseguran que las madres del hogar también jugaban un rol importante en la educación de las mujeres, especialmente centrada en las virtudes del hogar y la maternidad. Entre las familias pudientes, a los ojos de los varones de la élite, la retórica, la filosofía, la música y la

danza eran consideradas buenas materias para la formación femenina. No obstante, hubo críticas a las mujeres cultas que transgredían los valores tradicionales, aunque la hija del orador Hortensio, Hortensia, dio un discurso muy celebrado por escritores posteriores. Tampoco es seguro qué autores eran los adecuados para las mujeres. Ante este aspecto, Ovidio nos deja algunos autores, concretamente los elegíacos y líricos de temática amorosa. En el ámbito de la escritura y práctica realizada por las mujeres, contamos con las misivas que se enviaron al puesto militar de Vindolanda, así como las cartas que escribió Terencia a Cicerón. Por último, se apuntan detalles de autoras romanas, como Sulpicia y las memorias de Agripina Minor, aunque desconocemos la trascendencia de estos escritos.

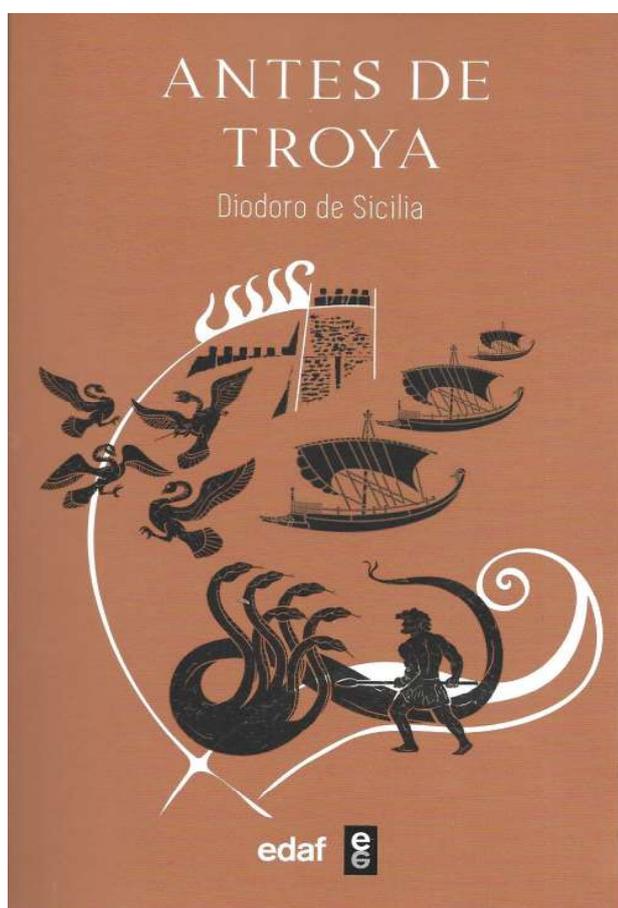
El capítulo décimo, que sería el último de este libro, cuyo título es ‘Las otras feminidades. Algunas mujeres sin voz’, estudia a las mujeres que se encontrarían en los márgenes de la sociedad romana, como las extranjeras, las esclavas o prostitutas entre otras. Son muchos los parámetros que tienen que ser tenidos en cuenta, como la edad, el estatus social o jurídico. Las mujeres libres no privilegiadas se dedicaban al mantenimiento del hogar, como las conservas en el mundo rural o el abastecimiento de comida en las zonas urbanas. La consideración moral y social de las mujeres ancianas era negativa, al igual que las viudas, las cuales podían caer en la exclusión social, y las madrastras, a las que se les caricaturizaba como mujeres crueles e incluso asesinas. Las mujeres esclavas realizaban tareas parecidas a las mujeres del hogar, aunque también podían ser objeto de explotación sexual. También se aborda la cuestión de la situación de la mujer en los conflictos bélicos, en concreto, en dos circunstancias: cuando eran tomadas como botín de guerra y vendidas como esclavas y cuando el *paterfamilias* era reclutado para una guerra, por lo que su ausencia podía provocar abusos por parte de otros. Un último aspecto es que gracias a la iconografía funeraria podemos hacernos una idea de las actividades domésticas y laborales que ejercían las mujeres humildes.

El libro incluye también un catálogo de textos de autores antiguos de Roma, como Ovidio, Fedro o Tácito, además de algunos textos procedentes de la epigrafía latina, recogidas del CIL, a los que se le adjunta un pequeño comentario de la autora, aunque a lo largo de esta obra aparezcan numerosas citas, siempre recurriendo a las fuentes.

A modo de conclusión, nos encontramos ante un trabajo que nos ofrece una magnífica oportunidad para profundizar en el conocimiento de la mujer romana, tanto desde una perspectiva legal como en los más diversos aspectos de su vida cotidiana. Se ha de añadir que no solo sirve como manual de introducción a los futuros especialistas, sino que es un texto asequible para cualquier persona que busque aprender sobre la mujer en la Antigua Roma, especialmente por la claridad de su estilo, sus explicaciones y aclaraciones, sin perder el rigor de la argumentación académica.

Víctor Manuel López Trujillo
Universidad de Málaga

ÓSCAR MARTÍNEZ GARCÍA, *Antes de Troya. Diodoro de Sicilia*, Edaf, Madrid-México-Buenos Aires-Santiago, 2022, 219 pp. [ISBN: 978-84-414-4177-4].



Después de habernos ofrecido en esta misma editorial el *Manual de estoicismo de Epicteto* (2021), dentro de una interesante colección que recupera obras de autores clásicos tan relevantes como Séneca o Marco Aurelio, el profesor Óscar Martínez García prologa, traduce y anota ahora el libro IV y algunos fragmentos del libro VI de la *Biblioteca Histórica* de Diodoro Sículo bajo el título de *Antes de Troya. Diodoro de*

Sicilia. Gracias a este trabajo conoceremos un poco mejor a este autor antiguo, nacido en Agirio el siglo I a.C. en una época de transición entre la República y el Imperio, que acometió en lengua griega su monumental historia universal empezando por la edad mítica hasta llegar a las campañas militares de Julio César (pp. 11-12).

Tras una breve cronología (pp. 13-15) en la que se recogen las fechas fundamentales relacionadas con la transmisión de los relatos míticos desde Homero y los poetas trágicos hasta llegar a la *Biblioteca Mitológica* atribuida a Apolodoro, incluyendo obras históricas y filosóficas, se nos propone en el prólogo de este volumen una acertada reflexión sobre la importancia de la presencia del mito en la actualidad (pp. 17-30). Así, con un estilo sencillo y grandes dosis de imaginación, Óscar Martínez nos conduce al ágora de Atenas, un día cualquiera del siglo V a.C., para que descubramos los mitos griegos a través de las pinturas, las monedas y los relatos orales transmitidos de boca en boca. Recogiendo la antorcha de las *Genealogías* de Hecateo de Mileto y las interpretaciones de Evémero de Mesene, Diodoro reflexionará sobre los antiguos mitos desde la perspectiva historicista y racionalista, como iremos comprobando a lo largo de la selección de textos que aquí se nos presentan.

El centro de esta obra lo constituye la traducción del libro IV de la *Biblioteca Histórica* (pp. 39-201) en el que Diodoro, después de haber abordado relatos referidos a otros pueblos en los tres primeros libros, recopila una gran cantidad de mitos griegos previos a la famosa Guerra de Troya. Con una narración ágil, sólo obstaculizada a veces por las largas genealogías de dioses y héroes, el autor de Agirio nos irá presentando los hechos fundamentales de la vida de Dioniso (capítulos del 2 al 5), Príapo, Hermafrodito (cap. 6) y las Musas (cap. 7), con datos relevantes y citas a los hexámetros de Homero y Hesíodo. A Heracles le dedicará los capítulos 8 al 39, deteniéndose en sus célebres trabajos (que ilustran también la bonita portada de este libro) hasta llegar al momento de su muerte y su divinización, con una curiosa alusión a la fundación de la ciudad de Alesia que le sirve para traer a colación las conquistas de César en las Galias (p. 75).

Hilando magistralmente historias y más historias, acompañaremos a los Argonautas en su expedición hasta la Cólquide para hacerse con el vellocino de oro, gracias a la intervención de Medea (caps. 40-56),

aclarando que quizás los legendarios toros que echan fuego y el dragón que custodiaba la piel dorada del carnero no sean sino interpretaciones fantásticas de los soldados *tauros* y del nombre de Dracón, el vigilante del vellocino (p. 124). También nos contará las admirables hazañas de Teseo (caps. 59-63) y los problemas de sucesión en el reino de Tebas a partir de la tragedia de Edipo (caps. 64-67), mientras que las historias de Asclepio, Tántalo, Níobe y Pélope nos revelarán el origen mítico de muchos nombres de ríos, ciudades e islas de la Hélade (Corcira, Salamina, Peneo). Finalmente, repasaremos el linaje troyano desde Dánao hasta Príamo, descubriremos los fabulosos inventos de Dédalo en la corte del rey Minos (caps. 76-80) y, a partir de la figura de Dafnis, notaremos una presencia constante de los últimos mitos en las costumbres de los romanos y en sus lugares de veraneo preferidos (cap. 84), como recoge también Fernando Lillo en su monografía *Hotel Roma. Turismo en el Imperio Romano* (2022).

En cuanto a los breves fragmentos escogidos del libro VI (pp. 205-214), Diodoro Sículo nos transmite la interpretación de Evémero sobre unos dioses Urano, Crono y Zeus muy cercanos a los hombres, con nuevas referencias a los caballos de Aquiles (antiguos titanes), a Cástor y Pólux o al héroe Belerofonte, cerrándose el volumen con una sucinta bibliografía en la que no faltarán las referencias a títulos de especialistas en la materia como los profesores Carlos García Gual y David Hernández de la Fuente (pp. 217-219).

Óscar Martínez, que ya anteriormente nos había ofrecido sus versiones al castellano de obras tan importantes de la literatura griega como la *Iliada* de Homero, el *Banquete* de Platón o la *Anábasis* de Jenofonte, nos proporciona en esta ocasión una traducción espléndida, de amena lectura, con notas aclaratorias precisas, que hacen de este libro un instrumento didáctico fundamental para adentrarnos en la mitología griega a partir de sus propios textos.

Alejandro Valverde García

IES Santísima Trinidad de Baeza / UNED Jaén

ALBERTO BERNABÉ PAJARES, *Fragmentos presocráticos*. Edición bilingüe de los textos, selección de testimonios, introducciones y notas, Abada Editores, Madrid, 2019, 589 pp. [ISBN: 978-84-17301-50-70].



Esta obra, escrita por Alberto Bernabé Pajares, Catedrático Emérito de Filología Griega por la Universidad Complutense de Madrid, se presenta no solo como una detallada introducción al pensamiento de los llamados filósofos presocráticos, sino que también puede ser considerada como un valioso instrumento de consulta de los textos griegos de esos mismos filósofos, de suerte que, gracias a este libro, el estudiante o el profesorado de Filología Clásica dispone de un buen repertorio de textos griegos para escoger con sus pertinentes comentarios. Con la selección de fragmentos realizada por el autor y con la forma de ordenarlos, este pretende ofrecer una selección ordenada, lógica y representativa de la

importancia de los contenidos, con el fin de que sea una fuente fiable de estos filósofos llamados por convención como presocráticos.

Respecto a la ordenación de los fragmentos, Bernabé ha buscado reunir los fragmentos literales, o al menos los que son considerados literales junto a su terminología propia; por otro lado, se han añadido algunos testimonios vitales, de su estilo y de otras circunstancias externas más relevantes; la ordenación de los textos seguirá el orden original de la obra; en el caso de la imposibilidad de esto último, se buscará un orden temático y didáctico. Es importante señalar que no solo se ha seguido la edición de Diels-Kranz, sino también otras que el autor juzga más certeras y precisas a la vez que rigurosas y correctas.

En cuanto a su estructura, el libro se articula alrededor de quince capítulos a los que hay que añadir una introducción y una amplísima bibliografía actualizada. En la introducción el autor nos expone algunas ideas preliminares, como la temática de la filosofía presocrática, la evolución del mito al pensamiento racional y abstracto y la problemática de las fuentes. Gracias a la actualización de esta edición a partir de la de Diels-Kranz, se han depurado y añadido los descubrimientos más recientes, como el papiro de Estrasburgo o el papiro de Deverni, completo y comentado en esta edición. En cierto punto, se alude a los errores propios de las fuentes, ya que estas suelen modificar el texto, introducen términos, glosas, explicaciones de conceptos e incluso sesgan el contenido en función de la formación del doxógrafo o comentarista.

Por último, en cuanto a esta introducción, el autor nos advierte de que en los comentarios se ha evitado adentrarse en cuestiones eruditas, filológicas o discusiones académicas que, al final, distraen a los lectores no versados. No obstante, al final de cada capítulo, se nos aporta una amplia bibliografía para profundizar en las doctrinas de estos autores.

De entre los filósofos jonios, los iniciadores de la filosofía presocrática, se incluyen Tales (pp. 27-36) Anaximandro (pp. 37-52) y Anaxímenes (pp. 53-64), todos de Mileto. De Tales se ofrecen fragmentos sobre sus ideas del *arché*, que para él es el agua, y su idea del alma. De Anaximandro se recogen fragmentos del *ápeiron* como principio del cosmos, sus características y sus ideas acerca de la evolución del hombre como especie. Por último, de Anaxímenes se testimonian sus ideas sobre el *arché*, la posible influencia de paralelos indoiranios y la concepción del alma. Para los tres autores se sigue la edición de Diels-

Kranz. Por último, dentro de estos filósofos milesios, es importante destacar los apuntes que realiza Bernabé respecto a la influencia oriental, pues, geográficamente, la zona de Mileto estaba muy abierta a los influjos de esta procedencia.

De la escuela pitagórica destaca su fundador, Pitágoras de Samos, al que se le atribuían los hallazgos de los demás seguidores (pp. 65-120). De la escuela se exponen las severas reglas de convivencia y de vida a seguir al modo pitagórico, la importancia de los números en su filosofía, la relación con el orfismo y sus perspectivas sobre el alma y la reencarnación de la misma. Del médico filósofo Alcmeón (pp. 121-128) se exponen sus consideraciones sobre la salud y la enfermedad, sobre los sentidos y sus elucubraciones sobre el alma. La edición seguida es la de Diels-Kranz para ambos.

Tanto de Jenófanes de Colofón (pp. 129-164) como de Heráclito de Éfeso (pp. 165-218), que son llamados como filósofos “atípicos” en este trabajo por la peculiaridad de su pensamiento, conservamos diversos fragmentos. Del primero se sigue específicamente la edición de Gentili-Prato, mientras que del segundo la de Marcovich. En Jenófanes se encuentran la temática más habitual del autor, como la crítica a la divinidad mundana, su concepción del mundo físico y su *arché* particular, además de los argumentos que le ayudaron a sustentar su hipótesis. De Heráclito destaca especialmente la importancia de la teoría de los contrarios con sus ejemplos, sus ideas sobre el alma, la concepción del *lógos* y el mundo material.

Dentro de la escuela eleática están Parménides (pp. 219-254), Zenón (pp. 255-280), ambos de Elea, y Meliso de Samos (pp. 281-292). La edición de los textos de Parménides es la de Diels-Kranz con algunas modificaciones de Cordero; la edición de Zenón es la de Lee; y la edición de Meliso es la de Diels-Kranz. De Parménides se recoge su poema comentado, tanto el proemio como la senda de la verdad, en donde se expone su idea del Ser, el mundo físico y su crítica a los sentidos. De Zenón se presentan sus argumentos contra la pluralidad y el movimiento con sus consecuentes aporías, mientras que de Meliso solo aparecen fragmentos que completan la teoría de Parménides.

Son tres los llamados en esta obra como los posparmenídeos: Empédocles de Acragante (pp. 293-374), Anaxágoras de Clazómenas (pp. 375-412) y Diógenes de Apolonia (pp. 413-430). La edición segui-

da para Empédocles es la de Graham, salvo alguna modificación de Diels-Kranz; la edición de Anaxágoras es la de Diels-Kranz; y la edición seguida para Diógenes es la de Laks. El primero destaca por su *arché* pluralista con sus “raíces” o elementos, su explicación de algunas causas naturales y las fuerzas cósmicas del Odio y Amor. En cuanto al segundo, se reúnen los fragmentos de la siguiente temática: la composición del mundo natural, su concepción del nacer y el perecer y la ordenación realizada por la Inteligencia. Finalmente, de Diógenes se ofrecen fragmentos sobre los sentidos, su cosmogonía y el aire inteligente como *arché*.

Los nominados como atomistas son Leucipo y Demócrito (pp. 431-514), cuyos textos se corresponden con la edición de Diels-Kranz con mínimas modificaciones, siempre señaladas en las notas del texto. No obstante, el más importante y del que más se conserva es de Demócrito de Abdera. La temática de los fragmentos es la siguiente: la descripción del átomo, el azar, el vacío, su concepción del hombre y sus prescripciones sobre el alma.

El último autor, anónimo y con el que se cierra la obra, es el llamado “del papiro de Derveni” (pp. 515-546). La edición escogida para este texto es la de Bernabé-Piano, que se encuentra disponible online. El texto se distribuye en veintiséis columnas y un poema en verso, atribuido al personaje ficticio de Orfeo, sobre la sucesión del poder celestial y el comentario en prosa de este autor anónimo, quien intenta descodificar el texto encriptado anterior por medio de una mezcla de elementos de la cosmogonía presocrática.

En todos estos capítulos aparecen un gran número de autores que recogieron las principales ideas de estos filósofos, ya sea para citarlos o comentarlos con fines didácticos o críticos (lo que podríamos llamar la tradición indirecta). Entre los más relevantes, aparecen Aristóteles, Platón, Porfirio, Jámblico, Aecio, Pseudo-Plutarco, Plutarco, Hipólito, Diógenes Laercio, Proclo, Teofrasto, Simplicio y Filópono, entre otros muchos. A pesar de la gran importancia de estos fragmentos, no debemos pensar que en todos los casos transmite información original, pues en algunas ocasiones los filósofos o doxógrafos posteriores añadieron interpretaciones propias y conceptos ajenos a los propios presocráticos, como nos advierte Bernabé.

Termina este volumen con una copiosa bibliografía (pp. 547-564) y un pequeño apartado con las concordancias entre esta edición y la de Diels-Kranz (pp. 565-578).

A modo de conclusión, este libro de Alberto Bernabé es, sin duda, una obra idónea para adentrarse en el pensamiento griego presocrático teniendo como eje vertebrador los propios textos. Sus comentarios, lejos de confundir al lector con notas eruditas, esclarecen el contenido de los textos cuya traducción se presenta fiel al texto griego sin caer en una terminología obtusa y oscura. También nos ofrece algunas figuras para una mayor comprensión de las ideas filosóficas, como sucede en Pitágoras con los números y sus cualidades en función de los gnómones o Parménides con la estructura del cosmos. En definitiva, es un texto al alcance del lector no instruido en la lengua griega clásica gracias a un estilo ameno y a la búsqueda por parte del autor de la claridad y sencillez en sus explicaciones.

Víctor Manuel López Trujillo

Universidad de Málaga