

LA MITOLOGÍA EN EL PALACIO DE LA ALAMEDA DE OSUNA

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA

anavarrete@ubeda.uned.es

Resumen

En este trabajo se estudia la presencia de la mitología en la decoración de los jardines y el palacio de la Alameda de Osuna, complejo construido a finales del siglo XIX al norte de Madrid y conocido popularmente como parque de El Capricho. En los jardines encontramos, entre otras, las esculturas de *Hércules y Caco*, *Baco*, *Venus*, *Saturno devorando a un hijo*. Del palacio destacan los nueve relieves dedicados a Apolo, que desarrollan dos episodios de su vida: su enamoramiento de la ninfa Dafne y su relación con su hijo Faetón.

Palabras clave

Palacio Alameda de Osuna, El Capricho, Mitología en el arte, Saturno devorando a un hijo, Apolo, Dafne, Faetón.

Abstract

This work studies the presence of mythology in the decoration of the gardens and the Alameda de Osuna palace, a complex built at the end of the 19th century north of Madrid and popularly known as El Capricho park. In the gardens we find, among others, the sculptures of Hercules and Cacus, Bacchus, Venus, Saturn devouring a son. Of the palace, the nine reliefs dedicated to Apollo stand out, which develop two episodes of his life: his infatuation with the nymph Daphne and his relationship with his son Phaethon.

Keywords

Alameda de Osuna Palace, El Capricho, Mythology in art, Saturn devouring a son, Apollo, Daphne, Phaeton.

El palacio de la Alameda de Osuna se encuentra en el distrito de Barajas, en una finca ajardinada, de unas 14 ha de superficie, conocida como “El Capricho”. En 1783 los IX duques de Osuna quisieron hacer una villa suburbana en las afueras de la capital, sobre una finca que perteneció al conde de Priego. Fue, en especial, la condesa-duquesa de Benavente y duquesa de Osuna, D^a María Josefa de la Soledad Alfonso Pimentel Téllez Girón (1725-1834)¹, mujer muy culta² y en contacto con la cultura francesa, quien se encuentra detrás de su construcción³. Tras la invasión francesa en 1808, la duquesa tuvo que abandonar su palacio y marchar a Cádiz; en él se instala el general Belliard hasta 1812, causando graves daños al inmueble. A su regreso se reanudan las obras y, al morir la duquesa en 1834, la finca es heredada por su nieto D. Pedro de Alcántara, XI duque de Osuna, que muere poco después, en 1844, y la finca pasa al hermano de la IX duquesa, Mariano Téllez Girón y Beaufort Spontin, un personaje extravagante que representó a España como embajador en varios países europeos y dilapidó la fortuna familiar. Extinguido en 1882 el linaje de los Osuna, la finca es comprada en 1900 en pública subasta por la familia Baüer, representantes de la banca Rotschild, que le devuelve su antiguo esplendor; a sus fiestas asistían miembros de la realeza (reina María Cristina), del gobierno y de la intelectualidad del momento. En 1934 es declarada Jardín Histórico. Durante la guerra civil es expropiada y convertida en el cuartel general de la Defensa de Madrid; se construyen entonces varios refugios antiaéreos⁴, entre otros edificios, que debieron de alterar la fisonomía del

¹ Además de éstos, tuvo otros muchos títulos nobiliarios, como descendiente que era de una de las grandes casas de la aristocracia española. Era prima –e íntima amiga– de la duquesa de Alba.

² Mantiene contacto con todas las personalidades de la época a través de su salón literario y su intensa correspondencia. Recibe incluso a los escritores americanos Whashington Irving y Henry Wadsworth Longfellow. Fue gran amante de la música, como muestra su biblioteca. Sus ideas ilustradas la mueven también a poner en marcha iniciativas de tipo social.

³ No se ha encontrado hasta ahora ningún plano o proyecto de todo el conjunto que permita atribuir las obras a algún artista concreto. Cf. Luengo Añón 2011: 80. La firma de la duquesa aparece en todos los documentos de compra de terrenos o de los cuadros de Goya (más de una veintena). Tras los reyes, la familia Osuna fue la que más cuadros pagó a este pintor.

⁴ Es el famoso búnker de la Posición Jaca, de 2000 m² situado a 15 m bajo tierra y ca-paz de resistir bombas de hasta 100 kilos. El Ayuntamiento, dentro del Programa Pasea Madrid, ofrece visitas guiadas gratuitas los sábados y domingos entre las 10 y 13 horas, previa petición en la web oficial.

lugar; a pesar de ser minada, sobrevive milagrosamente al asedio de Madrid. Acabada la guerra, la finca es devuelta a Baüer y Cía en un estado lamentable (las estatuas de la Plaza de los Emperadores, por ejemplo, estaban destrozadas y tiradas por el suelo). En 1946 la finca pasa a ser propiedad de una sociedad inmobiliaria, que afortunadamente no la altera, a pesar de su proyecto inicial de convertir el palacio en un hotel de lujo y el resto, en instalaciones lúdicas y deportivas. Entre 1943 y 1952 Xabier de Winthuysen se encarga de la restauración de los jardines, trazando un parterre a continuación de la Plaza de los Emperadores. Finalmente, en 1974, la compra el Ayuntamiento de Madrid, que desde el año 1978 hasta el 2000, cuando se abre al público, se encarga de su restauración en sucesivas fases. Actualmente se está trabajando en la conversión del palacio en un museo relacionado con los jardines que lo rodean.



Fig. 1. Palacio de la Alameda de Osuna

Vamos a comenzar nuestro estudio mitológico e iconográfico del palacio por los jardines. Se puede afirmar que es el primer jardín romántico de España, que pudo mantenerse gracias a la abundancia de agua de la zona. En su mayor parte es un jardín pintoresco de estilo inglés, que imita la naturaleza salvaje y se opone al típico jardín francés, caracterizado por su orden y simetría, que también está aquí presente a través del parterre situado delante del palacio. A través de estatuas, grutas, casitas, fortines, ermitas, caminos sinuosos, estanques, puentes

y otros elementos singulares se pretende impresionar al visitante y crear el efecto ilusorio de un gran recinto. Al igual que el Jardín del Príncipe de Aranjuez, este jardín es obra de Pablo Bougelou, el mejor jardinero del momento, que intenta adaptar la moda europea a las particularidades españolas. En 1784 presenta los primeros planos, en los que ya se advierte la disposición ortogonal con grandes avenidas, que se combinan con otros espacios de tipo paisajista. Parece que el proyecto no llegó a convencer a la duquesa y se ejecutó sólo una parte. En 1787 la duquesa contrata a un jardinero francés, Jean Baptiste Mulot, que tras enfermar regresa a su patria tres años después; de esta fase datan la Fuente de las Ranas y el Templete de Baco. Más tarde contrata a Ángel María Tadey⁵, de origen milanés, que se encargó de realizar las pinturas escenográficas, y en 1795 a otro jardinero francés, Pierre Prevost, que trabaja aquí hasta el año 1810, cuando las tropas francesas ocupan la finca y pierde la vida defendiéndola. Tras la retirada de los franceses, las obras se reanudan bajo la supervisión primero de la duquesa y después bajo la de su nieto, Pedro de Alcántara.

A la entrada, en la zona baja, en eje con el palacio, se encuentra la Plaza de los Emperadores, de 1815, limitada por diez bustos de emperadores romanos en mármol de Carrara del siglo XVII, que la duquesa hizo traer de Gandía. Hacia 1838, por deseo del nieto de la duquesa, Martín López Aguado⁶ (1796-1866) reformó la Exedra, convirtiéndola en un monumento de planta semicircular escalonado con cuatro columnas jónicas, flanqueado por dos grandes esculturas de mármol blanco sobre pedestales de tema mitológico (*Hércules y Caco*⁷ y *Baco con un sátiro niño*), bordeado por ocho esfinges vaciadas en plomo (obra de José Elías) y presidido por el busto en bronce de su abuela con una inscripción en latín, obra de José Tomás. Entre este monumento y el palacio había un parterre y dos estanques.

⁵ Fue el hombre de confianza de la duquesa, para quien trabaja de 1796 a 1829.

⁶ Hijo del arquitecto Antonio López Aguado, que años antes había proyectado el Casino. Vivió en Italia de 1823 a 1827.

⁷ Suponemos que se trata de este personaje por tener aspecto humano y ser muy representado este tema en la escultura.



Fig. 2. Plaza de los Emperadores



Fig. 3. Hércules y Caco



Fig. 4. Baco y un pequeño sátiro

Junto a la fachada sudeste del palacio se encuentra el Jardín de las Ranas, una zona más íntima y secreta, al gusto italiano. Junto a él, y ocupando gran parte del jardín bajo, se extiende el Laberinto (con un árbol en el centro), uno de los elementos característicos de los jardines europeos desde el Renacimiento⁸. Atribuido al XI duque, fue destruido durante la guerra civil y reconstruido a finales del siglo XX.

En la zona norte, donde se ubica el jardín paisajista, encontramos el Templete de Baco (1787-1792), la obra arquitectónica más relevante, al estilo de los *tholos* griegos y de los templos romanos de Vesta; nos recuerda también al Templete del Amor del Petit Trianon de Versalles. De planta oval y escalonada, doce columnas estriadas de granito de orden jónico sostienen un entablamento dórico; la cúpula, decorada por casetones, desapareció a principios del siglo XIX; el interior encierra la escultura de mármol blanco de *Baco*: el dios sujeta racimos de uvas en sendas manos. En un principio este templete estaba dedicado a Venus y contenía una bella escultura de esta diosa en mármol de Carrara realizada por Juan Adán⁹ entre 1792 y 1795: vestida con una túnica muy fina, al estilo de los “paños mojados”, y un manto recogido a la altura de las caderas; más tarde la escultura fue trasladada al interior del Abejero, un pequeño edificio circular con ingreso y dos pequeñas galerías, a través de cuyos cristales se podía ver la fabricación de la miel por las abejas.

En la rotonda de entrada, adornada con columnas corintias, se observa a la *Venus Púdica* de Juan Adán, de mármol de Carrara, que no agradó del todo a la duquesa por su alto precio (40.000 reales). Cerca se halla un espacio circular, del que parten seis caminos radiales, llamado la Rueda de Saturno, en cuyo centro se levanta una alta columna coronada por la escultura del dios *Saturno devorando a un hijo*, que nos recuerda la homónima pintura de Goya. Junto a ella se halla el Fortín, obra del siglo XIX, con baluartes de ladrillo rodeados de un foso. De ahí parte la Ría (450 m de longitud y 1 m de profundidad), diseñada a finales del XVIII, que va a parar al lago, en cuya orilla está el embarcadero y la Casa Rústica (llamada también de Cañas o de la Vieja), decorada en su

⁸ En Barcelona tenemos el Laberinto de Horta, un conjunto de jardines, esculturas y palacio de estilo neoclásico, construidos a finales del siglo XVII. Cf. Navarrete (2005: 229-237).

⁹ No gustó, sin embargo, esta escultura a la duquesa, a la que le producía “desazón”.

interior por Tadey con frescos costumbristas; junto a él hay un pequeño puente de hierro de 1839. El parque contiene también, entre otros edificios, la Montaña artificial, situada junto al lago y coronada por una tienda de campaña de tipo oriental; el antiguo Jardín de Flores; la Casa del Ermitaño; el Casino o Salón de Baile (c.1815), obra de Antonio López Aguado, que es una sala de planta octogonal y circular en su interior, decorada con pilastras jónicas, espejos y una bóveda pintada por Juan Gálvez con el tema del *Zodiaco*, que se completa con los relieves exteriores de las *Estaciones* situados sobre las cuatro puertas.



Fig. 5. Templo de Baco



Fig. 6. Saturno devorando a un hijo

En cuanto al palacio en sí, terminado en 1798, la duquesa contrató a varios arquitectos (Mateo Guill, Manuel Machuca, Mateo Medina y Pedro Arnal), hecho que nos impide distinguir al verdadero autor del proyecto. Es un edificio de tres plantas con torreones en las cuatro esquinas, que se atribuyen a Machuca y a Medina. Del interior han desaparecido casi todos los elementos originales, pero gracias a los documentos conservados se podrían recrear. Los artistas (pintores, ebanistas, doradores...) que decoran el interior son también de gran relevancia. Los gabinetes del duque y de la duquesa, alojados en sendas torres de la planta noble, presentan frescos en las paredes y techos de

estilo clásico. Otras salas estaban cubiertas de grabados y estampas. Francisco Martínez de Salamanca pintó varios techos y a Ángel María Tadey (1797) se le atribuyen las pinturas de estilo imperio y pompeyano. El pavimento de azulejos del comedor, hoy conservado, copia un mosaico descubierto en Pompeya en 1831: *La batalla de Alejandro Magno en Issos*. En la escalera hay una hornacina que alberga, aún hoy, un vaciado del *Fauno danzante* que se encuentra en la Tribuna de los Uffizi de Florencia; el autor de éste y otros vaciados de la finca es el italiano José Pagniucci. La planta alta estaba destinada para las habitaciones de los criados y para almacén de diversos enseres. Los bustos que coronaban la balaustrada de la fachada han desaparecido (en su lugar hoy aparecen esculturas de niños con diversos atributos), al igual que una réplica del famoso grupo escultórico *Laoconte*, situada en el nivel inferior.

Nos interesa especialmente la fachada oeste, que mira al jardín, que fue reformada por Martín López Aguado en la época de XI duque. Tiene un peristilo, sin frontón, con ocho columnas corintias, que reduce a una planta única las tres alturas del edificio; una doble escalinata de bajada en codo da acceso al jardín. La entrada se hace a través de nueve puertas, encima de las cuales se disponen sendos tondos de temática mitológica, en los que se representan dos episodios de la vida del dios Apolo: Dafne (tondos 1-5) y Faetón (tondos 6-9), inspirados en las *Metamorfosis* de Ovidio (I 452-582 y II 1-366, respectivamente); las fuentes gráficas o artísticas son más difíciles de determinar, aunque hay un gran parecido entre algunos de estos tondos y las xilografías de Virgil Solis que aparecen en la edición española de las *Metamorfosis* de Pedro Bellerio (Amberes 1595), de las que el escultor poseía un ejemplar en su biblioteca¹⁰. Nos referimos a Manuel Domingo Álvarez (1766-*post* 1830), hijo de escultor también, que realizó estos bajorrelieves en torno al 1792¹¹ en estilo neoclásico; de buena factura, tienen diámetro de c. 80 cm y están rodeados de un marco semicircular y una guirnalda de flores. Las dos historias narradas se ordenan de forma cronológica, comenzando por la izquierda:

1. *Dafne se transforma en laurel*. Este mismo tema se repite en el quinto tondo. No hay explicación para este hecho. Tal vez el original del

¹⁰ En algunos casos, como era habitual, se invierte la posición del grabado.

¹¹ Otros autores creen que fueron parte de la hipotética reforma realizada a partir de 1830 por Martín López Aguado.

primer tondo se perdería durante la invasión francesa. M^a Teresa Cruz (2008) cree que en él se representaría a *Latona convierte a los campesinos licios en ranas por no dejarla beber agua de un río*, acompañada de sus hijos Apolo y Diana, aún pequeños; no en vano, cerca de la fachada, se encuentra la Fuente de las Ranas. Y cronológicamente este episodio encajaría bien en la serie de Apolo.

2. *Apolo con la serpiente Pitón muerta a sus pies y el trípode oracular colgado de un árbol*: Cupido desde el aire le lanza una flecha al dios, que incautamente ha puesto en duda los poderes del dios del amor.

3. *Dafne rechaza la solicitud amorosa de Apolo*, a pesar de que éste le informa de que es el dios de los oráculos, de la música y de la medicina, aparte de hijo de Júpiter. Cupido observa la escena desde el cielo.

4. *Dafne huye de Apolo*, que consigue agarrarla del velo de la cabeza. A punto de ser alcanzada y vencida por el esfuerzo, mira a su padre, el río Peneo, que aparece tendido en la parte inferior derecha del tondo, y le pide ayuda diciéndole: “¡Haz desaparecer con un cambio esta figura, con la que he gustado en demasía!”.

5. *Dafne se transforma en laurel*: a la joven ya se le han convertido en ramas sus brazos y en tronco sus piernas; haciendo honor a su nombre, Dafne se transformará en un laurel, que es lo que significa en griego este nombre. Apolo, mientras se aleja, le dice: “Puesto que no puedes ser mi esposa, en verdad serás mi árbol”.

6. *Faetón, junto con su madre Clímene, se dirige a su padre Apolo, sentado en un trono, para pedirle que le deje conducir el carro del Sol*. En las *Metamorfosis* no aparece Clímene.

7. *Faetón, sentado en el carro, recibe las últimas indicaciones de Apolo*, que se arrepiente de haberle concedido este deseo a su hijo (“pides un castigo, Faetón, en lugar de un regalo”). El padre, entre otras recomendaciones, le advierte de los peligros que suponen los signos del Zodíaco y le pide que se desplace siempre por el centro de la bóveda celeste y que controle con fuerza las riendas de los cuatro caballos del carro (Pírois, Eoo, Eton y Flegonte).

8. *A Faetón se le desbocan los caballos y Júpiter para evitar males mayores le lanza un rayo*. El joven, aterrado ante la altura que lo separa

de la tierra y ante la visión de los animales que representan los signos del Zodíaco, pierde el control de los caballos y abandona el camino que le había sido trazado en el cielo, desplazándose una vez a todo lo alto, junto a las astros, y otras, a ras del suelo, incendiando la tierra y secando los ríos (“se cree que entonces los pueblos de Etiopía adquirieron el color negro a consecuencia de que la sangre subió a la superficie del cuerpo”). Desesperada, la diosa Tierra le pide a Júpiter que pare esta catástrofe y el dios fulmina al joven con un rayo precipitándolo al río Erídano (identificado unas veces con el Ródano y otras con el Po), donde se ahoga.

9. *La madre de Faetón, Climene, y sus tres hermanas, las Heliades, lloran delante del sepulcro de Faetón.* En la imagen se muestra un sarcófago con el busto del difunto encima al estilo romano y, a la izquierda, los árboles (álamos negros) en que se transformaron sus hermanas (a pesar de los intentos de su madre por evitarlo), cuyas continuas lágrimas dieron origen a las gotas de ámbar. En la imagen aún no ha comenzado su metamorfosis.



Fig. 7. *Apolo con la serpiente Pitón*



Fig. 8. *Dafne rechaza el amor de Apolo*



Fig. 9. *Dafne huye de Apolo*



Fig. 10. *Dafne se transforma en laurel*



Fig. 11. *Faetón le pide a su padre Apolo que le deje conducir su carro*



Fig. 12. *Faetón recibe las últimas indicaciones de Apolo*



Fig. 13. *A Faetón se les desbocan los caballos y Júpiter le lanza un rayo*



Fig. 14. *La madre de Faetón y sus tres hermanas lloran delante del sepulcro de Faetón*

BIBLIOGRAFÍA

AÑÓN FELIÚ, C. (1994), *El “Capricho” de la Alameda de Osuna*, Fundación Caja Madrid, Madrid.

AÑÓN FELIÚ, C. & LUENGO AÑÓN, M. (2003) *El “Capricho” de la Alameda de Osuna*, Ayuntamiento, Madrid.

ARIZA MUÑOZ, C. (1988) *Los jardines de Madrid en el siglo XIX*, Lavapiés, Madrid.

ARIZA, C. & MASATS, O. (2001) *Jardines de Madrid. Paseos arbolados, Plazas y Parques*, Lunweg Editores, Madrid.

BARRAL I ALTET, X. (2008) “Apropiación y recontextualización de lo antiguo en la creación artística románica mediterránea”, en M. Castiñeiras, J. Camps e I. Lorés (eds.), *El Románico y el Mediterráneo: Cataluña, Toulouse y Pisa (1120-1180)*, (catálogo) Museu Nacional d’Art de Catalunya, Barcelona, 171-179.

CRUZ YÁBAR, M^a. T. (2006) “El escultor y dibujante Manuel Domingo Álvarez (1766-post. 1830)”, *Anales del Instituto de Estudios Madrileños* XLVI, 271-326.

CRUZ YÁBAR, M^a. T. (2008) “Los tondos del palacio de la Alameda de Osuna y algunas propuestas sobre el diseño de su fachada al jardín”, *Goya* 324, 217-226.

EZQUERRA DEL BAYO, J. (enero 1926) “La Alameda de Osuna”, *Revista de la Biblioteca, Archivo y Museo del Ayuntamiento de Madrid* 56-66.

FORSTER, K. W. (ed.) (2005) *El Renacimiento del paganismo: aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*, Alianza, Madrid.

GONZÁLEZ MOLINA, M. (1969) “La Alameda de Osuna, el último jardín romántico”, *Villa de Madrid* 26, 70-75.

ÍÑIGUEZ ALMECH, F. (1945) “El arquitecto Martín López Aguado y la Alameda de Osuna”, *Archivo Español de arte* 18, 219-228.

LUENGO AÑÓN, M. (2007), “La Alameda de Osuna”, en A. Luengo & C. Millares (eds.), *Parámetros del jardín español*, Ministerio de Cultura, Madrid, vol. II, 245-257.

LUENGO AÑÓN, M. (2011) “Los jardines del Capricho de la Alameda de Osuna”, en VV. AA., *Parques y jardines madrileños*, Instituto de Estudios Madrileños, Madrid, 79-110.

MADOZ, P. (1845) *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones en Ultramar*, Madrid, 186-189.

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

NAVASCUÉS PALACIO, P. (1975) “La Alameda de Osuna: una villa suburbana”, *Estudios Pro-Arte* 2 (abril-junio), 7-26.

NAVASCUÉS PALACIO, P. (1981) “El Capricho (Alameda de Osuna)”, en *Jardines clásicos madrileños* (catálogo de la exposición), Madrid, 133-151.

OVIDIO, *Metamorfosis* (1995) (ed. de Consuelo Álvarez y Rosa M^a Iglesias), Cátedra, Madrid.

DIBUJANDO EL PASADO: GRECIA Y ROMA A TRAVÉS DE ILUSTRACIONES

ALEJANDRO VALVERDE GARCÍA

allenv Algar@hotmail.com

IES Santísima Trinidad (Baeza, Jaén)

Resumen

La recreación plástica de las imágenes de la Antigüedad clásica se impone, hoy más que nunca, como un recurso muy motivador para la práctica docente. En este artículo el autor propone un acercamiento a las lenguas clásicas y al legado de Grecia y Roma a través de los dibujos. Además de comentar distintos tipos de ilustraciones, se aportan algunos ejemplos prácticos del uso didáctico del cómic en el aula, tratando de involucrar al alumnado en este modelo de recepción clásica.

Palabras clave

Griego, Latín, Cultura Clásica, cómic, dibujos, ilustraciones.

Abstract

The plastic recreation of images of classical antiquity is imposed, more than ever, as a very motivating resource for teaching practice. In this article the author proposes an approach to the classical languages and the legacy of Greece and Rome through the drawings. In addition to commenting on different types of illustrations, some practical examples of the didactic use of comic in the classroom are provided, trying to involve students in this model of classical reception.

Keywords

Greek, Latin, Classical Culture, comic, drawings, illustrations.



Basta darse un paseo por el exterior del Instituto Poeta Maragall de Barcelona para darse cuenta de que el legado grecolatino sigue teniendo una presencia muy relevante en nuestros días¹. La cultura clásica, lejos de marchitarse, sigue inspirándonos y, con cada nueva recreación, Grecia y Roma vuelven a renacer con más fuerza. Es una lástima que, mientras tanto, las nuevas leyes educativas quieran negar esta realidad y se empeñen en enterrar definitivamente nuestras raíces culturales.

¹ El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid PID-77 *Materiales audiovisuales sobre el mundo griego: elaboración y análisis*, dirigido por la Dra. Amor López Jimeno. Mi más sincero agradecimiento a Rafael De España y a Sanjana Parashar por su colaboración durante la gestación del mismo y a Fernando Lillo por ofrecerme la posibilidad de dar forma a algunas de sus geniales ideas.



Iniciativas como la del concurso “Los dioses tienen wifi”, impulsado por la AMUPROLAG de Murcia, nos demuestran que nuestros jóvenes apuestan por la defensa de las Humanidades, derrochando todo un caudal de ingenio para la elaboración de memes, fotografías, poemas, relatos, vídeos y hasta recetas de cocina relacionadas con el mundo greco-romano. Muchos de ellos han querido también poner sus habilidades plásticas al servicio de esta causa y han realizado preciosos dibujos y viñetas cargadas de originalidad y de pasión.

También en el ámbito universitario encontramos proyectos de investigación tan interesantes como el de “Marginalia Classica Hodierna”, gestado en la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo objeto de estudio no es otro que la tradición y recepción clásica en la cultura de masas contemporánea, rastreando sus huellas en los videojuegos, la música *heavy metal* o las novelas gráficas. Fruto de esta loable labor de difusión de la presencia del legado clásico en nuestros días contamos con dos importantes volúmenes colectivos: *En los márgenes de Roma* (2019) y *The Hero Reloaded* (2020), editados por Luis Unceta Gómez y Carlos Sánchez Pérez y por Rosario López Gregoris y Cristóbal Macías Villalobos, respectivamente. Algunos de estos trabajos se centrarán en la transmisión clásica a través del cómic².

² En concreto, en el primer volumen tenemos un capítulo de Julie Gallego titulado “Julio César en viñetas: una vida de cómic” (pp. 200-223).

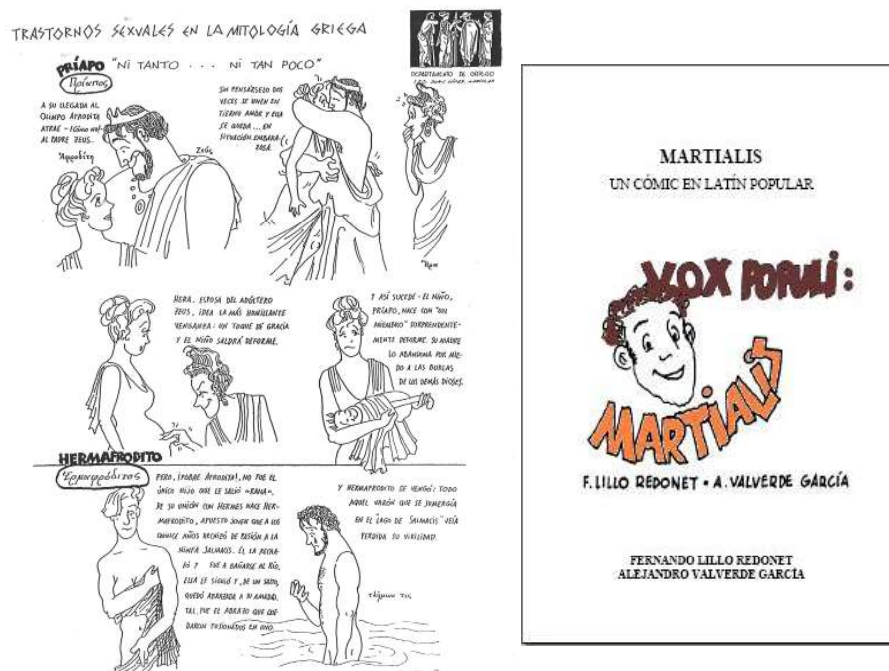
Nuestro objetivo al redactar las páginas siguientes es el de comentar nuestra propia experiencia ilustrando cómics y materiales didácticos que luego hemos utilizado en el aula. Somos conscientes de que las aptitudes artísticas no tienen por qué estar al alcance de todos los docentes por igual, por lo que animamos al profesorado de nuestras materias a la búsqueda de ilustraciones de diferentes tipos que ya estén editadas y a promover entre el alumnado actividades que le permitan desarrollar al máximo todas sus capacidades. No se trata, ni mucho menos, de suprimir del currículum los conceptos básicos de tipo lingüístico, ni tampoco de renunciar a la práctica de la traducción de los textos clásicos. El empleo de los dibujos como acompañamiento a ejercicios de análisis morfosintáctico o como apoyo al bloque de cultura no hará sino favorecer la contextualización y subrayar la actualidad de nuestros clásicos, además de ser un recurso muy motivador.

APRENDIENDO DIDÁCTICA DE UN COMPAÑERO MAESTRO

Uno de los recuerdos más entrañables que conservo de los años de estudiante de Filología Clásica en la Universidad de Salamanca es el de estar trazando unos bocetos bajo la nieve para la última idea que se le había ocurrido a mi compañero de carrera, Fernando Lillo. Por lo visto, además de ser muy brillante en los estudios, su mente ni siquiera descansaba por las noches y tenía que levantarse aprisa de la cama para apuntar en un trozo de papel los nuevos proyectos didácticos antes de que se le olvidasen. Ya me había pedido, con anterioridad, que le hiciera unas cuantas ilustraciones para su primer libro, *Un salmantino en Roma*, que rápidamente se distribuyó por las librerías y se hizo muy popular. Pero en esta ocasión el peso del dibujo sería mucho mayor ya que ahora le estaba dando vueltas a la idea de crear un cómic en latín del que ya tenía escrito el guion y el léxico para facilitar su traducción. En “*Mirabilia Urbis Salmanticae*” un peculiar guía turístico presentaría al lector actual las maravillas de la ciudad, remontándose a algunos episodios famosos de su historia y con grandes dosis de ironía y de modernidad, como se ve en el concierto de “El último de la fila” en la Plaza Mayor, cantando “Sara, dulcis Sara”. Convencidos de que este trabajo debía divulgarse de alguna forma entre el profesorado de Clásicas, ni cortos ni perezosos nos atrevimos a presentarlo a un coloquio de didáctica organizado por la Universidad de Alcalá de Henares en junio de 1990 bajo el formato de comunicación con el apoyo visual de una selección de diapositivas

realizadas sobre las viñetas del cómic. La acogida de nuestra propuesta entre los numerosos asistentes fue muy buena, y, afortunadamente, con las aportaciones más señaladas del evento se editó un volumen con el título de *Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico* (1992)³.

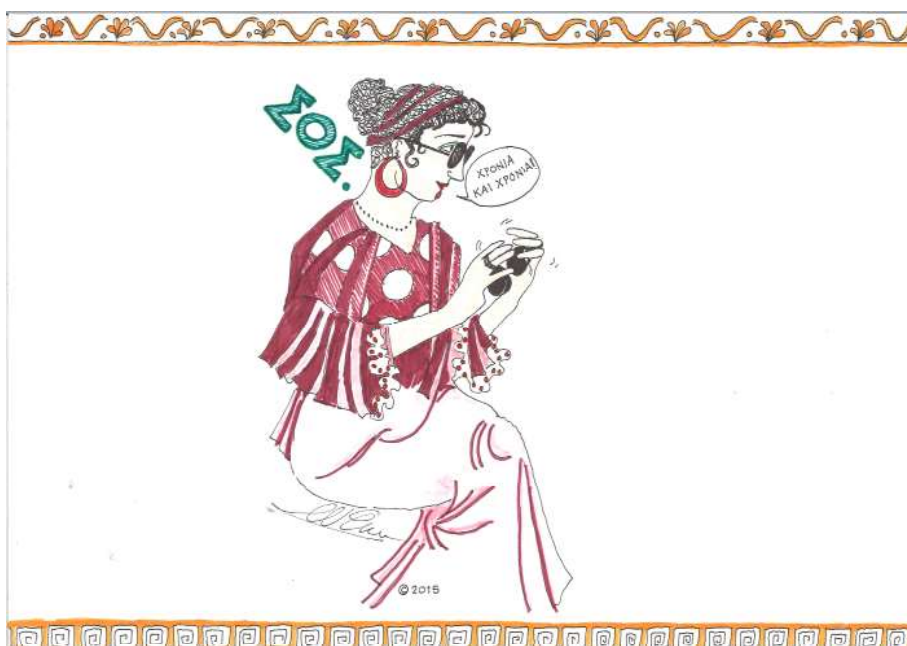
En los años siguientes seguimos explorando las posibilidades didácticas de otros recursos como el cine, pero, por mi parte, tampoco abandoné completamente las ilustraciones. De este modo, en el Boletín Informativo de la Delegación de Madrid de la SEEC fueron apareciendo otros cómics para abordar el estudio de las preposiciones griegas, la traducción de una breve antología de textos poéticos (Homero, Eurípides, Menandro, Teócrito) o el conocimiento de los trastornos sexuales según los relatos mitológicos. Y en torno al año 2002 Fernando Lillo vuelve a redactar un nuevo cómic, *Vox populi: Martialis*, cuya publicación, por distintos motivos, se tuvo que ir retrasando hasta el número 4 de *Thamyris nova series* (2013).



³ Todas estas publicaciones están recogidas en la Bibliografía final.

En esta ocasión las viñetas tratan de recrear la Roma Antigua para que el lector se vea inmerso en la vida cotidiana pudiendo traducir los bocadillos de cada personaje con la ayuda del léxico final, por lo que es muy recomendable para su uso en las clases de Latín en Bachillerato.

Finalmente, el último encargo que recibí de Fernando, como comentaré más adelante, fue el de prepararle unos doce dibujos para ilustrar cada uno de los capítulos de su libro *Superhéroes griegos. Relatos de héroes mitológicos e históricos de la antigua Grecia* (2016), también muy recomendable para las asignaturas de Griego y de Cultura Clásica por la cantidad de orientaciones didácticas que ofrece, como no podía ser de otra manera. Sobra decir que para mí ha sido un auténtico honor no sólo ya trabajar codo con codo con este compañero de fatigas excepcional sino poder aprender de primera mano de su caudal inagotable de sabiduría y de entusiasmo.



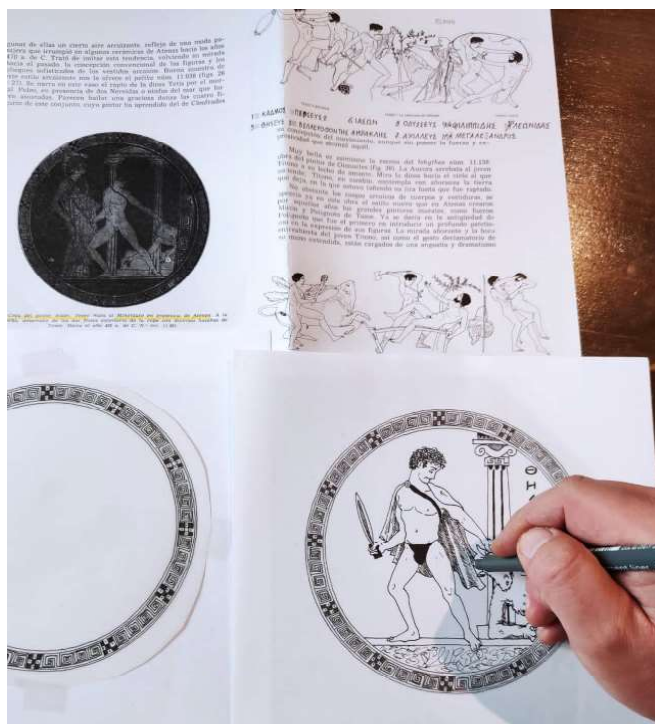
Nunca ha sido nuestra pretensión hacernos un hueco en el mercado editorial de las novelas gráficas, pero, en la medida que así lo hemos visto oportuno, hemos tratado de potenciar el uso de los dibujos en el aula y también fuera de ella, como ocurrió ya en 2015 cuando nos inventamos, para los medios de comunicación, a esta gitana de una

supuesta copa ática para denunciar que en la Comunidad Autónoma de Andalucía se iban a reducir el número de horas lectivas de las materias de Griego 1 y Griego 2, o más recientemente haciendo que en las redes sociales el rey Leónidas se encarara con la próxima LOMLOE con el eslogan “Homo sum. Humanum nihil a me alienum puto”. Y es que, a veces, la imagen, combinada con las palabras, es mucho más efectiva.

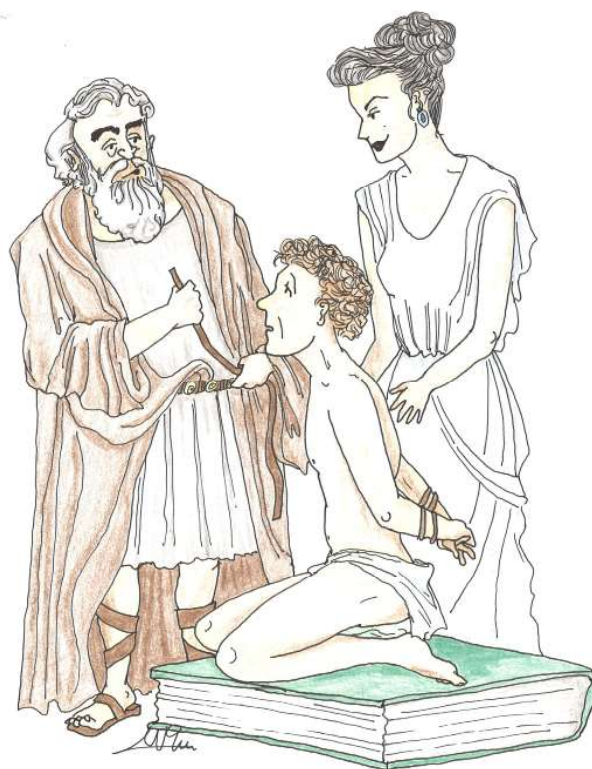
RECREANDO LA ANTIGÜEDAD CLÁSICA

En el proceso creativo de las ilustraciones relacionadas con Grecia y Roma lo fundamental es tener clara la idea de a quién irán dirigidas y con qué finalidad. Una vez que hemos dado cuerpo al texto que servirá de guion comienza la fase de documentación en la que tomaremos notas de todos aquellos aspectos visuales que servirán de soporte al desarrollo de la historia, ya sean los escenarios de una época concreta, los utensilios de la vida cotidiana y los vestidos de los personajes. Todos esos bocetos nos servirán luego para el diseño de nuestro dibujo.

En el caso concreto del cómic lo más útil es trabajar sobre una plantilla con espacios delimitados para las diferentes viñetas, que podremos reducir a la mitad o ampliar según las necesidades. Si dibujamos a lápiz sobre papel vegetal será más fácil corregir los posibles errores viendo en todo momento las cuadrículas de cada página. Al tiempo que realizamos los dibujos iremos insertando los textos correspondientes y, si decidimos que éstos estén en latín o en griego, podemos incluir al final un breve vocabulario para su mayor aprovechamiento didáctico o bien explicaciones relevantes sobre aspectos literarios o culturales que queramos destacar.



Los dibujos que se insertaron en el libro de Fernando Lillo sobre los *Superhéroes griegos* fueron diseñados sobre una plantilla circular extraída de la famosa copa del pintor Aison del siglo V a. C. respetando las grecas del original. Nos pareció que, para recrear a los grandes héroes mitológicos, sería una buena idea inspirarnos en la cerámica ática pero no copiar las figuras rojas sobre fondo negro sino alterar las formas para ganar en originalidad. Así fuimos dando vida a Teseo contra el Minotauro, a Ulises atado al mástil de su nave para resistir el seductor canto de las sirenas, o a Jasón con el vellocino de oro. Sin embargo, para plasmar las figuras de Alejandro Magno y del rey Leónidas el referente cultural más próximo al lector eran sin duda las películas *Alexander* y *300* por lo que nos basamos en los carteles publicitarios originales con el cuerpo y el rostro de Colin Farrell y Gerard Butler, respectivamente. En esta ocasión, tras el boceto hecho a lápiz, repasamos los contornos con rotulador de punta fina e hicimos pruebas de sombreado a base de líneas muy unidas, de forma que no vimos la necesidad de emplear el color, algo a lo que sí habíamos recurrido en la tirada de ilustraciones sobre los *Mimiambos* del poeta helenístico Herodas que fueron apareciendo de forma diseminada en distintas publicaciones.



En esta imagen inspirada en “El maestro de escuela”, tercer miambo del poeta helenístico, se recrea a los tres personajes principales de la obrita cómica intentando marcar el contraste entre la severidad del maestro, látigo en mano, la indefensión del alumno, medio desnudo y con las manos atadas, y la maldad de su sádica madre, a la que no parecen dejar satisfecha los duros métodos de castigo empleados por el profesor. Además del empleo de lápices de color, se ha añadido un elemento extraño tanto por su tamaño como por el contexto cultural. Nos referimos a ese enorme libro sobre el que reposa el sufriente muchacho. En las escuelas de la Alejandría de los Ptolomeos cabría haberse encontrado un papiro o las tablillas enceradas que menciona la madre en uno de los versos. Sin embargo se ha querido modernizar el contenido para que el destinatario comprenda rápidamente el contenido de la obra y su mensaje.

En cuanto a la técnica del dibujo, también hemos probado a fusionar las famosas viñetas del “13 Rue del Percebe” del maestro Francisco

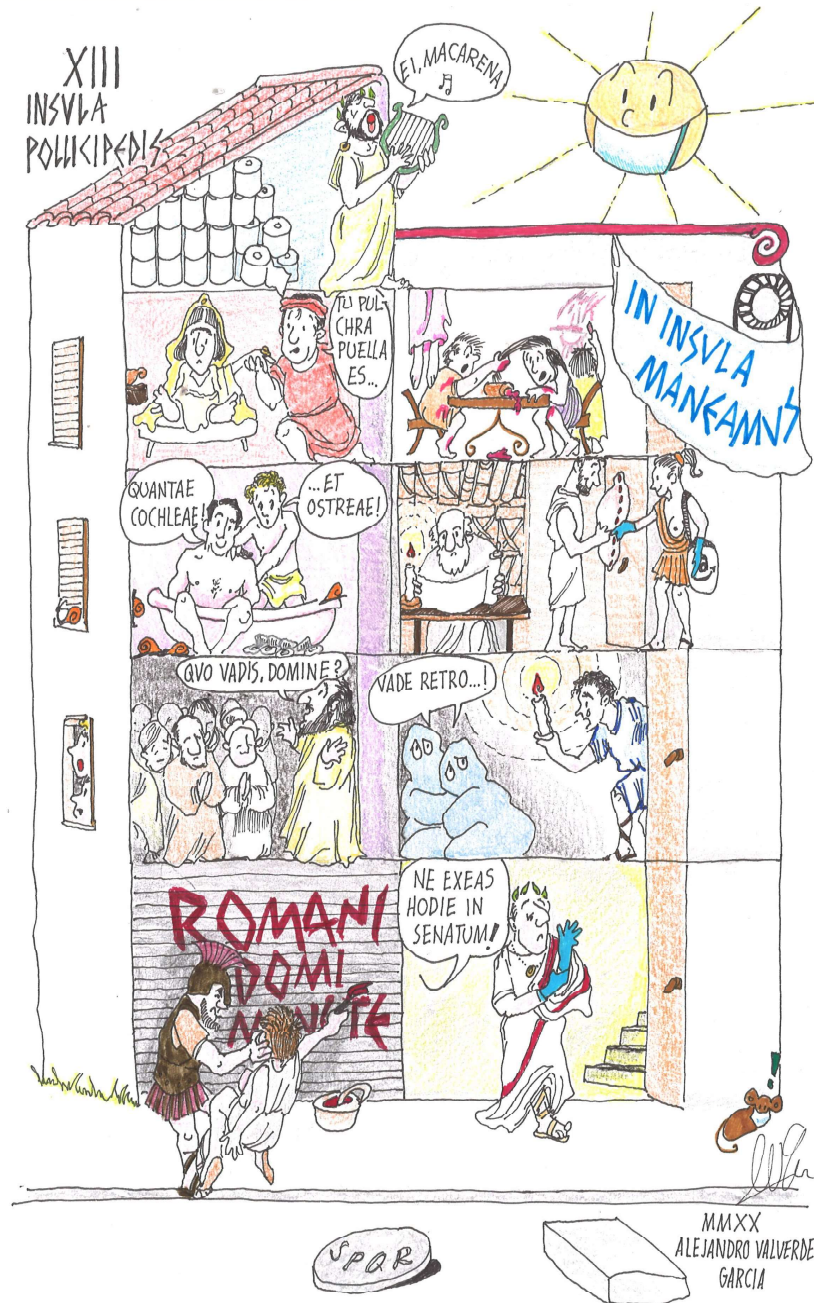
Ibáñez con el Mundo Antiguo. Esto nos ha permitido aunar las lenguas y culturas grecolatinas con nuestra realidad cotidiana. En “XIII Insula Pollicipedis: La casa de citas... clásicas”, editado en el número VII de la revista *Saguntina* (2011), presentamos a un vecindario un tanto peculiar que reproducía sentencias famosas de Séneca, Horacio o Cicerón, incluyendo a un enamorado que, con métodos poco románticos, le recitaba a su amada el “Odi et amo” de Catulo. El humor se lograba con los toques irónicos de algunos de los dibujos y, sobre todo, al sacar de contexto las frases latinas y griegas que todo el mundo ha escuchado alguna vez.

En este funesto año de 2020, aprovechando la penosa situación provocada por la pandemia del coronavirus, y con ánimo de suscitar alguna que otra sonrisa, volvimos a recrear la Ínsula 13 con el título de “XIII Insula Pollicipedis: In insula maneamus”, que circuló por las redes sociales, aunque es aquí donde se edita por primera vez. Sobre la misma plantilla, respetando la silueta del edificio, la alcantarilla con la inscripción de S.P.Q.R. y el gran sol omnisciente, aunque esta vez usando una mascarilla, los personajes hablan en latín pero esta vez no con frases célebres. La idea era volver a aunar cómic y cine, como dos de las manifestaciones artísticas más extendidas entre nuestros jóvenes, por lo que nos imaginamos secuencias de películas famosas que podrían aplicarse al confinamiento, contrarrestando el dramatismo y el dolor de la enfermedad con algo de humor.

En el piso más alto del edificio, un emperador Nerón, que bien podría ser el Peter Ustinov de *Quo vadis* (1951), canta alegremente con su arpa mientras se siente seguro, pertrechada su despensa con rollos de papel higiénico, apilados a sus espaldas. También vemos el famoso diálogo de Craso y Antonino sobre los caracoles y las ostras extraído del *Espartaco* (1960) de Stanley Kubrick y la parodia sobre la corrección lingüística en las pintadas contra los romanos de *La vida de Brian* (1979), tercer largometraje del grupo cómico británico Monty Python.

En los Idus de marzo, oímos a las espaldas de un altanero César (inspirado en el *Julio César* [1953] de Joseph L. Mankiewicz, aunque modernizado con guantes de látex) una voz que le advierte de que no vaya ese día al Senado, y en la segunda planta de la ínsula Cómodo recibe de una empleada de Amazon una preciosa almohada con la que planea asfixiar a su padre, Marco Aurelio, una viñeta ideada a partir de *Gladiator* (2000) de Ridley Scott.

El tono cómico lo ponen los vecinos del tercer piso, que no son otros que los esclavos Pséudolus e Hysterium parodiando el número musical de Hero y Filia, en *Golfus de Roma* (1966), mientras que la contrapartida más dramática la encontramos en el primer piso, con un grupo de cristianos reunidos en oración tratando de encontrar en las palabras de San Pedro el valor necesario para hacer frente al ataque de las fieras (*Quo vadis*) y en el joven que descubre que su madre y su hermana han resultado infectadas (inspirada en el *Ben Hur* (1959) de William Wyler). Finalmente, la madre que se ahorca porque no soporta el ruido, el desorden provocado por el confinamiento forzoso y las clases de sus hijos *online* es una parodia del triste final de la esposa de Máximo en *Gladiator*, con reminiscencias de la Yocasta del *Edipo, el hijo de la fortuna* (1967) de Pier Paolo Pasolini.



ALGUNOS EJEMPLOS DEL USO DIDÁCTICO DE LOS DIBUJOS

Hace algunos años, en el número 6 de *Thamyris nova series*, ofrecíamos una selección de poemas griegos anotados e ilustrados para su aprovechamiento en las clases de Griego. Ahí se presentaban textos extraídos de la *Odisea* de Homero, la *Oda a Afrodita* de Safo, la *Antígona* de Sófocles, las *Asambleístas* de Aristófanes y las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, tratando de abarcar géneros, dialectos y épocas muy diferentes. Los dibujos que acompañaban a cada texto no pretendían ser otra cosa que un apoyo al trabajo de análisis morfosintáctico y de traducción.

TRADUCCIÓN Y COMENTARIO
SOBRE UN EPIGRAMA DE ÉPOCA HELENÍSTICA

1. Traducción del texto.
2. En la poesía alejandrina la noción de "epigrama" tenía que ver esencialmente con el metro empleado como vehículo: el DÍSTICO ELEGÍACO (hexámetro + pentámetro). Compruébese si nuestro texto se atiene a esta regla.
3. Clasificación del poema por su contenido. ¿Se da alguna forma de gradación en el desarrollo de las ideas?
4. ¿Cómo ha conseguido el poeta que oí *φιλέοντες* queden en segundo plano? Atiéndase al centro de los dos últimos versos (*κρυψη - Κύπρις*).



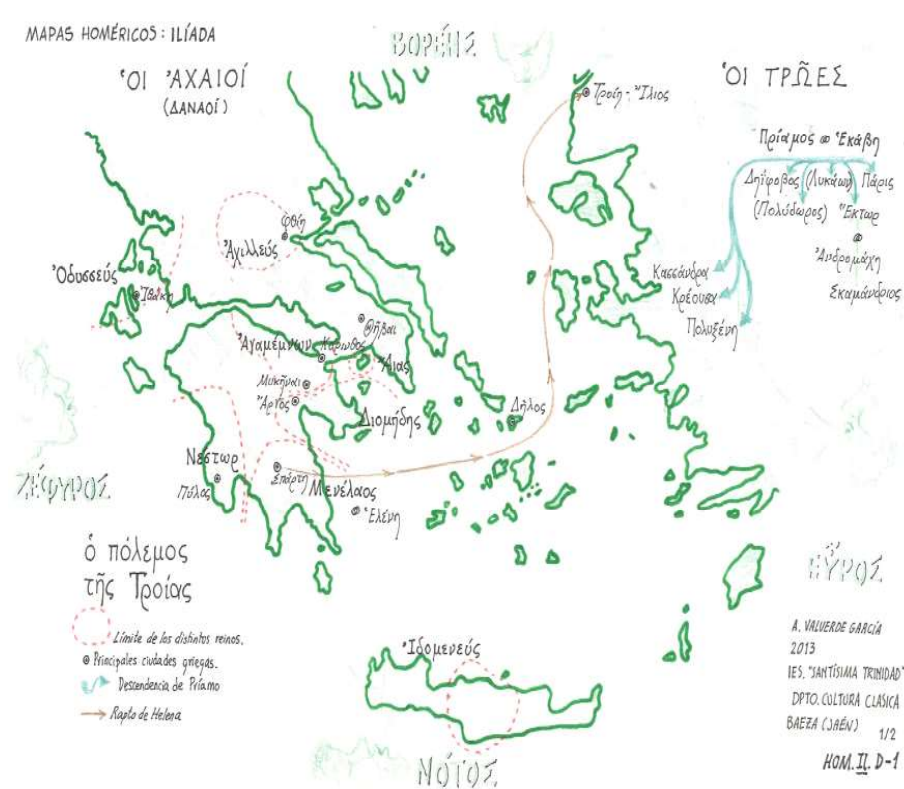
Ἡδὺ θέρους διψῶντι χιῶν ποτόν, ἡδὺ δὲ ναύταις
ἐκ χειμῶνος ἰδεῖν εἰαρινὸν Στέφανον·
ἥδιον δ' ὁπόταν κρυψη μίᾳ τοὺς φιλέοντας
χλαῖνα, καὶ αἰνῇται Κύπρις ὑπ' ἀμφοτέρων.

ASCLEPIADES (AP. V. 169).
de Samos

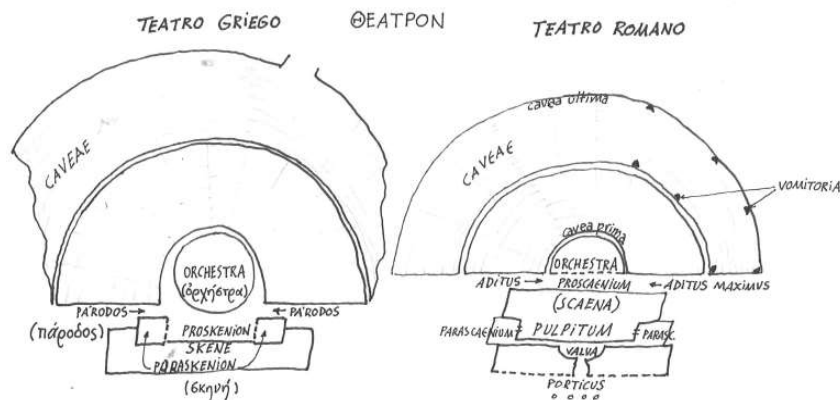
APELLIDOS NOMBRE
CURSO FECHA

Del mismo modo, en esta plantilla proponemos al alumno un ejercicio práctico que, además, incluye aspectos literarios. Se trata de un poema erótico de Asclepiades de Samos extraído de la *Antología Palatina* que servirá de punto de partida para realizar un comentario de texto en el que se han incluido cuestiones métricas y de crítica literaria.

También hemos usado los dibujos en nuestras clases para ampliar conocimientos culturales. Por ejemplo, el siguiente mapa sobre el cual realizamos una sesión de literatura griega centrada en los poemas épicos. El contorno de la Hélade, rodeada por los cuatro vientos mitológicos, con algunos topónimos y los nombres de la familia real troyana nos sirve para explicar el mito de la guerra de Troya y para desarrollar, a continuación, aspectos tan relevantes como la cuestión homérica, la composición oral, la figura del héroe homérico y el contenido y estructura de la *Iliada*, comparándola con la *Odisea*.



En cualquiera de estos casos, la utilización o no de los dibujos no es quizás una cuestión trascendental. Es una herramienta más a nuestro alcance que puede servir para conseguir llamar la atención del alumnado. Y creemos que esto ya es bastante, con los tiempos que corren.



A. ORIGEN: tarimas, tablados o carros en el ágora de Atenas (s. V a. J.C.)

* EVOLUCIÓN: 350 a. J.C. Teatro griego aprovechando el declive de una colina > Teatro romano monumental sobre la base.

* TEATROS (ROMANOS) EN HISPANIA: Italica, Emerita, Tarraco, Bilbilis, Segobriga, Caesaraugusta, (La Iruela=?) Saguntum, Malaka...

B. ELEMENTOS TEATRALES: ACTOR · HISTRIO · MIMUS (MIMA) → interpretación. ὑποκριτής
CHORUS → danza y canto. χορός
Cothurnus · Perspinae · Machinae → puesta en escena μηχανή

C. PÚBLICO: * muy numeroso (Emerita: 6.000 / "Pompeyo" (Roma): 42.000 / Éfeso y Epidauro: 24.000)
↳ necesidad del PRÓLOGO.

* muy variado: democracia pero jerarquización (Roma: magistrados > caballeros > h. libres > esclavos)

* no ve escenas de interiores → necesidad de acotaciones y explicación de los hechos.

D. EL TEATRO COMO GÉNERO LITERARIO nace para ser captado por todo el pueblo de forma acústica y visual en un marco festivo-religioso. Los subgéneros DRAMÁTICOS son:

1) TRAGEDIA: s. V a. J.C. EURÍPIDES · SÓFOCLES · ESQUILO s. IV (...) → s. I d. J.C. SÉNECA

2) COMEDIA: s. V a. J.C. ARISTÓFANES → s. IV a. J.C. MENANDRO → s. III-II a. J.C. PLAUTO · TERENCE (comedia "palliata")

3) Drama satírico (tema mitológico-burlesco y breve).

4) Mimo: s. III a. J.C. HERODAS (es el más tardío y también el único que sobrevivió hasta la caída del Imperio Romano).

También los dibujos están presentes en nuestros esquemas de literatura, que sirven de guía para el desarrollo de algún tema concreto.

Así, para abordar la poesía dramática ofrecemos las plantas de un teatro griego y de un teatro romano para que el alumno pueda apreciar mejor sus diferencias, e incluimos dibujos de las máscaras de los actores invitándoles a que diseñen, reproduzcan o elaboren las que ellos quieran, buscando más modelos en Internet y utilizando las técnicas que deseen.

Con gran sorpresa descubrimos que alumnos que no habían destacado hasta el momento por el estudio o por otras habilidades encuentran en este tipo de actividades una vía ideal para trabajar sus dotes artísticas. Y, en este sentido, siempre que ha sido posible, solemos animar al alumnado a decorar, de forma voluntaria, sus trabajos y esquemas. Cuando han realizado alguna lectura de obras clásicas, de las que solemos recomendar para cada trimestre, y han contestado por escrito a las cuestiones que se les proponen, diseñan una portada inspirada frecuentemente en cuadros famosos o en escenas de las películas que previamente hemos analizado en el aula.

Esta práctica resulta siempre muy positiva, independientemente de que las ilustraciones sean de mayor o menor calidad artística. No se busca aquí la perfección sino la motivación del alumnado y su implicación en el proceso de aprendizaje. Tampoco van detrás de una subida en la nota de su trabajo, aunque saben que cualquier esfuerzo que se realiza tiene al final su recompensa. Y he aquí el resultado de algunas de sus creaciones artísticas...



Terminamos nuestra exposición con un último ejemplo práctico que resultó muy útil en una sesión realizada con alumnado de Griego y de Biología. Para demostrar que nuestras materias no son compartimentos

estancos y que la transversalidad es una de las mayores riquezas que ofrecen las lenguas clásicas, distribuimos entre el alumnado de Ciencias la siguiente plantilla sobre los órganos internos del cuerpo humano y se les presentó brevemente el alfabeto griego para que entendiesen su pronunciación y las normas básicas de transcripción fonética. La profesora de Biología, por su parte, además de hablar de los términos científicos, subrayó la importancia de los estudios de Aristóteles y de Hipócrates, y el alumnado iba relacionando los helenismos médicos con el léxico griego que acompaña al dibujo del joven diseccionado.



Términos relacionados con la sexualidad

- * κοῦτος /-ου, ὁ : "cama", "lecho nupcial", "relaciones sexuales".
- * σπέρμα /-ατος, τό : "semilla", "germen", "semen". > ἐπερματο-ζω-εἶδής : "célula sexual parecida a un animal".
- μήν/μηρός, ὁ : "mes" + ῥέω : "fluir" + menorrea, "menstruación".
- * ὀργασμός : "plenitud de excitación" (< ὀργάω : "arder en deseos").
- * προ-φυλακτικός : "preservativo" (< προφυλάσσω : "prevenir").
- vas /vasis (lat.): "vaso", "conducto" + ἐκτομή/-ῆς, ἡ : "corte" + vasectomía.

Sirvan estos ejemplos como estímulo para incorporar las ilustraciones, del tipo que éstas sean, a nuestra práctica docente. El último paso será conseguir que nuestro alumnado diseñe sus propias historias en forma de cómic, documentándose, realizando bocetos y traduciendo los textos y bocadillos de los personajes al latín o al griego.

BIBLIOGRAFÍA

LILLO REDONET, F. (1990), *Un salmantino en Roma*, Ediciones Clásicas, Madrid.

LILLO REDONET, F. (1995), “Una revisión del cómic de tema clásico”, *Estudios Clásicos* 108, 135-145.

LILLO REDONET, F. (2016), *Superhéroes griegos. Relatos de héroes mitológicos e históricos de la antigua Grecia*, Tilde, Valencia.

LILLO REDONET, F. & VALVERDE GARCÍA, A. (1992), “Mirabilia Urbis Salmanticae: el cómic como puente entre dos mundos”, en A. Guzmán, F. J. Gómez Espelosín & J. Gómez Pantoja (eds.), *Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico*, Ediciones Clásicas, Madrid, 363-373.

LILLO REDONET, F. & VALVERDE GARCÍA, A. (2013), “Martialis, un cómic en latín popular”, *Thamyris*, n. s. 4, 47-62.

VALVERDE GARCÍA, A. (1993), “POIKILA POIHMATA”, *Boletín Informativo de la Delegación de Madrid de la Sociedad Española de Estudios Clásicos* 20, 80-83.

VALVERDE GARCÍA, A. (1996), “Las preposiciones griegas: Hércules y la flautista”, *Boletín Informativo de la Delegación de Madrid de la SEEC* 25, 115-116.

VALVERDE GARCÍA, A. (1999), “Ilustraciones mitológicas”, *Boletín Informativo de la Delegación de Madrid de la SEEC* 32, 131-132.

VALVERDE GARCÍA, A. (2011), “XIII Insula Pollicipedis: La casa de citas... clásicas”, *Saguntina* 7, 28-29.

VALVERDE GARCÍA, A. (2015), “Textos griegos anotados e ilustrados: de Homero a Apolonio de Rodas”, *Thamyris*, n. s. 6, 35-52.

UNA NUEVA ODISEA ADAPTADA AL TEATRO: *EL VIAJERO PERDIDO*, DE TELÓN CORTO*

M^a ROSA AMAT SERRANO

rosaamatserrano@gmail.com

Universidad de Almería

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las peculiaridades de la adaptación teatral que la compañía Telón Corto, cuyo director es Carlos Castel, hizo en 2006 de *El viajero perdido*, de César Mallorquí (2005), novela de aventuras y de aprendizaje concebida como una reescritura de *La Odisea* de Homero. Se nos cuenta en ella la historia de Félix Valbuena, un adolescente enfrentado a su realidad que pretende saber qué deberá hacer en el futuro. Esto, unido a un enamoramiento a primera vista, motivará un viaje de Madrid a A Coruña en busca de su amada que le deparará una serie de aventuras que tienen como hipotexto *La Odisea* y que concluirán en una transformación de su persona. Tras una breve descripción del argumento de la novela (§ 1), se estudiará la relación de la novela con el modelo homérico (§ 2) para, finalmente, examinar las convergencias y divergencias que presenta la adaptación teatral respecto de la novela de Mallorquí y de *La Odisea*. Se trata de una reelaboración no solo de los textos, sino también de los medios, que corrobora la vigencia de los clásicos en la actualidad, así como la constante reescritura que se hace de ellos en los ámbitos novelesco y teatral.

Palabras clave

Odisea, Homero, César Mallorquí, Bildungsroman, teatro.

Abstract

This article analyses the peculiarities of the dramatization of *El viajero perdido* (The Lost Traveler), a novel written by César Mallorquí (2005) and performed in 2006 by the Spanish theatre company Telón Corto, directed by Carlos Castel. *El viajero perdido* is an adventure and coming-of-age novel that was conceived as a reinterpretation of *The Odyssey*, Homer's epic poem. It tells the story of Félix Valbuena, a teenager who struggles to face reality while discovering which path

Quedo muy agradecida tanto al escritor de la obra, César Mallorquí, como a la compañía Telón Corto y, en concreto, a su director Carlos Castel por su colaboración, sin la cual no habríamos podido llevar a cabo este análisis. Y, en especial, a Juan Luis López Cruces, Catedrático de Filología Griega, por su rigor, paciencia y apoyo durante todo el proceso.

to follow in the future. This, together with a love-at-first-sight experience, was the motivation behind his journey from Madrid to A Coruña to find his loved one. *The Odyssey* was the hypotext for the adventures that stemmed from the journey, thanks to which the protagonist takes steps towards a powerful personal transformation. After a brief description of the novel's plot (§ 1), the relationship between the novel and the Homeric model is analysed (§ 2). Finally, the article explores the convergence and divergence between the novel and its dramatization, and between the latter and *The Odyssey* (§ 3). This dramatization was not only a reinterpretation of the texts, but also of the means used to convey the message. Overall, this approach highlights the presence of classic works in the modern world.

Keywords

Odyssey, Homer, César Mallorquí, Bildungsroman, theater.

1. LA NOVELA: *EL VIAJERO PERDIDO*, DE CÉSAR MALLORQUÍ¹

*Tengo dieciocho años y, según todos los
indicios, no voy a llegar a cumplir los diecinueve.
No, no es que me vaya a morir; es que me van a*

¹ Sobre César Mallorquí (1953-), véanse las informaciones que el propio autor procura en Mallorquí (2005), en concreto la sección "Autobiografía no autorizada" y la entrevista de Óscar García Sanz; también Mallorquí 2014 y 2018, así como los cuadernos de bitácora *Scriptorium de Babel*, donde escribe relatos, y la *Fraternidad de Babel*, donde muestra una faceta más personal y anecdótica. Acumula casi una publicación por año desde que empezara a escribir en los 90. El fin que persigue con ellas es, según declara en la revista de literatura *Primeras Noticias*, divertir a sus destinatarios, por más que sus novelas también contengan elementos de denuncia social; algunas están situadas en periodos de la historia muy controvertidos, como la Segunda Guerra Mundial o la Guerra Civil española, y en ellas se tratan temas como el nazismo o el narcotráfico. Todo esto, lo consigue a través de un lenguaje cuidado a la vez que ingenioso que fomenta el humor y hace que el lector se implique en la obra. Mallorquí suele narrar en primera persona y enriquece sus trabajos a base de descripciones que dotan a las obras de un mayor realismo, gracias al cual el receptor se acerca e involucra en la lectura. Dentro de la obra de Mallorquí encontramos dos pilares fundamentales: el misterio y las aventuras. Estos se desarrollan en un mundo paralelo al nuestro, en el que se entremezclan elementos reales y verosímiles con otros ficticios que provienen o bien de la imaginación o bien de leyendas, algunas de ellas de la cultura celta, de la que el autor es admirador. Sus novelas le han hecho cosechar numerosos premios, entre los que destacan el Premio Gran Angular 2000 por *La catedral*, el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2013 por *La isla de Bowen* y el Premio Cervantes Chico 2015 por toda la obra del género denominado juvenil; además, ha recibido en repetidas ocasiones el Premio Edebé de Literatura Juvenil.

*matar. Pero permítame que exponga con algo más de detalle mi actual situación*².

Este comienzo *in medias res* nos presenta al protagonista de la novela retenido contra su voluntad y en una situación de peligro inminente que le hace rememorar su vida. Del mismo modo que el Ulises homérico cuenta sus aventuras en la corte de los feacios, Félix Valbuena, el narrador omnisciente de la historia, cuenta al lector su vida hasta ese momento delicado. Es un joven de dieciocho años madrileño que se siente perdido y no sabe qué hacer con su futuro; decide entonces hacer la mili para aclarar sus ideas. Durante el último día de su estancia militar en A Coruña se cruza con una joven hermosa, Salomé, de la que se enamora perdidamente³. Tras el servicio militar, regresa a su casa en Madrid, pero el amor lo empuja a volver a Galicia para conocer a la mujer de sus sueños. En este viaje lo acompañarán su profesor de literatura del instituto, Homero Espasa, y un ladronzuelo que encuentran por el camino, Abilio Rodríguez. Juntos vivirán una serie de aventuras semejantes a las que Ulises cuenta en *La Odisea*, que ayudarán a Félix en su proceso de maduración. Por ello, mejor que encuadrar la novela dentro del género impreciso de la llamada literatura juvenil, preferimos considerarla una novela de aventuras y de formación de un joven (*Bildungsroman*)⁴. No en

² Mallorquí (2005: 7). El autor parece hacer un guiño a Gabriel García Márquez y al comienzo de *Crónica de una muerte anunciada*, con el coronel Aureliano Buendía ante el pelotón de ejecución a punto de morir.

³ El nombre, como otros en la obra, suelen estar escogidos *ex professo* por su poder de evocación: Salomé es la mujer por la un hombre puede perder la cabeza, como ocurrió a Juan el Bautista. Mallorquí, pues, enriquece el hipotexto homérico con tradiciones distintas de la clásica, lo cual es un indicador del nuevo papel de los autores de la Antigüedad desde que quedaron apartados del sistema educativo y todo lector es libre de construir su vivencia de la Literatura con los autores de su elección, antiguos y modernos; véase Bloom (2001: 25-51).

⁴ De hecho, ponemos en duda la existencia de la literatura juvenil como subgénero literario, puesto que, aunque tienen sus defensores, lo cierto es que ni hay las características que sirven para su definición no son exclusivas, ni todas las obras que se engloban bajo esta denominación son leídas únicamente por adolescentes; viceversa, los jóvenes no son los únicos lectores de este tipo de obras. Por todo esto, creemos más oportuno clasificar estas lecturas dentro de géneros ya consolidados como el de aventuras y la novela de aprendizaje o como el *Bildungsroman*, término (acuñado en 1803 en una conferencia en la Universidad de Estonia por Karl von Morgenstern) que designa aquellas novelas en las que hay una relectura de la realidad hecha por un adolescente y donde el proceso de formación que este experimenta tiene un fuerte

vano, el hipotexto de *La Odisea* de Homero permite una interpretación que trasciende el ámbito literario, por haber sido objeto desde la Antigüedad de una interpretación filosófica en términos de aprendizaje. Ya Heráclito afirma que Homero pretendía que su personaje sirviera como modelo a seguir para aquellos que leyeran la obra. De esta manera, Heráclito destaca la capacidad de Ulises para reflexionar y ser de los pocos hombres que alcanzan la sabiduría, la cual le sirve para llegar a su destino ileso: “Odiseo, asistido por semejante razonamiento, venció así los filtros de Circe”⁵. En este proceso de aprendizaje es crucial un viaje en el que, más allá de los espacios que se descubran y los elementos fantásticos que puedan aparecer, el protagonista hace un ejercicio de autoconocimiento y construcción de la propia identidad al enfrentarse a una realidad que no coincide, al menos en ciertos aspectos, con lo que él imaginaba. En definitiva, la novela de aprendizaje es una constante relectura de la realidad hecha por un personaje adolescente que necesita revelarse a sí mismo y resolver incertidumbres y dilemas, que lo llevarán a toparse con la verdad sobre cómo funciona la sociedad en la que habita.

2. EL HIPOTEXTO: *LA ODISEA*

Entre las metáforas de las que nos servimos para referirnos a la Tradición clásica que García Jurado⁶ ha individuado recientemente: la herencia o legado, la inmortalidad, la influencia o contagio y la que él denomina *metáfora democrática*, es esta última la que mejor se ajusta a nuestro cometido. Viene a corresponderse con los modernos estudios de recepción, que consideran que las obras antiguas no poseen un significado inmanente que haya que describir, sino que ese significado se compone de la suma de todas sus recepciones para adaptarlas a los diferentes contextos sociohistóricos de producción de los textos⁷. La reescritura del viaje de Ulises que ofrece Mallorquí en *El viajero per-*

peso en el relato. Véase, en general, López Gallego (2013) así como Vadillo Buenfil (2012) para la tradición de este género en la literatura española de posguerra y para la hispanoamericana contemporánea, así como Viu (2009), quien lleva a cabo una comparación entre los protagonistas masculinos y femeninos del *Bildungsroman*, donde también señala algunas de las estrategias útiles para la construcción de estos relatos.

⁵ Heráclito (1989: 144).

⁶ García Jurado (2016: 27-42).

⁷ El germen de este enfoque lo encontramos en la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer y en la labor de dos discípulos suyos: Hans Robert Jauss, con su estética de la recepción, y Wolfgang Iser. Véase Hardwick (2003: 6-8).

dido forma parte, pues, del significado de *La Odisea*.

El hipotexto homérico es patente desde el comienzo. Los nueve capítulos que integran la novela reciben el nombre de *rapsodias*, como los cantos homéricos, y comienzan, precisamente, con sendas citas de *La Odisea*⁸. Y otras anclas textuales aparecen ya en la rapsodia II, donde, tras presentarnos a su familia y su inseguridad, Félix nos habla de su profesor de literatura: Homero Espasa⁹, quien ha pedido una excedencia para escribir tras el éxito de su primera obra y lo acompañará en su viaje de aprendizaje. Fue él quien, un día en clase, propuso como ejercicio a sus alumnos escoger al personaje de la literatura universal con el que se sintieran más identificados. Félix escogió entonces a Argo, el perro de Ulises, sencillamente porque le caía bien y por ser el único que, cuando Ulises regresó a Ítaca, lo reconoció pese a su apariencia de anciano mendigo y se alegró de verlo¹⁰.

En su viaje de Madrid a A Coruña acompañado de Homero y —más adelante— Abilio, Félix revive el viaje fantástico que lleva a Ulises desde Troya a Esqueria, la tierra de los feacios, por más que los episodios del hipotexto han sido aquí seleccionados y reordenados. Una vez comienza el viaje, la primera parada será la Feria de Madame Circe, la hechicera de la que Ulises habla avanzado su relato (*Odisea* X). Es un lugar lleno de atracciones y personajes que remiten directamente a la mitología griega; allí encuentra el Laberinto del profesor Minos y a las “cuatro voluptuosas sirvientas” de la hechicera Circe: Cloto,

⁸ Los pasajes escogidos, coherentes con lo que ocurre en cada rapsodia, son *Od.* I 1-2 (I); I 32-34, con la queja de Zeus porque los mortales los culpan de sus males (II); X 135-138, donde se describe la llegada a Eea, la isla de Circe (III); IX 94-97, con los efectos del loto en los camaradas de Ulises (IV); X 563-565, cuando Ulises comunica a sus compañeros que deben bajar a los Infiernos para consultar a Tiresias sobre el modo de regresar (V); XII 41-44, con la advertencia de Circe sobre los perniciosos efectos del canto de las Sirenas (VI); IX 105-108, donde Ulises cuenta su llegada a la isla de los Cíclopes (VII); IX 537-538, cuando Polifemo arroja un enorme peñasco contra la nave de Ulises para hundirla (VIII), y XXIII 371-372, momento que preludia el enfrentamiento entre Ulises y los parientes de los masacrados pretendientes (IX). La traducción que reproduce Mallorquí es, con ligeras modificaciones, la de Lluís Segalà (1910).

⁹ Mallorquí (2005: 61).

¹⁰ Mallorquí (2005: 62). Argo espera pacientemente a Ulises durante los veinte años de ausencia tan solo para recibirlo y, acto seguido, morir dichoso; cf. *Od.* XVII 291-327. Más adelante veremos que otro perro llamado Argo juega un papel relevante para mantener a Félix con vida.

Láquesis, Átropos y Tique, cuyos nombres son los de las tres Moiras y el de la diosa de la Fortuna. En este episodio Abilio y Homero serán encantados por Circe para que se comporten como cerdos, pero sin sufrir la transformación física que padecieron los compañeros de Ulises. Quien salvará a los protagonistas será, al igual que ocurre en la obra de Homero, Hermes, que aquí es “el negro Hermes, que medía más de dos metros y parecía tener un doble juego de músculos repartido a lo largo y ancho de su desmesurada anatomía”¹¹ y que también le da la clave para derrotar a Circe, que en este caso consiste en hacerse con el Ojo de Cronos, la piedra que cuelga del cuello de la mujer¹².

En la siguiente rapsodia, la cuarta, los viajeros llegan hasta Campo de Fresas¹³, donde está radicada la empresa Loto Sociedad Anónima. Es la empresa de los *hippies* Rafael, Daniel y Gabriel, que se dedican al cultivo de metamarihuana¹⁴. Esta es la sustancia que utilizan para retener allí a los tres viajeros con el fin de que trabajen gratuitamente para ellos y así poder realizar las entregas del producto a sus destinatarios: los *formalhautianos*, unos extraterrestres con los que estos tres peculiares hombres habían firmado un pacto cuyo incumplimiento causaría catástrofes en la Tierra. El episodio, como ya avanza el nombre de la empresa, remite directamente al episodio de los lotófagos, a cuya tierra llegan Ulises y su tripulación de regreso de Troya (*Odisea* IX). La metamarihuana que los *hippies* administran a los viajeros, como el loto, anula la voluntad de quienes la toman y los retiene, sin que puedan reemprender su viaje. En Homero es la sabiduría de Ulises la que salva a sus compañeros; en Mallorquí, Félix, gracias a la revelación que le hace Hermes a través de un sueño, consigue salvar a sus compañeros de viaje para poder salir de Campos de Fresas.

¹¹ Mallorquí (2005: 102).

¹² Sobre este objeto mágico, ingeniosamente rentabilizado en la adaptación teatral de la novela, véase más abajo, § 2.1.

¹³ El nombre de la plantación evoca, inevitablemente, *Strawberry Fields Forever*, de The Beatles.

¹⁴ Mallorquí (2005: 128). Lllaman la atención los nombres de los tres *hippies*, Rafael, Gabriel y Daniel; aunque Mallorquí parece evitar la asociación directa con los nombres del arcángel —podría haber elegido para la terna *Miguel* en vez de *Daniel*—, la función que cumplen es similar: hacer de intermediarios entre los extraterrestres y los humanos, al igual que el arcángel —llámese Rafael y Gabriel— y los profetas —como Daniel— lo son entre los humanos y los seres celestiales.

Es en la rapsodia V cuando Homero se percata de que están reviviendo las aventuras de Ulises en el poema homérico:

Por algún motivo, estamos reproduciendo los acontecimientos que narra *La Odisea*. No es exactamente de la misma manera, de acuerdo; hay detalles distintos, faltan cosas y también sobran, porque, por ejemplo, en *La Odisea* no aparecen extraterrestres; pero básicamente es lo mismo¹⁵.

A continuación habrá un encuentro con Tiresias, quien es presentado, al igual que en el mundo griego, como un anciano adivino y ciego. Recordemos el episodio homérico, referido en el canto XI de *La Odisea*: Ulises actúa conforme a las indicaciones que le ha dado Circe: cava una zanja y derrama en ella la sangre de víctimas sacrificiales para que acudan las almas de los muertos; Ulises, pues, no desciende al Hades para encontrar respuestas sobre su futuro, sino que los muertos ascienden en busca del alimento que les permite recuperar su memoria durante un breve espacio de tiempo; Tiresias, la única persona que tras morir conserva su espíritu, es el primero que se acerca al olor de la sangre. César Mallorquí utiliza la intervención del adivino para hacer una comparación muy ilustrativa entre una obra y otra presentación del Hades, el inframundo donde encuentran al anciano. Este, que es identificado por Homero, recita unos romances en los que compara de forma explícita los viajes de Ulises y Félix; además, les hace entrega de un ejemplar de *La Odisea*, lo que dará pie a que Homero explique la trama a sus compañeros de viaje¹⁶.

La profecía de Tiresias sigue su curso cuando, en la rapsodia VI, los protagonistas llegan hasta el prostíbulo de *Las Gatitas*, que se corresponden con las Sirenas del canto XII de *La Odisea*. Nuevamente es Homero quien las identifica, pero cuando esto ocurre ya es tarde para Félix, quien comienza a escucharlas y, al igual que le ocurre a Ulises, enloquece. Por fortuna, consigue escapar gracias a la ayuda de sus acompañantes Homero y Abilio, quienes lo sacan a la fuerza del tugurio; cuando recobra la consciencia, admite que el canto de esas mujeres es similar a una droga.

¹⁵ Mallorquí (2005: 165).

¹⁶ Mallorquí (2005: 163).

A continuación, Félix tiene un sueño premonitorio en el que entra en una cueva situada en la montaña de una isla. Es un nuevo elemento intertextual: en el canto IX de *La Odisea* Ulises llega a la isla de los cíclopes y entrará en la cueva de Polifemo; el caníbal que matará a algunos de los compañeros de Ulises, quien tendrá que cegarlos para escapar con vida de la cueva. Con todo, en la obra de Mallorquí el encuentro, que se relata acto seguido en la rapsodia VII, no se resuelve mediante la violencia física. Félix encuentra a Yago Magadán, el jefe tuerto de una banda mafiosa que, como sabrá más tarde, es el amante de Salomé. El autor nos da una primera pista del hipotexto de este episodio cuando da el nombre de una de las empresas del mafioso: Cyclo Promociones Empresariales (CYCLOPE), lo que invita a identificar el lugar donde habita el tuerto Magadán con la isla del cíclope Polifemo.

La rapsodia VII finaliza con la excursión de Félix a la lujosa urbanización donde vive Yago Magadán. Este ordena a sus esbirros que se deshagan del joven después de que Salomé no lo reconozca entonces. Por fortuna, más tarde acabará recordándolo, y en la rapsodia VIII, guiada por su perro Argo, llegará hasta el bosque donde Félix se ha visto obligado a cavar su propia tumba y salvará a este ante la estupefacción de los sicarios de Magadán. De modo que el perro Argo tiene en la trama de *El viajero perdido* un papel más relevante pero menos emotivo que en la obra de Homero, donde es el primer ser que reconoce a Ulises y, tras haberlo esperado durante veinte años, muere a sus pies contento.

La conciencia clara que Félix y sus amigos tienen de estar reviviendo *La Odisea* a su manera hace que el lector genere unas expectativas sobre el desenlace de la novela. Pero Mallorquí la ha construido, justamente, para frustrar esas expectativas, porque en la rapsodia IX, la última, los sucesos se apartan del final de *La Odisea*. Salomé y Félix se reencuentran, sí, e incluso se besan, pero el amor del joven no es correspondido en apariencia por Salomé, quien prefiere quedarse con Yago Magadán. El final de *El viajero perdido* es, pues, abierto: Félix no es correspondido por Salomé como Ulises sí lo fue por Penélope, pero, tras reflexionar sobre lo vivido durante el viaje, está convencido de que el destino los volverá a unir.

Los finales de las dos obras coinciden en que los personajes han cambiado a lo largo del viaje, ya no son las mismas personas que eran antes de vivir todas esas aventuras. En efecto, en las últimas páginas de

la novela encontramos una nota de Circe en la que dice: “Aun cuando creas haber llegado a casa, Félix, siempre serás un viajero perdido”. Félix es un nuevo Ulises, pero ya no tanto el de *La Odisea* como aquel otro del *Infierno* de *La Divina Comedia* (XXVI 95-142), del “Ulysses” de Alfred Tennyson y de *La Odisea* de Nikos Kazantzakis, que, haziado de su vida tranquila en la reconquistada Ítaca, decide hacerse de nuevo a la mar, donde se siente verdaderamente libre. Lo importante es, en definitiva, el viaje, con el aprendizaje que comporta, y no tanto llegar al destino, porque entonces el aprendizaje termina¹⁷.

3. DE LA NOVELA AL TEATRO: LA ADAPTACIÓN DE TELÓN CORTO

La novela y el teatro son géneros conectados a lo largo de la historia pese a su diversidad: “el teatro —explica De la Riva Fort— tiende a apartarse más del original a nivel microtextual, por sus limitaciones de duración, pero se presta con la misma flexibilidad de la novela para desarrollos estéticos o ideológicos diversos”¹⁸. La mayoría de las grandes obras de otros géneros, sobre todo epopeyas y novelas, han sido adaptadas al teatro como forma de hacerlas llegar a un público más amplio de una manera directa y de generar interés sobre los temas que en ellas se abordan¹⁹.

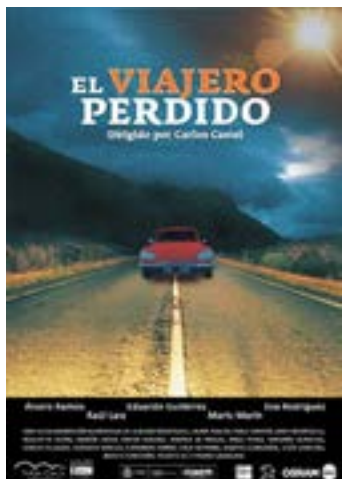


Ilustración 1. Cartel de la obra de teatro. Compañía Telón Corto. (Facebook)

¹⁷ Es una enseñanza que Constantino Cavafis plasmó en estos versos del poema “Ítaca” (1911): “Cuando emprendas tu viaje a Ítaca / pide que el camino sea largo, / lleno de aventuras, lleno de experiencias” (vv. 1-3).

¹⁸ Véase, en esta misma sede, Baldwin (2018).

¹⁹ De la Riva Fort (2016: 537).

En nuestro caso, dado que *El viajero perdido* va dirigida sobre todo a un público esencialmente joven, tiene mucho sentido este aprovechamiento teatral.

2.1. La adaptación. Aspectos materiales

La versión de la novela fue producida en 2006 —es decir, un año después de su publicación— por la compañía Telón Corto, dirigida por Carlos Castel y representada por un elenco de actores constituido por Álvaro Ramos y Raúl Lara en el papel de Félix, Pepe Navío y Eduardo Gutiérrez en el de Homero y, finalmente, Eva Rodríguez y Marta Marín en el de Abilia²⁰. Como puede verse, el personaje de Abilio de la novela ha sido sustituido por una mujer, Abilia, que mantiene las mismas formas y lenguaje que el personaje de Mallorquí; más adelante veremos la razón de este cambio, crucial en el desenlace de la adaptación.



Ilustración 2. Los tres actores: Álvaro Ramos, Eva Rodríguez y Pepe Navío. (YouTube)

Constatamos ya, pues, una diferencia en el volumen de los personajes: en la adaptación teatral no se menciona a la hermana de Félix ni a

²⁰ Telón Corto (s.f. 1). Sobre la duplicidad de los actores para cada papel principal, el primero es el titular, mientras que el segundo es el encargado de cubrir a aquel si ocurre un imprevisto. Con previsión, Carlos Castel decidió grabar toda la parte audiovisual para asegurar el contenido, aunque lo cierto es que los sustitutos nunca llegaron a utilizarse, de modo que los personajes han sido siempre representados por Álvaro Ramos, Pepe Navío y Eva Rodríguez.

las causantes de sus desventuras amorosas de la adolescencia; tampoco aparece el perro Argo, cuyo papel en la novela es determinante, además de constituir un claro elemento intertextual. Otros personajes —en concreto el sargento, Circe, Hermes, Rafael, Gabriel, Daniel, Yago, Salomé y los matones de Magadán— aparecen en la pantalla de vídeo que se ve tras los tres personajes principales, que son los únicos que se presentan en directo ante el auditorio²¹. La acción, pues, avanza con un movimiento alternante entre lo que ocurre en la escena y lo que presentan los vídeos que se proyectan en el trasfondo para dar al espectador informaciones complementarias; de ahí el concepto de teatro audiovisual con el que se describe la obra en el sitio web de la compañía.



Ilustración 3: Vídeos en la pantalla. Teatro audiovisual. (YouTube)



Ilustración 4: Vídeos en la pantalla. Hermes. (YouTube)

Por lo demás, la escenificación es humilde y sobria, según se declara en el guion. El atrezzo que se emplea en la escena es simple: solo hay un coche, un atril, un petate y una cartera llena de billetes.



Ilustración 5: Atrezzo: coche. (Youtube)



Ilustración 6: Atrezzo: petate. (Youtube)

²¹ No entramos en las razones de esta reducción del número de personajes. En general, las adaptaciones se pueden ver condicionadas por diversas causas: problemas de financiación (véase De la Riva Fort, 2016: 31-32), que podrían explicar la sustitución del BMW de la novela por el Ford Mondeo TDI de la representación; la limitación temporal de la representación dramática, que obliga a seleccionar episodios y a concentrar la acción (véase, de nuevo, De la Riva Fort, 2016: 40) o, simplemente, que el director así lo ha preferido.

Entre los recursos escenográficos, cabe destacar que los cambios de luz (que podemos ver en los vídeos del sitio web de la compañía²²) y la tenuidad de esta refuerzan la trama argumental, donde se mezclan elementos fantásticos con reales. Para pasar de una escena a otra es recurrente utilizar el fundido en negro.



Ilustración 7. Fundido. (YouTube)



Ilustración 8. Indicación de fundido. (Guion)

2.2 Innovaciones estructurales relevantes

La versión teatral respeta el orden de las aventuras e incluye todas: Félix va al ejército; pide ayuda a Homero; ambos conocen a Abilia; son retenidos por Circe y más tarde por los *hippies* que cultivan metamarihuana; incluso aparecen los extraterrestres, de modo que se introducen los elementos modernos de la obra de Mallorquí que rompen con el mundo clásico de Homero y hacen de esta adaptación un híbrido. Finalmente, llegan en un camión hasta A Coruña, donde encuentran a Salomé y a la banda del mafioso Yago Magadán, aunque en el guion no se identifica a este último con el Cíclope. La gran excepción a esta correspondencia entre novela y adaptación es el paso por el Hades: mientras que en la novela Tiresias aparece como profeta, en la adaptación

²² Telón Corto (s.f. 2).

solo se menciona el mundo de Hades, sin que en ningún momento los protagonistas lleguen a estar allí ni, por tanto, a ver al anciano adivino.

Más allá de estas adaptaciones de la novela de Mallorquí, Castel ha realizado su reinterpretación de *La Odisea* que supone divergencias de mayor calado entre la novela y la versión teatral. Ya en la primera escena se oye la voz en *off* del escritor, que se dirige directamente al auditorio y se presenta a sí mismo.



Ilustración 9. Voz en *off*. (Guion)

He aquí una primera divergencia respecto del texto original, porque en la novela el narrador era el propio protagonista, Félix. En la adaptación teatral de *El viajero perdido*, narrador y protagonista nos relatan lo ocurrido en primera persona. Es un cambio delicado, porque, como explica De la Riva Fort, la integración de una voz en *off* acarrea una ruptura de la ficción²³. Sin embargo, la aparente divergencia es, más bien, una innovación: el escritor es el Félix del presente, «la conciencia de Félix» según el guion, que reflexiona y refiere las peripecias de su yo del pasado. Así pues, tendríamos un escritor intradieгético —el Félix

²³ De la Riva Fort (2006: 309-310) señala lo problemático de las otras soluciones: omitir la voz narradora comporta problemas de integridad de la historia; hacer coincidir la voz narradora con un personaje genera un desequilibrio entre las intervenciones de los diferentes personajes; finalmente, si son estos quienes transmiten esa información narrativa, resulta difícil evitar forzar los diálogos artificiales.

adulto— que sustituye al Félix joven de la novela como narrador y que también lo reemplaza como escritor²⁴.

La segunda innovación, más relevante aún, es la rentabilización desde el comienzo de la obra teatral de un objeto que en la novela solo aparece en la rapsodia tercera: el Ojo de Cronos. Es un objeto al que ahora se le confiere el poder de parar el tiempo y dar paso a los vídeos explicativos, así como de ver el pasado cuantas veces se desee, pero no el futuro. Ya hemos adelantado que el vídeo es un elemento fundamental, puesto que permite completar la información que procuran las intervenciones de los personajes. Al parar la representación teatral, el Ojo de Cronos deja un espacio para que los personajes se dirijan directamente al público. Esta forma de hacer partícipe al espectador se repite durante toda la función en momentos en los que los personajes explican determinadas situaciones al auditorio, reflexionan o les dan poder de decisión sobre lo que ellos mismos deben hacer.

La tercera innovación es la sustitución del personaje de Abilio por una mujer, Abilia. La razón del cambio es la necesidad de la versión teatral de cerrar la historia frente a la novela, donde Félix-Ulises no conseguía el amor por el que había emprendido el viaje. En la obra teatral la ruptura con Homero es de otro tipo: Félix se da cuenta de que Salomé no es para él, mientras que Abilia, su compañera de viaje durante toda esta odisea, está enamorada de él y de que él corresponde a su amor. Si el final de la novela invitaba a pensar en el Ulises posthomérico, que reemprende su viaje y deja atrás a Penélope porque ha descubierto que la verdadera vida de experiencias está fuera de la pequeña y aburrida Ítaca, el desenlace de la adaptación teatral hace pensar, más bien, en el Ulises que escoge como esposa a Penélope cuando comprende que, entre todos los pretendientes de Helena, él no será el elegido²⁵; renuncia, pues, a la más hermosa para quedarse con una amante leal.

La última divergencia relevante atañe al final de la adaptación teatral. Asistimos allí a un diálogo entre el escritor, Félix y Homero donde el joven protagonista decide su futuro y con quién lo compartirá: quiere a Abilia y no a Salomé, y concluye que desea ser escritor. La

²⁴ El propio Mallorquí (2005: 238) había descrito en su novela el personaje del narrador del siguiente modo: “me imagino un tipo calvo, con barba de mesías, inclinado sobre el procesador de textos decidiendo cual va a ser nuestro destino”.

²⁵ Cf. Apolodoro, *Biblioteca* III 10, 9.

actuación finaliza con la intervención de Homero dirigiéndose al público y recitando una adaptación libre de la invocación a la Musa del comienzo de *La Odisea*: “Canta, oh, Musa, la historia de Ulises, el hombre de las mil mentiras, que tuvo que salvar innumerables aventuras hasta llegar a casa. De esto, oh, Musa, cuéntenos un poco...” Puesto que la invocación a la Musa era, justamente, la cita que abría la primera rapsodia de la novela, el lector de Mallorquí que asistiera a la representación de la adaptación teatral tendría la sensación de que la aventura de Félix-Ulises estaba por comenzar de nuevo, en una suerte de retorno cíclico que reforzaría, de forma indirecta, el final abierto de la novela²⁶.

4. CONCLUSIÓN

En definitiva, la adaptación teatral que realiza la compañía Telón Corto bajo la dirección de Carlos Castel no es una mera adaptación de *El viajero perdido*. Aunque mantiene el hipotexto de *La Odisea*, presenta novedades con respecto a la novela que permiten hablar de una reinterpretación: otorga nuevas peculiaridades a los personajes —la principal, el cambio de Abilio a Abilia—, además de añadir y eliminar elementos con el fin de hacer la historia más atractiva para su representación. Esta nueva odisea nos acerca al modelo clásico introduciendo técnicas modernas como los vídeos, lo cual demuestra

²⁶ Existen en el guion de la obra teatral otras modificaciones menores con respecto a la novela: (1) Félix se escapa a casa de un amigo y Homero está dictando por España conferencias tituladas “*La Odisea*, mito o realidad”, lo que justifica la escena en la que el protagonista tropieza con el cartel promocional; en la novela, Homero mostraba un poco de desidia ante su tarea como escritor, y Félix decidía ir a verlo porque lo creía la persona más indicada. Conforme a este cambio, el motivo del viaje a Galicia es ahora una conferencia de Homero, y no, como en la novela, buscar a Salomé. (2) También hay una alteración en el orden: el mensaje de Circe advirtiéndole que siempre será un “viajero perdido” aparece al final de la estancia en la Feria de Madame Circe y no al final, como en la novela. (3) Durante el tiempo que pasan en Campo de Fresas en la novela, no todos se afanan por igual, sino que Félix trabaja más que sus compañeros por ser más joven. (4) En la obra teatral la persona que les proporciona datos sobre Salomé es un zapatero, mientras que en la novela es el dueño de un almacén de comestibles. (5) El segundo encuentro con Salomé en Galicia se produce de forma distinta: en la novela primero van al hotel (Homero no tiene ninguna conferencia) y después, guiados por el Ojo de Cronos, van a la discoteca Breogán, donde se encuentran con Salomé; en cambio, en la adaptación teatral, Félix primero la ve en la discoteca y tras esto pregunta al zapatero dónde vive, sin pasar por el hotel.

la integración de lo nuevo y lo antiguo en la reescritura de los clásicos de la Literatura. Tras leer la novela y conocer la versión teatral, el espectador descubre que todo está en continuo cambio y contacto, pues las obras se nutren unas de otras en su adaptación a las necesidades de los receptores. De este modo, la literatura hace que el proceso de aprendizaje no se detenga, pues siempre es posible buscar una conexión que nos lleve a emprender un viaje distinto y, por consiguiente, a una nueva enseñanza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDWIN, O. (2018), “¿Qué hay de heroico en todo esto? La *Iliada* de la Joven Compañía”, *Tycho* 6, 7-20.

BLOOM, H. (2001), *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*, Traducción de D. Alou, Anagrama, Barcelona (ed. original, Harcourt Brace & Co., Nueva York, 1994).

DE LA RIVA FORT, J. A. (2016), *Género literario y reescrituras contemporáneas de la épica homérica*, Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid.

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

HARDWICK, L. (2003), *Reception Studies*, CUP, Cambridge.

HERÁCLITO (1989), *Alegorías de Homero*, Gredos, Madrid.

LÓPEZ GALLEGU, M. (2013), “El *Bildungsroman*. Historias para crecer”, *Tejuelo* 18, 62-75. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659311>.

MALLORQUÍ, CÉSAR (2002), “Monos entrometidos”, *Primeras noticias* 190, 9-10.

MALLORQUÍ, CÉSAR (2003), “Encuentro con César Mallorquí: «La existencia de la Literatura Juvenil como género»”, *Primeras Noticias* 199, 33-46.

MALLORQUÍ, CÉSAR (2005), *El viajero perdido*, 7.^a ed., SM, Madrid.

MALLORQUÍ, CÉSAR (2014), “José Carlos Mallorquí / Big Brother”. *La fraternidad de Babel* 01/08/2014 [última actualización]. <https://>

fraternidadbabel.blogspot.com/search?q=Jos%C3%A9+Carlos%2C+Mallorqu%C3%AD%2F+Big+Brother. Acceso: 15/11/2018.

MALLORQUÍ, CÉSAR (2018), “A José Mallorquí, mi padre, 40 años después”, *La fraternidad de Babel* 7/11/2012 [última actualización]. <https://fraternidadbabel.blogspot.com/2012/11/a-jose-mallorqui-mi-padre-40-anos.html>. Acceso: 15/11/2018.

SEGALÀ I ESTALELLA, L. (1910), Homero, *Odisea*, Montaner y Simón editores, Barcelona (existen numerosas reimpresiones).

TELÓN CORTO (s.f. 1). “*El viajero perdido*. Una creación multimedia inspirada en la novela de César Mallorquí”. Disponible en <http://www.teloncorto.com/el-viajero-perdido.html>.

TELÓN CORTO (s.f. 2). “Página de Facebook del grupo teatral Telón Corto”, *Facebook*. Disponible en: <https://www.facebook.com/TelonCorto/photos/>.

TELÓN CORTO (*Telón Corto [creación y gestión cultural]*) (2016, Febrero), Tráiler de *El viajero Perdido* [Archivo de vídeo]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=n1Eb7_UtH60.

VADILLO BUENFIL, C. J. (2012), *El Bildungsroman en las narradoras españolas de postguerra: 1940-1960*, Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid.

VIU, C. G. (2009), “El *Bildungsroman* y la novela de formación femenina hispano-americana contemporánea”, *Epos* 25, 107-117.

ENSEÑANZA GAMIFICADA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: DISEÑO DE UN *ESCAPE ROOM* SOBRE CULTURA CLÁSICA

CAROLINA REAL TORRES

carrel@ull.edu.es

Universidad de La Laguna

Resumen

En este trabajo se describe el diseño y desarrollo de un juego de escape (*escape room*), realizado por el profesorado y el alumnado de la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Latín y Griego)” del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de La Laguna, para la asignatura de Cultura Clásica y destinado a estudiantes de Secundaria y Bachillerato de la rama de Humanidades. Nuestro objetivo es abordar la gamificación y el aprendizaje basado en problemas como estrategias de aprendizaje, mostrando los beneficios derivados de su puesta en práctica en el aula universitaria, así como las ventajas que aporta el trabajo cooperativo en el desarrollo de cualquier actividad educativa. Concluimos que la combinación de un modelo de gamificación grupal y el aprendizaje basado en problemas constituye una excelente herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentando la motivación, la responsabilidad y el compromiso en los futuros docentes, y facilitando el desarrollo de competencias profesionales necesarias para la vida laboral. Se espera que el diseño de esta actividad gamificada sirva de modelo e inspiración a docentes para futuras implementaciones en los niveles de Secundaria y Bachillerato.

Palabras clave

Gamificación, aprendizaje basado en problemas, escape room, cultura clásica.

Abstract

This work describes the design and development of an escape game (*escape room*), carried out by the teachers and students of the subject “Learning and Teaching of Language and Literature (Latin and Greek)” of the Master in Training of the Teachers of Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching at the University of La Laguna, for the subject of Classical Culture and intended for students of Secondary and High school of Humanities. Our objective is to approach gamification and problem-based learning as learning strategies, showing the benefits derived from its implementation in the classroom, as well

as the advantages of cooperative work in the development of any educational activity. We conclude that the combination of a group gamification model and problem-based learning constitutes an excellent tool for the teaching-learning process, increasing motivation, responsibility and commitment in future teachers, and facilitating the development of necessary professional skills. for working life. The design of this gamified activity is expected to serve as a model and inspiration for teachers for future implementations at the Secondary and High school levels.

Keywords

Gamification, problem based learning, escape room, classic culture.

1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos modelos de enseñanza impulsan una renovación de las metodologías docentes, con las que el profesorado debe afrontar retos como motivar a sus estudiantes al tiempo que consigue un aprendizaje significativo. Un recurso óptimo es ofrecer un enfoque de gamificación que implique un modelo de aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta metodología, que se apoya en el trabajo cooperativo, favorece la innovación educativa en tanto que facilita la creación de conceptos novedosos en el ámbito académico (Burke 2012) y propicia la motivación e implicación del alumnado con una notable mejora en su rendimiento (Lee y Hammer 2011; Maxwell, Mergendoller & Bellisimo 2004; Ryan, Rigby & Przybylski 2006), ya que entre las competencias fundamentales que el ABP puede potenciar se encuentran la resolución de conflictos, la conciencia del propio aprendizaje, la planificación de las estrategias didácticas, el razonamiento crítico, la toma de decisiones, la cooperación entre iguales, las habilidades sociales, etc. (Engel 1991). En concreto, su uso en la docencia universitaria constituye una estrategia didáctica que muestra magníficos resultados para trabajar determinados contenidos, potenciar diversas habilidades en cualquier materia y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real (Díaz & Troyano 2013; Piñeiro & Costa 2015; Prieto 2006).

1.1. ABP y Gamificación

El concepto de gamificación ha sido objeto de continuas revisiones por distintos autores, como Zichermann y Cunningham (2011), quienes mostraron su efectividad en la resolución de problemas, Kapp (2012),

quien estableció los tres grandes propósitos educativos del juego: motivar la acción, suscitar el aprendizaje y solucionar problemas, Marczewski (2013), quien demostró cómo la gamificación influye en el comportamiento de las personas implicadas, mejorando su motivación, Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), quienes apuntan que la gamificación genera un clima de compañerismo y de cooperación, o Gartner, quien la señala como una de las tecnologías emergentes con más adeptos. En resumen, y siguiendo la línea de los autores citados, entendemos que la gamificación consiste en el uso de conceptos, técnicas y dinámicas propias de los juegos en el ámbito educativo (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke 2011; Deterding 2012), que su implantación persigue no solo mejorar el interés o la dedicación del alumnado, sino, además, activar el proceso de aprendizaje, mejorando su productividad y logrando con ello un aprendizaje significativo, y, por último, que este recurso puede ser un complemento ideal para técnicas convencionales, ya que ayuda al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo o la creatividad, y al desarrollo de valores humanos como la cooperación, el respeto, la tolerancia o la autoestima (Area & González 2015; Parente 2016).

Debido a sus múltiples ventajas, la gamificación educativa está teniendo una gran acogida por parte del profesorado (Bruder 2015; Mayer 2005), pues se revela como un valioso instrumento que facilita el aprendizaje de los contenidos académicos (Marín 2015; Oliva 2026; Perrotta, Featherstone, Aston & Houghton 2013) y aumenta la motivación tanto del profesorado como del alumnado (Erenli 2013; Lee & Hammer 2011). A los beneficios que la gamificación, o cualquier otra estrategia de aprendizaje activo, pueda generar, el ABP aporta las habilidades de resolución de problemas del alumnado (Maxwell, Mergendoller & Bellissimo 2004; Wynn 2017) donde se manifiesta claramente la importancia de la actividad cooperativa en grupos de trabajo (Exley & Dennick 2007). La fusión de ambas estrategias, ABP y gamificación, da como resultado una experiencia de aprendizaje muy valiosa y mejora las ventajas pedagógicas de ambas metodologías.

1.2. Escape Room

El escapismo en vivo es una tendencia de ocio para todas las edades y géneros que viene experimentando un crecimiento extraordinario en

los últimos años y cuyos antecedentes los encontramos en los juegos de rol, las gymkanas, el teatro interactivo y, principalmente, en las aventuras gráficas, el cine y los juegos de escape online (Villar 2018). En este sector emergente encontramos el origen de las salas de escape con fines educativos como una forma reciente de gamificación que basa su metodología en el aprendizaje cooperativo, y donde igualmente, mediante actividades dinámicamente atractivas y experiencias de aprendizaje inmersivo, los participantes deben trabajar juntos para superar una serie de retos de manera efectiva en el tiempo asignado.

En este sentido, las salas de escape comparten muchos paralelos con el ABP, en tanto que requieren, además de cooperación, comunicación y delegación, habilidades tales como pensamiento crítico, atención a los detalles y pensamiento lateral, el cual permite la resolución de problemas de forma indirecta y con un enfoque creativo (Nicholson 2015). La interacción social, la desconexión con el “mundo exterior”, la emoción del momento y la dinámica de grupo conforman los ingredientes perfectos para lo que Csikszentmihalyi (2010) denomina el “flujo en grupo” —un estado mental donde un conjunto de personas trabajan coordinadas bajo un mismo objetivo y están completamente inmersas en la experiencia que realizan (Villar 2018)—.

Pese a una literatura específica prácticamente inexistente en términos académicos, podemos argumentar que una de las diferencias más importantes respecto a las salas de escape populares radica en que el uso educativo exige conocimientos previos del tema o narrativa. También es importante tener en cuenta las características del alumnado antes de diseñar una acción formativa, pues, al igual que existen jugadores con personalidades distintas (Bartle 1996), el perfil de nuestros estudiantes es un elemento de suma importancia en el diseño de una propuesta gamificada (Sánchez 2015). Asimismo, es necesario establecer unos objetivos de aprendizaje en función de los cuales se podrá desarrollar una estrategia de evaluación, y valorar, finalmente, si el juego ha alcanzado los objetivos y resultados previstos. Y, por último, las pruebas o actividades deben ser variadas y requerir habilidades distintas para poder superarlas, de manera que todos los participantes puedan contribuir de manera significativa; con ello nos aseguraremos de que se cumplan las condiciones del trabajo en equipo (Wiemker, Elumir & Clare 2015).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el diseño e implementación de un juego de escape centrado en la materia específica de Cultura Clásica para su uso en 3º y 4º de la ESO. Mediante su desarrollo, se pretende contribuir a la difusión de la importancia de la mitología clásica presentando el contenido de manera atractiva y lúdica, y extendiendo el conocimiento fuera de las aulas. Los objetivos específicos del juego son, por un lado, la adquisición de aprendizajes relacionados con los temas, mitos y personajes del ciclo troyano, y, por otro, mejorar los resultados académicos mediante el aumento de la motivación, interés e implicación del alumnado con respecto a la asignatura de Cultura Clásica, en conjunto con la adquisición de competencias específicas (CL, AA, CD, CSC, SIEE, CEC) y transversales asociadas a dicha asignatura, tales como el razonamiento lógico, el trabajo en equipo, el liderazgo y la creatividad.

Con esta experiencia de gamificación, que se ha desarrollado mediante el diseño de un juego de escape por parte del alumnado y el profesorado de la asignatura “Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Latín y Griego)” del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de La Laguna, se busca potenciar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje en el aula universitaria con el fin de favorecer su formación inicial como docentes y dotarlos de las herramientas necesarias para desempeñarse con éxito en su futuro profesional.

3. MÉTODO

A lo largo del proyecto se ha seguido una metodología híbrida que contempla el ABP, la gamificación, el uso de las TIC y el trabajo grupal basado en el aprendizaje cooperativo.

En una primera fase, el profesorado de la asignatura ha presentado el reto de diseñar de forma cooperativa un juego de escape orientado al *currículum* de la especialidad de Latín y Griego en Secundaria y Bachillerato. Para ello se realiza una revisión de la bibliografía específica y se explica en qué consiste un juego de escape educativo, así como sus posibilidades de realización virtual o en vivo. Un segundo

paso ha sido la elaboración de un mapa mental colaborativo, donde se han recogido ideas para identificar los intereses y necesidades de aprendizaje del alumnado de dicha especialidad, decidiendo, en tercer lugar, centrar el juego en el tema de la mitología grecorromana para la asignatura de Cultura Clásica (3º y 4º de la ESO) con un formato presencial por las ventajas que ofrece esta modalidad, como su mayor grado de dinamismo, motivación e interacción entre los participantes. En una cuarta fase, se ha desarrollado el juego, teniendo en cuenta los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar y las competencias que debe desarrollar el alumnado, diseñando la historia, la ambientación y todos los materiales necesarios para resolver los enigmas y superar las distintas pruebas. Un último paso ha sido la evaluación del proceso y del producto final, quedando abierta la posibilidad de la difusión virtual del mismo. Para ello se establece un sistema de rúbricas y cuestionarios de evaluación del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza.

La importancia de la actividad cooperativa se refleja a lo largo de todo el proyecto como una experiencia de trabajo en equipo, con la que se ha pretendido que el alumnado alcance un aprendizaje significativo relacionado con el “aprender haciendo” (*learn by doing*) mejorando su experiencia universitaria en aspectos muy diversos (Maxwell, Mergendoller & Bellisimo 2004; Prieto 2006). Entre los recursos y herramientas virtuales de apoyo en el diseño del juego se utilizó Google Drive para compartir contenidos y Mindmaster para la elaboración del mapa mental.

4. PROPUESTA DE *ESCAPE ROOM*

4.1. Justificación y objetivos

La asignatura de Cultura Clásica es una materia de iniciación al mundo grecorromano, por lo común llena de generalidades teóricas que pueden desorientar al alumnado sobre su finalidad concreta o aplicabilidad cotidiana, pero con una importancia clave en la trayectoria futura de los estudiantes. Por esta razón, uno de los retos del profesorado es captar la atención del alumnado ofreciendo un enfoque actual de los contenidos y utilizando una metodología activa y motivadora.

Con esta finalidad, se desarrolla una de las actividades de ocio más populares entre los jóvenes, cuya temática, además de atractiva, se

enmarca dentro del bloque II de contenidos de la materia de Cultura Clásica en 3º y 4º de la ESO. Los objetivos didácticos son consolidar los contenidos curriculares relacionados con la mitología grecorromana, experimentar el aprendizaje en equipo, fomentar el uso de las TIC y trabajar temas transversales.

4.2. Narrativa

Se trata de una actividad lúdico-educativa, inspirada en algunas de las escenas más conocidas de la *Odisea* de Homero, ideada para desarrollarse en un Centro de Enseñanza con un tiempo estimado de 2 horas. Todos los participantes se trasladarán a una época mítica, poniéndose en la piel de los compañeros de Ulises, quienes, tras la caída de Troya, vagan perdidos por el azar del destino y de los dioses. La tripulación tendrá que superar las mismas pruebas que su líder antes de alcanzar la meta final: Ítaca, aunque tal vez algunos no lo consigan y queden atrapados para siempre en el Inframundo.

4.3. Contenidos

En los distintos retos tendrán que vencer al ciclope Polifemo, sortear los peligros de Escila y Caribdis, descender a los Infiernos y regresar del mundo de los muertos, resistir al canto de las sirenas, aplacar la ira de Helios tras robar sus vacas, escapar a los encantamientos de la maga Circe, recuperar la memoria tras comer la flor de loto, eludir la falsa hospitalidad de la bella Calipso y sortear los vientos insuflados por el airado Eolo. Según vayan avanzando y salvando cada obstáculo, obtendrán un objeto mágico que necesitarán para superar la prueba final.

4.4. Estructura del juego

La estructura del juego es una combinación de patrón multilineal, en el que todos los equipos coinciden en algunos retos, y de patrón abierto, ya que uno de los retos finales se resuelve con la combinación de las soluciones de pruebas anteriores. Los retos (fig. 1) son secuenciales para cada equipo, variados y dispuestos en distinto orden, requiriendo diferentes habilidades como un mínimo de conocimientos mitológicos, destreza física, puntualidad, concentración, ingenio, creatividad y cooperación. El alumnado se dividirá en cuatro grupos, de aproxima-

damente cinco estudiantes, que realizarán las distintas pruebas simultáneamente a través de rutas alternativas, sin saber previamente a lo que tendrán que enfrentarse ni lo que obtendrán tras superar cada prueba. Cada grupo contará con personal de apoyo, que actuará de *game master* en “Consulta el oráculo” (al que se podrá solicitar hasta tres pistas como máximo).

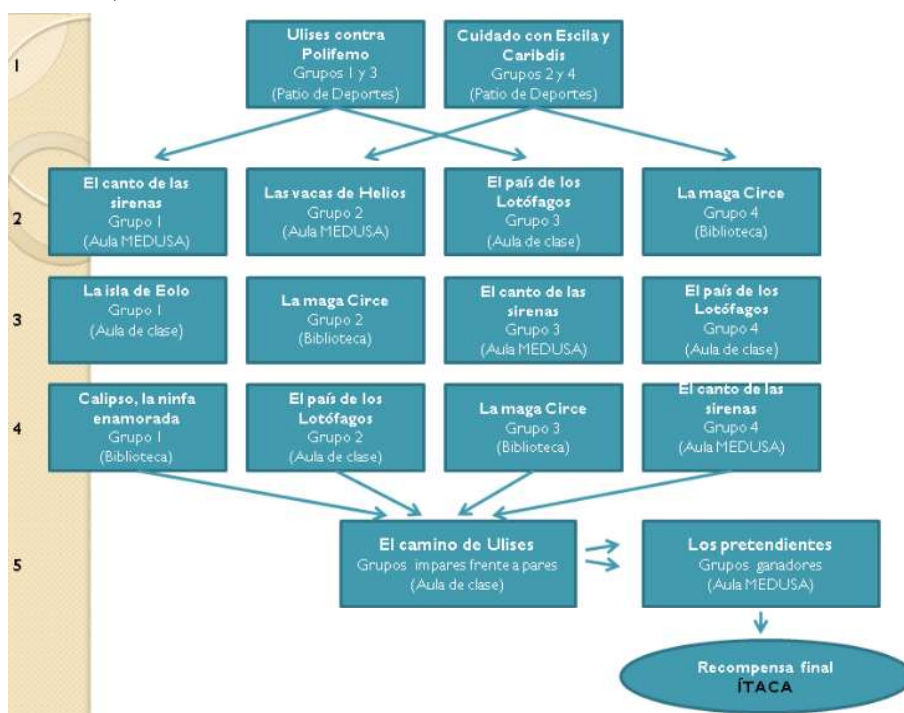


Figura 1. Estructura del juego. Fuente: elaboración propia.

Para asegurar la continuidad del juego durante el tiempo establecido y aportar mayor dinamismo y motivación, los equipos que no consigan superar algunos de los retos no resultarán eliminados; por el contrario, perderán vidas o miembros de su equipo, los cuales irán al Inframundo, donde tendrán que superar cuatro pruebas específicas —relacionadas con la geografía del lugar— y cuyo objetivo es la resurrección.

4.5. Reglas

En cada uno de los escenarios recibirán las instrucciones de cada prueba, que se dará por finalizada a los 20 min., no pudiéndose realizar

ninguna acción más a partir de ese momento. Los miembros del grupo tendrán que ir siempre juntos y atenderán a las indicaciones que reciban. La mala actitud, la falta de deportividad, etc., serán causa de descalificación. Al finalizar el juego, todos los participantes irán al último punto de la prueba final, donde deberán entregar los objetos obtenidos.

4.6. Retos

Se contemplan diez retos principales distribuidos en cinco etapas y cuatro escenarios: el Patio de Deportes, el Aula MEDUSA (Aula de Informática), el aula de clase y la Biblioteca del Centro (fig.1).

En los retos 1 y 2 (Patio de Deportes), los grupos impares participarán en la prueba “Ulises contra Polifemo”, donde emularán el ardid empleado por Ulises y su tripulación para huir del famoso cíclope, mientras que los pares lo harán en “Cuidado con Escila y Caribdis”, simulando las dificultades que sufrían los navegantes al pasar entre el peligroso escollo y el vórtice marino. Las habilidades requeridas para este reto-gymkana son la destreza física, el ingenio y el trabajo en equipo. Los objetos obtenidos tras superar ambas pruebas son el ojo de cíclope y un barco de juguete.

El reto 3, *El canto de las sirenas* (Aula MEDUSA), consiste en la realización de un test interactivo para el que se requieren conocimientos mitológicos y habilidades como comprensión lectora, razonamiento lógico y competencia digital. El objeto obtenido son tapones para los oídos, en referencia al ardid de Ulises contra el embrujo de las sirenas.

El reto 4, *Las vacas de Helios* (Aula MEDUSA), consiste en completar un texto sobre los dioses de la mitología clásica buscando en red la información necesaria para rellenar los espacios en blanco. Se trabajan las competencias digital, comunicativa y lingüística y habilidades como la comprensión lectora. El objeto obtenido es un ramo de alfalfa.

El reto 5, *La maga Circe* (Biblioteca), recrea la conversión en cerdos de los compañeros de Ulises por un encantamiento de la famosa hechicera, por lo que, siguiendo distintas pistas, deben resolver el enigma que les permita encontrar un frasco con el antídoto y recuperar su forma humana. Las habilidades requeridas son ingenio, imaginación, resolución de problemas y observación. Como logro se obtiene una pócima.

El reto 6, *El país de los lotófagos* (Aula de clase), constituye una prueba mnemotécnica que se lleva a cabo mediante la visualización de un vídeo. Se fomenta la competencia en comunicación lingüística y habilidades como la atención y la concentración. El objeto obtenido es una flor de loto.

En el reto 7, *Calipso, la ninfa enamorada* (Biblioteca), tendrán que localizar un manual concreto de mitología clásica donde encontrarán información sobre los personajes de Ulises y Calipso con el fin de completar su árbol genealógico. Se potencia la competencia digital y la competencia en comunicación lingüística. Las habilidades requeridas son ingenio y trabajo en equipo. El objeto obtenido es un trozo de madera, en alusión a la madera que Calipso proporcionó a Ulises para construir su nave.

El reto 8, *La isla de Eolo* (Aula de clase), consiste en la resolución de un enigma referente al número de vientos que entregó Eolo a Ulises. Se precisan conocimientos mitológicos y habilidades como imaginación y razonamiento lógico. El objeto obtenido es un saco, donde, según la mitología, Eolo encerró a los vientos.

Los retos 9 y 10 forman parte de la prueba final, que tendrá carácter eliminatorio, y donde ningún equipo tendrá la opción de consultar el oráculo. En el primero, *El camino de Ulises* (Aula de clase), se enfrentarán los supervivientes de los grupos pares contra los grupos impares y consistirá en señalar el camino correcto de la Odisea en un mapa colocando los objetos obtenidos en las distintas pruebas. Los dos equipos finalistas participarán en la segunda parte, *Los pretendientes* (Aula MEDUSA), que consistirá en un pasapalabra de temática mitológica. Todos los jugadores recibirán un diploma acreditativo de participación, mientras que el equipo ganador obtendrá la recompensa final -Ítaca-, que consistirá en un diploma acreditativo de “campeones” y en una compensación académica en la calificación final de la asignatura.

Las cuatro pruebas restantes, con una duración estimada de 10 min. cada una, tienen lugar en el Inframundo, donde habitan los muertos, un escenario alternativo situado en un aula del Centro ambientada para tal fin (fig. 2), donde serán conducidos los participantes que no superen alguno de los retos. En la primera deben convencer a *Caronte*, previo pago de dos óbolos que obtendrán resolviendo un enigma, para que los conduzca a la segunda prueba, *Ríos del Inframundo*, los cuales deberán

situar correctamente en un mapa interactivo. La contraseña que obtendrán tras resolver el mapa les servirá para acceder al *Tártaro*, lugar tenebroso en el que los condenados expían sus culpas por toda la eternidad. Para lograr salir de esta zona, deben superar un test sobre distintos seres mitológicos, cuyas respuestas les servirán de gran ayuda para la siguiente prueba, el *Campo de Asfódelos* o morada de los muertos, cuyo reto consiste en resolver un ejercicio de relacionar elementos de dos columnas según su afinidad. En esta serie de retos se desarrollan las competencias lingüística y digital, así como habilidades de cálculo y lógica, ingenio y creatividad, resolución de problemas y trabajo en equipo.



Figura 2. Inframundo. Fuente: elaboración propia.

4.7. Materiales y recursos

Entre los materiales necesarios para el proyecto se encuentran los objetos coleccionados tras cada prueba y algunos objetos decorativos distribuidos por los distintos escenarios, que pueden variar en función del presupuesto. Se precisan, asimismo, telas para confeccionar el vestuario de los retos 1 y 2, así como una cartulina y rotuladores para confeccionar el mapa de la prueba final.

Contamos con los recursos que ofrece el Centro educativo, como altavoces, ordenadores, cañón y pantalla, con conexión a Internet, y con una serie de materiales didácticos digitales (MDD) que se han elaborado para el desarrollo de las pruebas: mapas interactivos, cuestionarios y distintas actividades de gamificación, como adivinanzas, completar textos, pruebas mnemotécnicas, relacionar columnas, pasapalabra, etc.

4.8. Presupuesto

El presupuesto requerido para el desarrollo del proyecto es mínimo, pudiendo utilizarse materiales reciclados o de bajo coste, así como cualquier material de los que ya dispone el Centro.

4.9. Evaluación del proyecto

Se trata de un modelo que puede ser adaptado a distintos contextos y asignaturas de la rama de Humanidades y que puede ser implementado en el aula como actividad de cierre de un trimestre o bloque de contenidos, o bien como herramienta de *feedback* al terminar un tema o un curso completo, ya que la idea principal es que los participantes resuelvan los retos utilizando los conocimientos adquiridos durante su formación.

Se ha procurado que todos los retos sigan una línea temática y que estén relacionados con la meta final, que sean significativos e impliquen distintas habilidades, y que estén completamente adaptados a las competencias y estándares de aprendizaje de 3º y 4º de la ESO, consiguiendo con ello que la experiencia educativa sea más enriquecedora y que contribuya al aprendizaje de nuevas habilidades o al refuerzo de conocimientos adquiridos. La elección de rutas alternativas facilita el desarrollo del juego al evitar tener a demasiados participantes intentando superar a la vez los mismos retos.

Se propone como evaluación la observación de la actitud del alumnado referente a su participación, comportamiento y responsabilidad, además de una actividad de cierre consistente en un cuestionario de valoración general de la experiencia educativa, que tendría lugar en una sesión posterior de clase.

Como reflexión final, podemos decir que desarrollar una experiencia educativa de este tipo requiere tiempo y esfuerzo, por lo que es aconsejable hacerlo entre un equipo de personas. Asimismo, este tipo de construcción de aprendizaje exige igualmente una preparación previa del docente, tanto de la metodología como de los materiales a utilizar por el alumnado, y, si bien hoy en día contamos con una cierta bibliografía sobre el tema, se hace necesaria la creación de una guía o modelo que permita al profesorado implementar experiencias educativas de este tipo y llevarlas a cabo con éxito.

Por último, como propuesta de mejora para futuros diseños de juegos de escape educativos, se proyecta el diseño de juegos virtuales y su realización con contenidos interdisciplinarios.

5. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

Con el fin de valorar el desarrollo de la actividad y el producto final, se establece un sistema de rúbricas de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado del Máster, coautores de esta actividad, en el que se tiene en cuenta el trabajo individual, el trabajo en equipo y los contenidos:

Rúbrica 1. Autoevaluación del trabajo individual dentro del grupo, considerando el grado de motivación, esfuerzo personal, creatividad, responsabilidad e implicación en el proyecto.

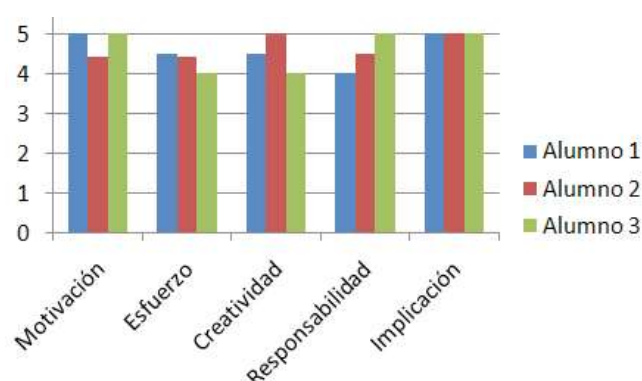


Figura 3. Gráfico de resultados del trabajo individual. Fuente: elaboración propia.

Rúbrica 2. Evaluación del trabajo en equipo, valorando su capacidad para comunicarse y compartir ideas, el respeto hacia las opiniones de los demás, el grado de participación en la actividad a la hora de aportar sugerencias y su capacidad para la resolución de problemas.

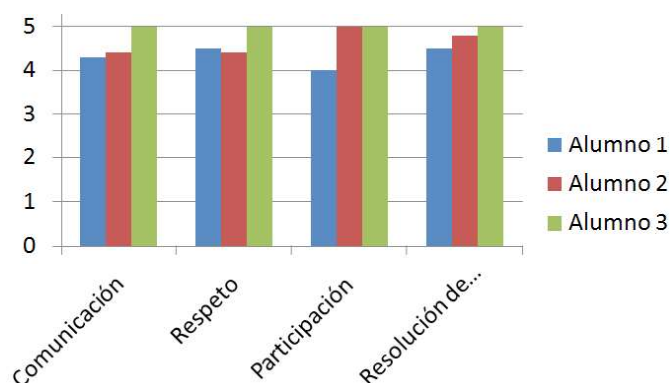


Figura 4. Gráfico de resultados del trabajo en equipo. Fuente: elaboración propia.

Rúbrica 3. Contenidos relacionados con la asignatura, en relación a lo que ha supuesto la realización de la actividad para su proceso de aprendizaje, atendiendo al impacto que ha tenido a la hora de aplicar los conocimientos de la asignatura o asumir nuevos, a la hora de adquirir distintas habilidades transversales y sobre la utilidad para su futuro profesional.

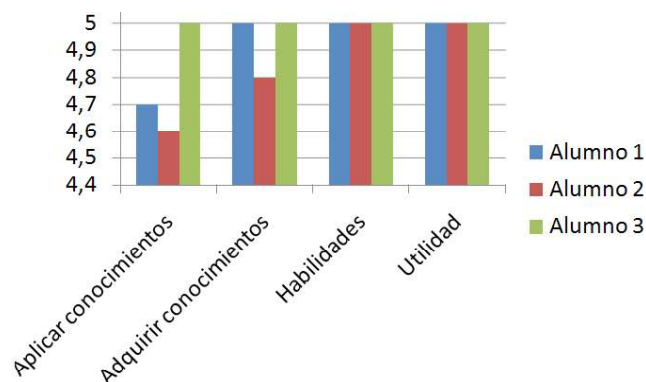


Figura 5. Gráfico de resultados de contenidos. Fuente: elaboración propia.

Tras la respuesta positiva por parte del alumnado en cuanto a su grado de motivación y la utilidad del trabajo cooperativo a la hora de aplicar y reforzar los conocimientos de la asignatura, hemos

comprobado que la metodología del *aprendizaje basado en problemas*, como estrategia de enseñanza que responde ampliamente a un enfoque de aprendizaje activo, en combinación con la gamificación, es capaz de potenciar el desarrollo de competencias muy diversas entre el alumnado universitario, más allá de los conocimientos conceptuales. Hemos comprobado, asimismo, que mediante el trabajo en equipo se creó en el aula una actitud de respeto y confianza que favoreció la autonomía para aprender y fomentó el pensamiento creativo, formándose una interdependencia positiva surgida del compromiso por conseguir un objetivo común. Esta experiencia, sin duda, servirá al alumnado en su futura práctica docente, abriéndose ante ellos y ellas nuevas posibilidades de construir aprendizajes significativos con sus futuros estudiantes.

6. A MODO DE REFLEXIÓN

El trabajo en equipo es posiblemente una de las habilidades más difíciles de enseñar a estudiantes acostumbrados a recibir una enseñanza tradicional de aprendizaje individual, siendo necesario para ello que el profesorado explore nuevas herramientas con el fin de aumentar su motivación, responsabilidad y compromiso. En este sentido, los beneficios de aplicar elementos de gamificación grupal en el aula universitaria son principalmente el desarrollo de competencias y la educación en valores, además de ser un eficaz medio para reforzar contenidos o para adquirir nuevos conocimientos.

Por otro lado, una eficaz combinación de la gamificación, el ABP y las TIC constituye una excelente herramienta para conectar con los intereses del alumnado y conseguir su atención, logrando con ello aprendizajes más significativos. Asimismo, el diseño de un juego de escape constituye una experiencia novedosa en el ámbito universitario, a la vez que nos brinda una oportunidad idónea para incentivar la participación y la creación de un conocimiento compartido.

Podemos concluir señalando que se ha desarrollado un diseño sólido y de notable valor educativo, cuyos beneficios se traducen en una mejora del compromiso del alumnado con la actividad en la que participa, cumpliendo el objetivo inicial de que este comprendiera, con un ejemplo práctico, cómo insertar elementos de gamificación en experiencias educativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREA, M. & GONZÁLEZ, C. (2015), “De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados”, *Educatio Siglo XXI* 33.3, 15-38.

BARTLE, R. (1996), “Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs”, *Journal of MUD research* 1.1, 19.

BRUDER, P. (2015), “Game on: gamification in the classroom”, *Education Digest* 80.7, 50-56.

BURKE, B. (2012), “Gamification 2020: What is the future of gamification?”, *Gartner, Inc.* Nov, 5.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2010), *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*, Editorial Kairós, Barcelona.

DETERDING, S. (2012), “Gamification: designing for motivation”, *Interactions* 19.4, 14-17.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011), “From game design elements to gamefulness: defining gamification”, In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15.

DÍAZ CRUZADO, J. & TROYANO RODRÍGUEZ, Y. (2013), “El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo”, *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*, Universidad de Sevilla, Sevilla.

ENGEL, C. (1991), “Not just a method but a way of Learning”, In D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning*, New York, St. Martin's Press, 23-33.

ERENLI, K. (2013), “The impact of gamification-recommending education scenarios”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 8, 15-21.

EXLEY, K. & DENNICK, R. (2007), *Enseñanza en pequeños grupos de educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*, Narcea Ediciones, Madrid.

GARTNER, R. (2014), “Hype Cycle for Emerging Technologies”, Recuperado de <https://www.gartner.com/en/documents/2809728/hype-cycle-for-emerging-technologies-2014>.

GUITART, M. E. (2011), Del “Aprendizaje Basado en Problemas”(ABP) al “Aprendizaje Basado en La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 9.1, 91.

HAMARI, J., KOIVISTO, J. & SARSA, H. (2014), “Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification”, In *Proceedings of the 47th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034, Ieee Computer Society, Waikoloa, Hawaii, USDA.

KAPP, K. M. (2012), *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, Editorial Pfeiffer, New York.

LEE, J. J. & HAMMER, J. (2011), “Gamification in education: What, how, why bother?”, *Academic Exchange Quarterly* 15.2, 146.

MARCZEWSKI, A. (2013), *Gamification: a simple introduction and a bit more. Tips, advice and thoughts on gamification* (2nd ed.), Publisher Andrzej Marczewski on Amazon Digital Services, Kindle edition.

MARÍN-DÍAZ, V. (2015), “La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa”, *Digital Education Review* 27.

MAXWELL, N. L., MERGENDOLLER, J. R., & BELLISIMO, Y. (2004) “Developing a problem-based learning simulation: An economics unit on trade”, *Simulation & Gaming* 35.4, 488-498.

MAYER, R. & MAYER, R. E. (Eds.) (2005), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

NICHOLSON, S. (2015), *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.

OLIVA, H. A. (2016), “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, *Realidad y Reflexión* 16.44, 108-118.

PERROTTA, C., FEATHERSTONE, G., ASTON, H. & HOUGHTON, E. (2013), *Game-based Learning: Latest evidence and future directions*, Slough UK, NFER (National Foundation for Educational Research).

PIÑEIRO-OTERO, T. & COSTA-SÁNCHEZ, C. (2015), “ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria”, *Comunicar* 22.44, 141-148.

PRIETO NAVARRO, L. (2006), “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”, *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 64.124, 173-196.

RYAN, R. M., RIGBY, C. S. & PRZYBYLSKI, A. (2006), “The Motivational Pull of Video Games: A self-determination theory approach”, *Motivation and Emotion* 30.4, 344-360.

SÁNCHEZ I PERIS, F. J. (2015), “Gamificación”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 16.2.

SIERRA DAZA, M. C. & FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, M. R. (2019), “Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18.36, 105-115.

VICIANA, V. & CONDE, J. L. (2002), “El juego en el currículo de Educación Infantil”, en J. A. Moreno Murcia (coord.), *Aprendizaje a través del juego*, Ediciones Aljibe, Málaga, 67-97.

VILLAR LAMA, A. (2018), “Ocio y turismo millennial: el fenómeno de las salas de escape”, *Cuadernos de Turismo* 41, 615-636.

WIEMKER, M., ELUMIR, E. & CLARE, A. (2015), “Escape room games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?”, *Game Based Learning-Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital*, Ikon Verlags GmbH, 55-68.

WYNN Sr, C. T. & OKIE, W. (2017), “Problem-Based Learning and the Training of Secondary Social Studies Teachers: A Case Study of Candidate Perceptions during Their Field Experience”, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 11.2, 1-14.

ZEPEDA-HERNÁNDEZ, S., ABASCAL-MENA, R. & LÓPEZ-ORNELAS, E. (2016), “Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula”, *Ra Ximhai* 12.6, 315-325.

ZICHERMANN, G. & CUNNINGHAM, C. (2011), *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile apps*. O'Reilly Media, Inc., Sebastopol, California.

VIDEOJUEGOS DE ACCIÓN Y AVENTURA EN EL AULA DE CULTURA CLÁSICA. USO DE LA SAGA *GOD OF WAR* PARA EL APRENDIZAJE COMPARATIVO DE MITOS GRIEGOS

GABRIEL LÓPEZ ALCAUSA

glopez75@gmail.com

Universidad de Málaga

Resumen

Se presenta una propuesta para afianzar el aprendizaje de determinados mitos clásicos griegos usando el videojuego *God of War III* en el aula de Cultura Clásica de 4º de ESO. Para ello se usarán de forma contextualizada y práctica determinadas escenas clave del juego en clase. Se permite así que el alumnado las juegue en las sesiones programadas y experimente de forma interactiva una interpretación posible de los mitos presentados, para después compararla con los textos originales.

Palabras clave

Mitología clásica, videojuegos, Pandora, titanomaquia, Kratos, God of War.

Abstract

We present this proposal to strengthen the learning of certain classical Greek myths using the video game *God of War III* in the Classical Culture classroom of 4th ESO. In order to achieve this goal, certain key scenes from the game will be used to provide context. Thus, the students will be able to play them in the scheduled sessions and interactively experience a possible interpretation of the myths presented, and then compare such interpretation with the original texts.

Key words

Classical mythology, video games, Pandora, titanomachy, Kratos, God of War.

1. INTRODUCCIÓN Y NORMATIVA, CONTEXTO EDUCATIVO

De un tiempo a esta parte se está fomentando el uso del videojuego en distintas aplicaciones de la Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar a través de la gamificación, introduciendo narrativas, mecánicas y recompensas para potenciar la motivación y la participación del alumnado. Aunque, en segundo lugar, también se debe tener en cuenta un tipo de propuesta que, si bien no aparenta ser tan ambiciosa y escalable como la gamificación, sí que supone un interesante nicho metodológico, por estar a medio camino entre la citada gamificación y propuestas metodológicas consideradas anticuadas. Se trata de usar ciertos videojuegos en clase, especialmente aquellos que por su historia y desarrollo narrativo, ambientación, personajes, diseño artístico o incluso mecánicas guarden relación con algún contenido del temario de una asignatura. En nuestra opinión se trataría de una evolución del uso que se hace actualmente del cine en el aula, que sí está ampliamente documentado. Es decir, un medio cercano y familiar al imaginario, intereses y características del alumnado que encontramos en Secundaria. Pero en vez de adoptar un papel pasivo, de espectador de cine mientras visualiza escenas o una película completa para después analizarla y compararla, como en los casos de títulos aplicados a Cultura Clásica, el videojuego supone un papel activo, implicado en primera persona en la interactividad ofrecida por el mismo. De igual manera que en una película se suelen presentar interpretaciones más o menos libres, más o menos alejadas del mito o los mitos originales, se ha de contextualizar en el caso del videojuego elegido para la clase. Y del mismo modo que se explica un péplum que se emplee en clase, incluso poniendo la distancia justa pero sin desprestigiar el material filmico por alejarse del original, entendemos que debemos hacer lo mismo con algunos videojuegos que pueden darnos muchas oportunidades de enseñanza.

El videojuego elegido para la presente propuesta de intervención en el aula es *God of War III*, desarrollado por Santa Monica Studios y lanzado por Sony Computer Entertainment (ahora Sony Interactive Entertainment) en 2010 para la consola PlayStation 3. En el apartado de Materiales se detallan las opciones disponibles actualmente para poder utilizar este juego. En la documentación escrita hasta ahora sobre el uso de este medio en el aula de Cultura Clásica se recomiendan los juegos de estrategia en tiempo real, por su mejor tratamiento del material original y por los beneficios que el género proporciona al jugador,

en perjuicio de otros géneros considerados más simples y directos y a priori sin tantas posibilidades educativas. Es el caso de la saga *God of War*, que mezcla la acción y la aventura, en un género denominado *hack and slash*¹. Pero a nuestro juicio la ambiciosa y grandilocuente apuesta artística —y hasta cierto punto histórica— de la saga bien podría describirse como una versión actualizada e interactiva de los no menos ambiciosos péplum más conocidos por el gran público —películas que no han dejado de usarse en el aula—. Como hemos dicho *supra*, se haría contextualizando el material presentado y usándolo como una oportunidad para asimilar mejor y expandir el conocimiento de los mitos originales, a partir de la espectacular y atractiva visión presentada por *God of War III*.

Puede entenderse como un riesgo elegir una entrega avanzada en una saga, porque obliga a un esfuerzo de resumen de acontecimientos previos. Pero entendemos que en este caso merece la pena, dado que la tercera entrega de la saga perfecciona muchos elementos narrativos, no se limita al género de acción pura y dura —por lo que permite una implantación en el aula más flexible y variada—; y por último presenta a su vez mayor duración y profundidad en la presentación y exposición de ciertos mitos, al estilo de lo que puede hacer una película. Por otro lado, al tratarse de una saga muy popular, hay bastantes elementos (wikis, vídeos, podcast, artículos en prensa) a los que se puede recurrir para poner en situación, a modo de recapitulación, de forma rápida y comprensiva en los personajes y acontecimientos que llevan al inicio de *God of War III*.

En el apartado normativo para nuestra propuesta haremos referencia primero a la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía y que en su artículo 10.3.2 garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social. También nos hemos basado en el Real Decreto 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas de ESO, publicado en el Boletín Oficial del Estado del 5 de enero de 2007, así como en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, publicado en BOJA el 8 de agosto de

¹ *Hack and slash*: ‘saquea y corta’, clara y visual referencia a las acciones de búsqueda de objetos en cofres y de enfrentamiento con enemigos. Otra definición disponible del género está en la web <http://www.gamerdic.es/termino/hack-n-slash/>.

2007, así como la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en Andalucía y la Orden de 25 de julio de 2008 que regula la atención a la diversidad del alumnado. En el artículo 22.2 de la LOE encontramos el siguiente enunciado: lograr que los alumnos/as adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

La propuesta de intervención en el aula de *God of War III* se aplicaría en un aula de Cultura Clásica de 4º de la ESO, durante cinco sesiones en total, teniendo en cuenta las tres sesiones semanales de la asignatura. Tomaremos como ejemplo un instituto ubicado en un núcleo urbano, en el que los videojuegos están más que implantados entre el público objetivo que cursa esta asignatura (14-15 años), de forma que podemos asumir un conocimiento previo no de la saga, pero sí de ciertas mecánicas y controles básicos en lo que a juegos de acción se refiere. Por motivos relacionados con la clasificación por edades, que se traduce en el sistema PEGI² presente en todos los juegos lanzados comercialmente en España, procuraremos controlar las sesiones de juego directamente en el aula, de forma que no necesiten acceder al mismo desde casa. Centrándonos en el contexto del aula, la asignatura de Cultura Clásica pertenece al bloque de optativas y, aunque se suele considerar que el alumnado está motivado por la materia en sí —y que tristemente pertenece al vagón de cola en el que han quedado como optativas no pocas materias relacionadas con las Humanidades— tampoco se puede descartar el hecho de que haya alumnos que se matriculen en esta asignatura “huyendo” de otras materias que temen no dominar o que les causarán problemas a lo largo del curso. Se hace necesario por tanto buscar formas y métodos de trabajo que se acerquen a la sensibilidad e intereses del grupo, motivándolo con conocimiento y no solo datos. Se trata además de una franja de edad conflictiva, en pleno desarrollo sexual y de personalidad, y en teoría lo que menos conviene usar en clase es un videojuego de temática violenta y en ocasiones hasta erótico. Pero, una

² PEGI son las siglas de *Pan European Game Information*. El sistema de calificación de videojuegos PEGI está vigente desde el año 2003 y se pueden consultar sus niveles y acciones en la web <https://pegi.info/es>.

vez más, ayudándonos de una buena planificación entendemos que se puede minimizar el riesgo de conflictos, malas interpretaciones y malos usos del material que van a probar y usar como base para los mitos. Por último, la media de alumnos y alumnas en esta asignatura suele ser de 15, un número que puede servirnos para determinadas tareas y actividades en grupos, como la *webquest*.

2. PLANIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Este proyecto de intervención en el aula se desarrolla en el bloque VII de la asignatura, denominado Pervivencia en la actualidad.

Entre los objetivos generales de la Educación Secundaria, en primer lugar, encontramos que han de contribuir y desarrollar las capacidades que permitan a los alumnos y alumnas:

a) Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás y resolver pacíficamente los conflictos, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo y los comportamientos sexistas.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, incorporar nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en uno mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

g) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

h) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

i) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

j) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En segundo lugar, entre los objetivos de la materia de Cultura Clásica de 4º de ESO encontramos:

- Conocer las civilizaciones griega y romana a través de la localización y descripción de sus hitos y enclaves geográficos.

- Analizar el marco histórico en el que se desarrollan las civilizaciones griega y romana.

- Situar en un eje cronológico los hechos históricos de Grecia y Roma analizando sus características.

- Analizar la evolución de las clases sociales en Grecia y Roma.

- Conocer los dioses de la mitología grecolatina así como los mitos y héroes estableciendo semejanzas y diferencias entre los antiguos y los actuales.

- Realizar comparaciones entre la religiosidad actual y la grecolatina.

- Relacionar las manifestaciones artísticas actuales con las del arte clásico.
- Analizar la influencia de los géneros grecolatinos en la literatura posterior.
- Distinguir y comprender las funciones de los diferentes tipos de escritura y alfabetos.
- Utilizar la terminología científico-técnica de origen grecolatino.
- Reflexionar sobre la influencia de las lenguas clásicas en las demás lenguas.
- Analizar en los distintos contextos socioculturales la influencia de la civilización clásica.
- Reconocer en la literatura actual la pervivencia de géneros, mitología y tópicos literarios.
- Reconocer la influencia de Grecia y Roma en la organización política, social y cultural actual.
- Identificar y analizar a través de medios tecnológicos la pervivencia de la civilización clásica en la cultura y entorno actuales.

Ya puede apreciarse que nos estamos centrando en aquellos objetivos programáticos que ayuden a explicar la importancia -incluso en la actualidad- cómo han llegado y siguen llegando a nosotros a través de manifestaciones culturales contemporáneas, en medios y contextos muy diferentes. Es decir, conocer los dioses, mitos y héroes grecolatinos y su influencia en manifestaciones culturales posteriores, como el videojuego que nos ocupa. En los objetivos didácticos ampliaremos estas intenciones.

Objetivos didácticos

Conceptuales:

- Que el alumno sepa identificar los mitos clásicos griegos y sus convenciones, temas y personajes.
- Que el alumno relacione los mitos con manifestaciones culturales actuales.
- Que el alumno sepa crear textos propios a partir de elementos dados en los mitos y otras manifestaciones.

- Que el alumno utilice las TIC para recabar información y elaborarla en grupo.

Procedimentales:

- Reconocer las características de los principales mitos e identificarlos en manifestaciones culturales actuales.
- Identificar temas y rasgos narrativos propios de los mitos y su relevancia.
- Utilizar *webquest* para acercarse a los mitos relacionados con los monstruos.
- Elaborar esquemas de trabajo.
- Utilizar las TIC para recabar información acerca de los mitos y su reflejo en el videojuego.
- Investigar el papel de la mujer en los principales mitos griegos.
- Escribir relatos de creación propia a partir de mitos preexistentes.

Actitudinales:

- Fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Aumentar la conciencia sobre la igualdad de género y reivindicar el papel de la mujer en manifestaciones artísticas.
- Fomentar el respeto a la libertad religiosa y sus manifestaciones artísticas.
- Estimular el conocimiento de textos clásicos como parte de la cultura popular contemporánea y en diferentes medios de expresión.

3. COMPETENCIAS CLAVE

A través de las distintas actividades propuestas, aspiramos al desarrollo de las siguientes competencias clave (que en el apartado Evaluación irán asociadas a los diferentes estándares de aprendizaje):

- Competencia en comunicación lingüística, referida a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.

- Competencia digital, que implica un uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.
- Aprender a aprender, por la que el alumno o alumna desarrolla su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.
- Competencias sociales y cívicas, que se refieren a las capacidades del alumnado para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, que implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
- Conciencia y expresiones culturales, que se refiere a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

4. CONTENIDOS

El bloque VII de la asignatura presenta los siguientes contenidos:

- Aspectos fundamentales de la presencia de la civilización clásica en las artes y las ciencias.
- Características generales de la pervivencia de la cultura clásica en literatura.
- Influencia de la civilización clásica en las principales instituciones políticas y sociales occidentales.
- Aspectos básicos de la pervivencia del mundo clásico en las culturas modernas.
- Utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en tradición clásica.

Se ha decidido implementar estos contenidos en la Unidad 4: Una época arcaica: el amanecer de Grecia, que desarrolla en nueve sesiones (de las que nosotros tomaremos cinco) los siguientes contenidos:

- La Edad Oscura y la época arcaica.

- La polis griega. Los dioses del Olimpo. Los oráculos: la voz de los dioses. Las grandes celebraciones.

- El alfabeto griego.
- El origen mítico de las olimpiadas. Píndaro.
- Los valores del deporte.

Esto se materializa en la siguiente división de contenidos:

Conceptuales:

- Los mitos clásicos griegos y sus convenciones, temas y personajes.
- Relación de los mitos con manifestaciones culturales actuales.
- Creación de textos propios a partir de elementos dados en los mitos y otras manifestaciones.

Procedimentales:

- Reconocimiento de las características de los principales mitos e identificarlos en manifestaciones culturales actuales.
- Identificación de temas y rasgos narrativos propios de los mitos y su relevancia.
- Realización de actividades propuestas tras sesiones de juego y lectura.
- Uso de *webquest* para acercarse a los mitos relacionados con los monstruos.
- Elaboración de esquemas de trabajo.
- Uso de las TIC para recabar información acerca de los mitos y su reflejo en el videojuego.
- Investigación del papel de la mujer en los principales mitos griegos.
- Escritura de relatos de creación propia a partir de mitos pre-existentes.
- Realización de cuestionarios y de comentarios de texto dirigidos.

Actitudinales:

- Aprendizaje colaborativo.
- Conciencia sobre la igualdad de género y reivindicar el papel de la mujer en manifestaciones artísticas.
- Respeto a la libertad religiosa y sus manifestaciones artísticas.
- Conocimiento de textos clásicos como parte de la cultura popular contemporánea y en diferentes medios de expresión.

5. MATERIALES Y RECURSOS

Para usar en clase el juego se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones.

El profesorado elaborará una ficha del juego para su distribución en el aula, del mismo modo que se hace con las películas antes de proyectarlas. Hay numerosas fuentes de información sobre el videojuego en general, y sobre la saga *God of War* en particular: existe una wiki de considerable tamaño y en español de la serie, disponible en https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki (que usaremos también para las actividades) y otra de las fuentes de referencia con datos sobre videojuegos comerciales, la web www.mobygames.com, que puede considerarse, en cierto modo, la versión para el medio interactivo de la conocida Internet Movie Database (IMDB). En la ficha incluiremos autores principales del juego, año de aparición, resumen de la trama de los capítulos anteriores de la serie, así como los mitos más relevantes que aparecieron la misma y su relación con el protagonista de la saga.

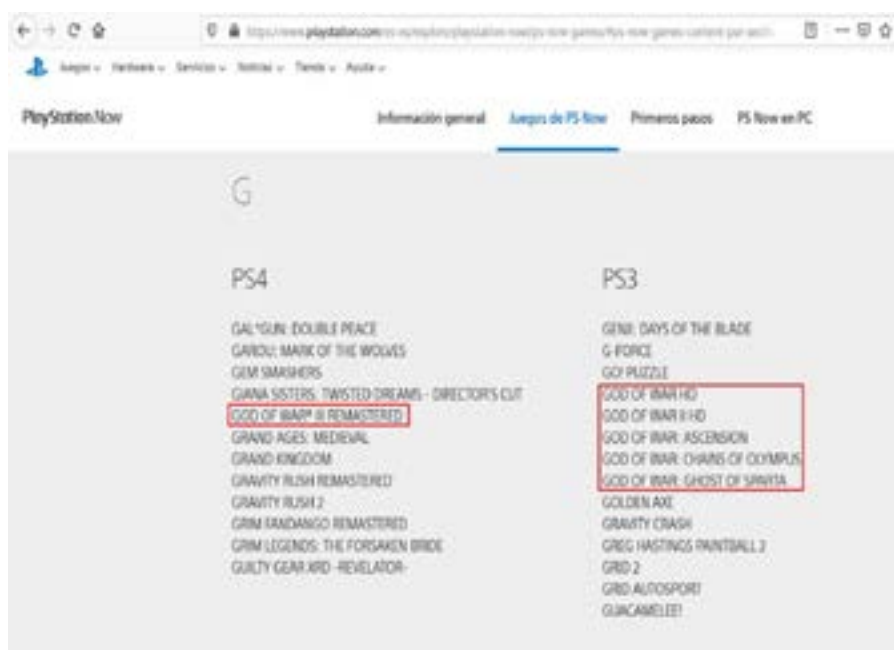
El videojuego elegido para aprender y comparar ciertos mitos, *God of War III*, actualmente está disponible en una mayor variedad de plataformas que cuando apareció por primera vez en el mercado. Así, además de poder utilizar una consola PlayStation 3 para jugar tanto a la versión física (en disco BluRay) o en versión digital (adquirida en la plataforma comercial PS Store dentro de la red PlayStation Network), ahora se puede usar la consola PlayStation 4 con *God of War III Remastered*, versión con mejoras gráficas y de rendimiento, a su vez tanto en versión física como digital.

También se puede usar la consola PlayStation 5, de reciente lanzamiento. Esta consola es retrocompatible con determinados títulos aparecidos en PlayStation 4, así como con sus archivos de guardado de partida (que tienen su importancia en esta propuesta por lo que se explicará más adelante); así, la versión tanto física como digital de *God of War III Remastered* de PlayStation 4 y sus partidas guardadas pueden usarse en la nueva generación de consolas de esta marca. Los propios desarrolladores del juego han confirmado esta posibilidad en sus redes sociales.

En lo que a versiones digitales se refiere ha aparecido una opción a tener en cuenta: *God of War III Remastered* también está disponible en la plataforma online PSNow, que permite jugar por *streaming* –sin descargar los archivos del juego– tanto en la consola PlayStation 4 como en ordenadores Windows PC. Para ello es preciso por un lado descargar una aplicación (disponible en la web <https://www.playstation.com/es-es/explore/playstation-now/ps-now-on-pc/>) que habremos de instalar en nuestro sistema operativo. La ventaja de poder usar PSNow en un PC con conexión a Internet, además de la comodidad que supone no tener que instalar nada, así como de poder cargar un juego hasta ahora exclusivo de las consolas PlayStation, es que podemos conectar un mando compatible con nuestro ordenador, sin tener que recurrir al mando propietario de dichas consolas (aunque se recomienda y se puede configurar sin muchos problemas, tanto en el caso de los mandos Dual Shock de PS3 como de PS4).

Eso sí, hay que tener en cuenta que PSNow es un servicio de pago, con tres modalidades: 9,99 euros un mes, 24,99 euros por tres meses y 59,99 euros por un año. Pero el servicio dispone de un periodo de prueba de siete días, que podemos utilizar y optimizar a nuestro favor. Dado que tenemos proyectado implementar esta propuesta de intervención por un total de 5 sesiones, que nos llevarán casi dos semanas completas de clases, podemos planificar las sesiones en las que vayamos a dejar que los alumnos jueguen en clase para amoldarnos a dicho periodo de prueba gratuita. Además, como se puede ver en la captura adjunta, tomada en la página web de la plataforma PSNow que lista los juegos disponibles, también se puede acceder a los capítulos anteriores a esta tercera entrega; tanto *God of War* como *God of War II*, ambas en sus versiones mejoradas en HD, como las entregas *Chains of Olympus* y *Ghost of Sparta*, lanzadas para la consola portátil PSP (PlayStation Portable) y la precuela *Ascension*, aparecida casi al final de la generación

PlayStation 3. Esto supone una oportunidad para poner en situación, si es posible, de forma breve y localizada, tanto al personaje Kratos y su relación con el Olimpo (por ejemplo, la primera aparición de Pandora, la presencia de Atenea en casi todas las entregas o la reacción de Zeus a las hazañas de Kratos), como los eventos que le llevan a lo que ocurrirá en *God of War III*. Algo así como una versión interactiva de parte de la información que se proporciona en la ficha inicial del juego.



Captura tomada de la web <https://www.playstation.com/es-es/explore/playstation-now/ps-now-games/>.

Por otro lado, se recomienda planificar esta intervención usando cuidadosamente el sistema de guardado de partidas que tiene el juego. Aunque no se trata de un juego excesivamente largo, puede llevar entre 12 y 16 horas —si bien hay innumerables casos de jugadores expertos y rápidos que pueden bajar ese tiempo—, tampoco nos interesa mostrar cada segundo de lo que ocurre en pantalla. Sobre todo, dado el género *hack and slash* del juego, que lleva a numerosos enfrentamientos con enemigos que se repiten, o escenas de abrir cofres para obtener mejoras de vida y magia, entre otros momentos de los que podemos prescindir.

Para esta intervención se han tomado como referencia las partidas salvadas en *God of War III Remastered* en PS4, que tiene por un lado una casilla de guardado rápido, que se actualiza automáticamente y se sobrescribe, de forma que se puede escoger para volver a jugar en el último punto donde se dejó la última partida; y por otro una serie de partidas guardadas en los puntos que el juego tiene repartidos por los distintos escenarios del mismo. En este caso, disponemos de hasta 32 partidas posibles que podemos salvar (aunque el número de puntos de guardado es algo mayor, también teniendo en cuenta que algunos puntos se repiten dado que volvemos a ciertos escenarios del juego tras realizar determinadas acciones) y que permiten que planifiquemos con bastante exactitud los puntos del juego que queremos mostrar y dejar que los alumnos y alumnas jueguen. Es decir, nos permite secuenciar la narración de los eventos del juego, preparando partidas donde creemos que va a ocurrir o mostrarse algo relevante para la intervención. Ya sea una escena cinemática de exposición de acontecimientos o recapitulación, una llegada a un escenario relevante con su descripción visual inicial (por ejemplo realizada por un barrido de cámara y una música de fondo), un diálogo con un personaje mítico que nos aporte más información de lo que sucede, un enfrentamiento a un monstruo que queramos mostrar o bien, por citar un ejemplo concreto, la secuencia tipo *walking simulator*³ casi al final del juego antes del enfrentamiento con Zeus, y en la que Kratos camina hacia lo incierto acompañado de imágenes y sonidos que evocan su epopeya personal que a su vez le lleva a destruir el Olimpo, en un raro pero interesante momento de introspección que también podemos emplear y contextualizar.

El uso de dicho sistema de partidas guardadas además nos sirve como mera prevención. El curso elegido es 4º de ESO, y el juego tiene una calificación PEGI para mayores de 18 años, por su contenido violento. Y aunque uno de los mayores atractivos del juego es sin duda el satisfactorio e intuitivo sistema de ataques de Kratos, es preferible dosi-

³ *Walking simulator: an adventure game focused on gradual exploration and discovery through observation, with little in the way of action*: https://en.wiktionary.org/wiki/walking_simulator. Se trata de un género al que rodea cierta polémica, dado hay quien achaca a sus mecánicas (o, según los aludidos, la falta de las mismas) a la creación de un producto audiovisual al que no se puede considerar videojuego. Sea como fuere, en este caso nos referimos a una sección del videojuego pensada para la citada introspección que Kratos está experimentando, en un dramático repaso a su tragedia personal justo antes de culminar su venganza.

ficar el uso de escenas de combate en clase. Siempre habrá que contextualizar eso sí, y para eso entre otras cosas estará la ficha de inicio del videojuego, así como numerosas advertencias del género y del carácter lúdico y fantástico del contenido al que van a acceder. También nos vemos obligados a usar el sistema de guardados para “saltarnos” uno de los momentos más controvertidos de la saga, y que también aparece en *God of War III* —aunque ya no se incluyó en la entrega de 2018—. Nos referimos a un minijuego en el que Kratos realiza el acto sexual con algún personaje femenino, ejecutado mediante una secuencia de botones, tal y como se realizan los denominados *combos* en otros momentos del juego contra ciertos enemigos, en una técnica denominada QTE⁴, *Quick Time Event* (en pantalla aparece brevemente el botón o secuencia de botones que hay que pulsar con rapidez para superar correctamente un evento concreto del juego). En *God of War III* Kratos yace con Afrodita, en un encuentro que se produce ‘fuera de cámara’, mientras dos sirvientas semidesnudas contemplan y comentan excitadas el desarrollo de dicho encuentro carnal. Entendemos que puede haber problemas por la edad del alumnado y que, por mucho que contextualicemos dicha secuencia, puede dar lugar a conflictos que preferimos evitar. De ahí de nuevo la estrategia de usar los puntos de guardado y su uso de forma racional y planificada.

Además, para el desarrollo de varias actividades se requerirá el uso de ordenador o Tablet con conexión a Internet y herramientas de navegación y ofimática, a modo de herramienta de consulta e investigación, tanto para conocer mejor el contexto de inicio de la acción de *God of War III*, ampliar información sobre las tramas y los personajes y, sobre todo, para elaborar material comparativo y conclusiones acerca de los mitos griegos originales. Y cómo no, necesitaremos los textos originales, en los que vamos a apoyarnos constantemente, tanto en soporte físico como digital.

6. METODOLOGÍA Y SECUENCIACIÓN

El Bloque 7 de la asignatura se imparte, junto a los demás, de manera teórica y/o práctica en todas las unidades, pero nos permitimos asu-

⁴ Una definición acertada y amplia de esta mecánica se puede leer en el artículo publicado en la web <http://informatica.blogs.uoc.edu/2015/05/21/quick-time-events-qte-en-videojuegos/>.

mir los objetivos y contenidos de este bloque para aplicar la propuesta en la Unidad 4: Una época arcaica —el amanecer de Grecia—, que aborda los dioses del Olimpo. Así, elegimos una unidad directamente relacionada con la temática del videojuego y podemos secuenciar mejor las actividades en cinco sesiones consecutivas para dar una visión amplia y sin interrupciones de algunos de los mitos más importantes de la cultura clásica.

Esta propuesta se ha planteado como una serie de sesiones de aprendizaje activo, de forma que dicho aprendizaje se produzca a través de la experimentación, el desafío y el disfrute que supone un videojuego. El carácter lúdico de la experiencia además en este caso implica un valor colaborativo, por ejemplo en las escenas del juego en las que haya que resolver uno o varios rompecabezas para obtener un objeto o avanzar hacia la siguiente pantalla. Esperamos que dicho carácter lúdico y de colaboración ayude a crear un mejor clima de aula y propicie un mejor aprendizaje de los mitos en la siguiente parte de cada sesión, después de la fase introductoria del videojuego.

Para explicar la secuenciación de actividades vemos necesario detenernos brevemente en la trama de *God of War III*, ya que si bien no se va a jugar al juego completo en clase, sí que se escogerán determinadas escenas tanto narrativas como interactivas para introducir los mitos y su posterior trabajo.

El juego comienza en pleno camino de Kratos, hijo de Zeus (según el juego, quede claro), hacia el Monte Olimpo, ayudado por Gaia y los titanes, para consumar su venganza y destruir el mundo de los dioses. Después de enfrentarse a Poseidón, Kratos falla en su intento de acabar con Zeus y desciende al Reino de Hades, donde Atenea le descubre lo que debe hacer para conseguir su objetivo: encontrar y apagar la Llama del Olimpo. Kratos recupera sus icónicas armas -las Espadas del Exilio- y tras numerosos enfrentamientos con monstruos como Gorgonas, Cerberos y otros, Kratos topa con los Jueces del Inframundo (Minos, Radamantis y Éaco) que le proponen tres pruebas. Ya entonces el protagonista empieza a escuchar la voz de Pandora. En la Fragua, Hefesto se resiste a ayudar a Kratos, que vuelve a oír la voz de una Pandora cautiva. Kratos derrota a Hades en su palacio y vuelve a la Fragua, donde Hefesto decide contarle la historia de Pandora. Kratos se niega a ayudar a Hefesto y continúa su viaje hacia la venganza, en la Ciudad de Olim-

pia, donde Gaia y los Titanes siguen destruyendo lo que encuentran a su paso. Helios les hace frente y Kratos le derrota. Con la cabeza de Helios como trofeo y linterna, Kratos se adentra en la senda de Eos, donde Pandora le sigue pidiendo ayuda. Con las alas de Ícaro, Kratos vuela por la cadena del equilibrio y llega al Laberinto de Dédalo. Al salir, Kratos derrota a Hermes y obtiene sus botas. Mientras tanto, en el Olimpo ya se pueden notar las consecuencias de la progresiva desaparición de los dioses a manos de Kratos. El sol ha desaparecido y se suceden los cataclismos. Después de un breve encuentro con Hera, Kratos derrota a Heracles, que reprocha a este la fama y gloria que logró, una gloria que le correspondía a Heracles en realidad. Después de pasar por la Cámara de Poseidón, Kratos llega a los Jardines Superiores, donde se encuentra con Afrodita. Después de volver a ver a Hefesto, Kratos se adentra en las Fosas del Tártaro y derrota a Cronos, después de recriminarle este que Kratos abriera tiempo atrás la caja de Pandora (es decir, en una anterior entrega de la saga). Después de este enfrentamiento, Kratos se dirige a los Jardines del Olimpo, donde está Hera, que enfurece a Kratos al reprocharle que en realidad esté ayudando a Pandora en su viaje. La muerte de Hera a manos de Kratos también tiene consecuencias en el mundo del Olimpo. Pero Kratos continúa y vuelve al Laberinto. Después de un encuentro con Dédalo, Kratos logra destruir a los tres Jueces y consigue llegar a la Llama del Olimpo, donde además ve a Pandora. Pero en ese momento Zeus aparece y comienza la batalla final del juego. Durante la batalla, Pandora vuelve a la caja. Kratos la abre en un intento de derrotar a Zeus pero la caja está vacía. Zeus se burla de Kratos, que enfurecido le derrota de forma brutal, esta vez con la ayuda de Pandora, que parecía haber desaparecido antes. Su voz guía a Kratos hacia la victoria. Ha sido el poder de la esperanza lo que ha logrado la victoria. Atenea cree que ese poder debe volver a los dioses, y Kratos, al sentirse manipulado de nuevo, se suicida, aunque después de los créditos del juego aparece un rastro de sangre donde antes estaba su cuerpo moribundo.

Continuando con el enfoque metodológico, se trabajará a nivel mental (memoria, creatividad, comprensión, concentración e imaginación), a nivel emocional (creación de un espacio de confianza donde probar, jugar y crear) y a nivel de comunicación y expresión (empezando por la escucha y la comprensión y terminando con la expresión misma); se potenciará como se ha dicho el aprendizaje activo e inductivo-contextual.

Secuenciación

Se van a dedicar cinco sesiones a esta propuesta de intervención. Cada sesión tendrá dos partes, una de “explicación interactiva”, con una sección de *God of War III* por la que irán pasando los alumnos y alumnas. Se intentará equilibrar el contenido jugable con el expositivo. El resto de la sesión se dedicará al planteamiento o ejecución de las actividades, en función de su tipología.

- En la primera de ellas se repartirá una ficha técnica del videojuego y a continuación se realizará un cuestionario previo para valorar los conocimientos que tenga el alumnado sobre determinados mitos, así como el dominio que puedan tener en el ámbito de los videojuegos (géneros, mecánicas, controles). Este cuestionario servirá para apuntalar mejor los contenidos de las sesiones siguientes. El resto de la clase se dedicará a la lectura del mito de Pandora, que tiene una importancia fundamental en la saga *God of War* y a las instrucciones para abordar la *webquest* que tendrán que ir realizando en grupos para exponer en la última sesión.

- Para la segunda sesión tenemos previsto una *flipped classroom*. Previamente se han dado instrucciones en la sesión anterior para que el alumnado prepare en casa un breve trabajo de investigación sobre mujeres que aparecen los mitos y también en *God of War III*: Atenea, Hera, Pandora y Afrodita. Deben buscar información sobre cómo están caracterizadas y cuál es su papel en dichos mitos y su comparación con su representación virtual en la saga. Como estimamos que se pueden hacer al menos cuatro grupos por clase, se reparten diversos ítems para la investigación entre los miembros de los grupos, de forma que cada grupo se encargue de una mujer en los mitos. Si el aula es mayor de lo esperado se puede añadir Perséfone, que también aparece en el juego. Se les proporcionarán wikis y otras direcciones web como punto de partida, y se recomendará que añadan contenido multimedia a sus investigaciones. En esta segunda sesión expondrán los distintos trabajos y las conclusiones a las que han llegado.

- En la tercera sesión abordaremos uno de los temas principales del juego, la Titanomaquia o Guerra de los Titanes. Siguiendo con la disposición en grupos del alumnado, y a partir de la lectura en clase de un fragmento de la Teogonía de Hesíodo que haga referencia a tal episodio, los estudiantes deberán hacer un comentario de texto dirigido del

mismo. Además, y partiendo de lo que se ha visto en el juego, se abrirá un breve turno de intervenciones para que expliquen con sus palabras qué supone, tanto en el mito original como en *God of War III* el fin del Olimpo, y cuál es el papel de Gaia-Gea y de los titanes en cada caso.

- En la cuarta sesión, después de una breve sesión de juego en la que se consiga un objeto relevante para avanzar en la trama (el Arco de Apolo, la cabeza de Helios, las alas de Ícaro, etc.) se propone al alumnado una jornada de escritura creativa por parejas. A partir de distintos fragmentos de ciertos mitos elegidos para cada grupo, se les pide que esbocen una fase de un videojuego a partir de cada mito asignado. No se trata de un videojuego completo, sino de una escena, que incluya acción, exposición, escenarios, personajes protagonista, antagonistas y ayudantes, así como al menos un objeto mítico que han de conseguir al final de la fase, explicando además el valor de ese objeto en el futuro del videojuego (aunque la creación de la fase no vaya más allá). Se valorará la inclusión de los mitos planteados en las mecánicas y reparto del videojuego, así como el nivel de relación de dichos mitos con lo que aparece en el guion que están planteando (ambientación, diálogo, fidelidad al original).

- La quinta sesión la dedicaremos a la exposición de los trabajos de la *webquest* previamente creada. En los mismos grupos creados para las primeras actividades, se han repartido tareas de investigación para elaborar un bestiario con algunos de los monstruos más conocidos de la saga y que también aparecen en *God of War III*. Se puede partir de la división Minotauros vs. Cíclopes vs. Gorgonas vs. Cerberos, aunque si el aula es más amplia se puede añadir otra de las criaturas que aparecen, como Arpías o Sirenas. Además, en el juego suelen aparecer evoluciones de estas criaturas, con lo que a partir de fuentes de información que se les proporcione, deberán describir dichas evoluciones en el juego y también cómo aparecen estos monstruos en los diferentes mitos, así como su influencia en las historias que se cuentan. La *webquest*, creada para la propuesta, está disponible en la dirección web <https://webquestgodofwar.wordpress.com/>.

7. TRANSVERSALIDAD

God of War es una saga de videojuegos protagonizados por Kratos, un personaje que es en realidad trasunto de Heracles y que hasta hace

poco tuvo poca evolución en su personalidad⁵. Malencarado, violento, irreflexivo y vengativo, podría parecer que contar sus aventuras en clase, por mucha conexión que se pueda hallar en no pocos mitos griegos, no podría dar lugar a tocar temas transversales. Sin embargo, pensamos que es en el planteamiento de ciertas tareas y, sobre todo, en su ejecución, donde sí se puede aplicar la citada transversalidad en nuestra propuesta de intervención. Nos centraremos sobre todo en la educación en valores: el respeto (tanto a uno mismo como a la diversidad); la responsabilidad frente a tareas y normas; y finalmente la creatividad y la esperanza. No en vano uno de los mensajes que trata de lanzar *God of War III*, y que le diferencia de los anteriores episodios de la saga, es la esperanza en lo que el ser humano puede dar de sí mismo, una vez que el Olimpo deja de regir sus destinos de la mano de Kratos. También prestaremos atención a la importancia del papel de la mujer tanto en los mitos como en su representación audiovisual. A su vez, los ejercicios y la exposición de los diferentes mitos a la vez que en su representación en forma de videojuego nos han de servir para reivindicar otros valores como la paz, la democracia y el rechazo a cualquier tipo de violencia. *God of War III* no es más que un producto de entretenimiento, aunque de nuevo nos sirva para ejemplificar ciertos contenidos, y como tal debemos plantearlo en clase, no como un modelo a seguir ni como reflejo de realidad alguna.

Otra de las medidas que aspiramos transmitir en este punto es el estímulo del interés y el hábito de la lectura y de la mejora de expresión oral y escrita. Precisamente es una de las principales intenciones al usar *God of War III*: motivar y animar a conocer mejor los mitos originales, su riqueza, su valor histórico y artístico y su relevancia universal y permanente. Acercar los mitos al alumnado para que lo adopten como parte de su imaginario y *corpus* cultural. Pero además del hábito de la lectura, se aspira a la creación de mensajes orales y escritos con coherencia y riqueza de contenido y creativa.

Para todo ello y por lo tanto, para el desarrollo de la competencia lingüística (tanto en su vertiente oral —escuchar y hablar— como en la

⁵ Hay un desarrollo del personaje mucho más trabajado y evidente en la entrega *God of War* de 2018, ambientada esta vez en la mitología nórdica, pero continuando con el personaje de Kratos, muchos siglos después de los acontecimientos de *God of War III*.

vertiente escrita —leer y escribir—) se pondrán en marcha en las actividades las siguientes medidas:

- Tareas de investigación en las que los alumnos y alumnas lean documentos de distinto tipo y soporte, incluyendo las instrucciones de las mismas, lecturas recomendadas, elaboración en común de un proyecto de clase (*webquest*).
- Tareas en las que tengan que usar distintos soportes y tipologías textuales; lectura en voz alta en clase, de forma que se valoren velocidad, corrección, ritmo y otros parámetros; obtención de idea principal de un texto leído, establecer relaciones y conclusiones.
- Tareas de elaboración escrita, ya sea a partir de la lectura de un texto determinado, una creación literaria propia, o sobre un tema en concreto, y usando las Tecnologías de la Información y comunicación o TIC disponibles tanto en el aula como en casa.
- Tenemos previstas algunas actividades de refuerzo o ampliación (y que por necesidades de la programación también pueden sustituir a alguna de las propuestas *supra*) y que implican por un lado la búsqueda de información sobre Heracles y su posible comparación con el personaje de Kratos en la saga *God of War*; consistiría en hacer una ficha de personaje Heracles con sus características y sus motivaciones, así como sus avatares y hasta su aspecto, como si del diseño de un personaje de videojuego se tratase. Se animaría a los alumnos a usar elementos plásticos y artísticos para su realización. Por otro lado estará prevista una actividad individual sobre Dédalo e Ícaro y sobre Hefesto y Pandora (por citar solo dos ejemplos, se pueden ampliar), en la que se pide al alumnado que resuma en pocas líneas sus relaciones padre-hijo/a, a partir de los textos originales.

8. DIVERSIDAD

En Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía define, en su artículo 113 —Principios de equidad—, al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo como aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo y sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educati-

vo, al alumnado con altas capacidades intelectuales, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio. Siguiendo con el caso andaluz, la Orden de 25 de julio de 2008 establece las medidas de atención a la diversidad de carácter general y específico así como los programas que se han de llevar a cabo. En el caso de esta intervención, se pueden dar algunos de los siguientes casos:

- Alumno/a de fuera de España, con menor dominio del idioma. Se recomienda tener preparadas las pertinentes instrucciones de las actividades en inglés, así como la opción de poner el juego en inglés si es posible. En caso contrario, tener preparados materiales multimedia del juego (vídeos de las escenas elegidas, artículos, wikis) en sus versiones en inglés.

- Alumno/a con dificultad de aprendizaje y de comprensión. Se crearán actividades complementarias adaptadas (de refuerzo y de ampliación) y se dedicará tiempo por separado para atender a sus necesidades. Puede darse el caso de que haya alumnos con mayor conocimiento previo de los mitos griegos tratados en el juego, mientras otros no los conozcan o tengan un conocimiento superficial. Se procurará localizar esta problemática en el cuestionario previo (ver secuenciación de actividades).

- Alumno/a con discapacidad. Estamos ante una situación compleja, dado que lo que se pretende es dotar de interactividad y participación en la historia de Kratos y su particular visión de mitos griegos, a través del videojuego. Los mandos de control pueden ser ergonómicos y de respuesta rápida, pero no están especialmente adaptados a jugadores con algún tipo de discapacidad. Ya hay proyectos comercializados de mandos especialmente diseñados para jugadores discapacitados, pero lo elevado de su precio complica proponerlo, imaginamos, en el centro educativo. Una solución que se puede prever y planificar, en caso de que haya aula de tecnología en el centro, es la creación de un mando cuyo diseño responda a estas necesidades tan específicas, por ejemplo con placas de desarrollo y software *Arduino*.

En general, se suele hacer referencia en programaciones didácticas a la necesidad de favorecer un buen clima en el aula y de introducir mecanismos que resulten en refuerzos positivos que ayuden a mejorar la autoestima del alumnado. Consideramos que el uso de un videojuego, con una equilibrada curva de dificultad, que ofrezca un desafío asumi-

ble y premie el esfuerzo del jugador, es una buena medida para lograr dicha mejora en la autoestima.

9. EVALUACIÓN

El programa de la asignatura, en el bloque en el que vamos a enmarcar nuestra actuación, presenta los siguientes estándares de aprendizaje evaluables, con sus correspondientes competencias clave:

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	RELACIÓN DE CCC CON ESTÁNDARES
1.1. Señala y describe aspectos básicos de la cultura y la civilización grecolatina que han pervivido hasta la actualidad, demostrando su vigencia en una y otra época mediante ejemplos y comparando la forma en la que estos aspectos se hacen visibles en cada caso.	CCEC-CAA
2.1. Demuestra la pervivencia de los géneros y los temas y tópicos literarios, mitológicos y legendarios mediante ejemplos de manifestaciones artísticas contemporáneas en las que están presentes estos motivos, analizando el distinto uso que se ha hecho de los mismos.	CCEC-CIEE
2.2. Reconoce referencias mitológicas directas o indirectas en las diferentes manifestaciones artísticas, describiendo, a través del uso que se hace de las mismas, los aspectos básicos que en cada caso se asocian a la tradición grecolatina.	CCEC
4.1. Identifica algunos aspectos básicos de la cultura propia y de otras que conoce con rasgos característicos de la cultura grecolatina, infiriendo, a partir de esto, elementos que prueban la influencia de la antigüedad clásica en la conformación de la cultura occidental.	CCEC-CSC
5.1. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para recabar información y realizar trabajos de investigación acerca de la pervivencia de la civilización clásica en nuestra cultura.	CD-CIEE

En cuanto a los criterios de evaluación, nos centraremos en los siguientes (también con sus correspondientes competencias clave:

1. Reconocer la presencia de la civilización clásica en las artes, en las ciencias, en la organización social y política. CCEC-CAA
2. Conocer la pervivencia de géneros, mitología, temas y tópicos literarios y legendarios en las literaturas actuales. CCEC-CIEE
3. Verificar la pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas. CCEC-CSC
4. Realizar trabajos de investigación sobre la pervivencia de la civilización clásica en el entorno utilizando las tecnologías de la información y la comunicación. CD-CIEE
5. Crear contenidos propios a partir de mitos clásicos. CCL-SIE-CEC

Se contempla realizar una evaluación inicial, una medida además a la que se suele aludir en los planes de atención a la diversidad de las programaciones didácticas. Esta evaluación será un cuestionario en el que comprobaremos el nivel de conocimiento acerca de los dioses, héroes y monstruos de la mitología griega, así como de las historias detrás de algunos de los mitos más conocidos. También nos servirá para evaluar previamente su nivel como jugadores y jugadoras de videojuegos. Esto último se puede hacer de forma práctica, con una pequeña prueba en la que se use un videojuego más modesto, y en el que tengan que ejecutar una o varias acciones en una fase predeterminada.

Rúbrica de evaluación

En la rúbrica de evaluación sumativa que vamos a elaborar se dará más peso a lo procedimental y el desempeño que han alcanzado los alumnos y alumnas en dichos objetivos. A esta rúbrica se añaden elementos de evaluación formativa, a partir de la observación del nivel de interés, participación individual y en grupos durante el desarrollo de la unidad. Hemos tomado como inspiración para el punto de partida la rúbrica propuesta por Ana Basterra Cossio, disponible en https://nanopdf.com/download/evaluar-competencias_pdf.

CATEGORÍA			Inicial	En desarrollo	Consumado	Ejemplar	Puntuación
Individual/grupos		Porcentaje	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	
Tareas	Calidad de la información obtenida	15 %	De menor a mayor relevancia y rigor De menos a más temas o preguntas contestadas				
	Capacidad de trabajo en grupo	20 %	De menos a más capacidad de consenso, respeto y aceptación de las ideas de los demás y su aplicación en un trabajo conjunto				
	Creación de contenido propio	15 %	De menos a más esfuerzo de creación y aplicación de lo aprendido en un texto propio				
	Análisis y uso de la información	25 %	De menos a más esfuerzo en recopilación de datos y su uso objetivo y relacionado De menos a más ampliación de la información obtenida				
	Uso de las TIC	25 %	De menos a más capacidad de búsqueda de información, relación entre diferentes fuentes De menor a mayor dominio en las herramientas TIC de navegación, creación y ofimática				
Puntuación final		100 %					

Finalmente, también procederemos a una evaluación de la propuesta didáctica en sí misma, para valorar los aciertos y errores cometidos en la planificación e implementación. Una posible forma de autoevaluarnos puede ser la siguiente:

ASPECTOS A EVALUAR	A DESTACAR...	A MEJORAR...	PROPUESTAS DE MEJORA PERSONAL
Temporalización de la unidad didáctica			
Desarrollo de los objetivos didácticos			
Manejo de los contenidos de la unidad			
Competencias desarrolladas			
Realización de tareas			
Estrategias metodológicas seleccionadas			
Recursos			
Claridad en los criterios y estándares de evaluación			
Uso de diversas herramientas de evaluación			
Evidencias de los objetivos de trabajo en grupo			
Atención a la diversidad			
Clima del aula			

10. ANEXO Y BIBLIOGRAFÍA

Queremos aprovechar este punto para incidir en la importancia del uso del videojuego en las aulas, tomando como ejemplo la propuesta de intervención del presente trabajo. Somos conscientes que estos días está cobrando más importancia la citada gamificación, y que esta ofrece numerosas mecánicas y gran variedad de formas de introducción en el aula, con gran escalabilidad y capacidad de adaptación a prácticamente cualquier grupo y situación. Del mismo modo, apreciamos la creciente implementación de los denominados *Serious Games*, que están mostrándose una muy válida aplicación de mecánicas de videojuegos tradicionales a partir de criterios y diseños pedagógicos y no únicamente lúdicos. Pero no podemos dejar de recomendar acudir al inmenso catálogo disponible en la actualidad en cuanto a videojuegos comerciales. Incluso en los casos menos imaginables para la vertiente educativa —como el de la saga *God of War*— se puede usar, más que como una mera excusa, como una fuente de inspiración o un punto de inicio para un conocimiento más amplio y significativo, en esta ocasión de los mitos griegos. No es menos cierto que está apareciendo un mayor volumen de documentación acerca de la gamificación en las aulas, y que la referida a los videojuegos se sigue limitando a ciertos casos de éxito; aunque hay excepciones, como el recomendable artículo de Emilio Ferreiro-Lago (2016), o los trabajos acerca de la aplicación didáctica de los videojuegos a cargo de Silvia López Gómez (consultar la bibliografía para una muestra). Pero el avance de las plataformas de Realidad Virtual, de los juegos de Realidad Aumentada, así como el citado enorme catálogo de juegos, muchos de ellos muy documentados y con recreaciones exhaustivas de personajes o hechos históricos, hacen pensar que hay un camino que en comparación con otras metodologías necesita ser explorado en profundidad.

Por citar otro ejemplo, además de reciente lanzamiento, y relacionado con la materia que nos ocupa, tenemos el caso de Hades, del estudio de desarrollo Supergiant Games. Este videojuego, aparecido en 2020 para ordenadores PC y consolas Switch de Nintendo, aborda desde el género denominado roguelike —“videojuegos de mazmorras”, un subgénero de los juegos de rol— las andanzas de Zagreo, uno de los hijos de Zeus y Perséfone, en el Inframundo. En los primeros análisis del juego ya se ha hecho patente que la elección de los mitos obedece a algo más que una meramente estética o de diseño (por ejemplo en la

página web <https://screenrant.com/hades-greek-mythology-real-story-explained-underworld-zagreus/>), y que las localizaciones, los personajes y sus interacciones se han escogido e integrado de forma muy consciente para crear una experiencia inmersiva, recreativa y documentada; aunque, evidentemente, con las alteraciones que cabría esperar, sobre todo para introducir ciertos mitos en las convenciones del citado género empleado por Hades.

El creciente interés por el desarrollo de videojuegos, que ha propiciado el aumento de centros de estudio, y que a su vez usan el videojuego para enseñar a hacer videojuegos —es decir, no se limitan a la enseñanza de herramientas de desarrollo—, supone un buen precedente metodológico. Si con la introducción del cine y la música se ha intentado un enfoque de cercanía al universo cultural del alumnado, el videojuego nos parece un lógico siguiente paso.

Bibliografía

FELICIA, P. (2009), *Videojuegos en el aula: manual para docentes*. European Schoolnet, Bruselas.

GARCÍA, A. (2017), *Mitología para todas las edades*, Weeblebooks, Publicación con licencia Creative Commons disponible en <https://weeblebooks.com/libros/Mitologia%20para%20todas%20las%20edades.pdf>.

GARCÍA, C. (2006), *Introducción a la mitología griega*, Alianza Editorial, Madrid.

GRAVES, R. (2015), *Dioses y héroes de la Antigua Grecia*, Austral, Barcelona.

GRAVES, R. (2012), *Los mitos griegos*, Ariel, Barcelona.

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

LÓPEZ, S. & RODRÍGUEZ, J. (2016), “Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas”, *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 33.

MACÍAS, C. (2013), “Aplicaciones didácticas de los videojuegos en el ámbito del mundo clásico”, *Revista de Estudios Latinos* 13, 203-238.

MACÍAS, C. (2020), "Seres híbridos del mito clásico y videojuegos", *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 23, 87-106.

MONCRIEFF, H. (1998), *Mitología Grecia y Roma*, Edimat Libros, Madrid.

Páginas web

Canal de Youtube La Caverna del Gamer (sección God of War: Juego vs. Mito),

<https://www.youtube.com/user/LaCavernaDelGamer>.

God of War Wiki, https://godofwar.fandom.com/es/wiki/God_of_War_Wiki.

La mitología de God of War, <https://www.zonared.com/reportajes/god-of-war-milogia-ps4/>.

Las 25 criaturas más aterradoras (Pijama Surf) <https://pijamasurf.com/2015/06/las-25-criaturas-mas-aterradoras-de-la-mitologia-griega/>.

Mitología Gurú, <https://mitologia.guru/seres-mitologicos/criaturas-de-la-mitologia-griega-seres-mitologicos/>.

MobyGames, <https://www.mobygames.com/>.

PlayStation Now, <https://www.playstation.com/es-es/explore/playstation-now/>.

RZ100Arte, <https://rz100arte.com/mitologia-ninos-15-monstruos-mitologicos-acercar-la-mitologia-griega-los-mas-jovenes/>.

Wiki Monstruos de la mitología griega, https://es.wikipedia.org/wiki/Categor%C3%ADa:Monstruos_de_la_mitolog%C3%ADa_griega.

NOMISMATA AVGVSTARVM

ENARA SAN JUAN MANSO

enarasanjuan@gmail.com

I.E.S. Txurdinaga Behekoa BHI (Bilbao)

Resumen

En este artículo proponemos una unidad didáctica diseñada en base a las directrices que establece el currículo oficial de la Comunidad Autónoma del País Vasco para Latín de 4º de E.S.O. La unidad está estructurada en torno a una situación-problema, para cuya resolución los alumnos tienen que reproducir y explicar monedas romanas relativas a emperatrices del Alto Imperio romano. Además de ofrecer la programación didáctica de la unidad —en la que se precisan, entre otros, los objetivos didácticos, los contenidos o los criterios e indicadores de evaluación—, el artículo se centra en aclarar otros aspectos importantes de la unidad, tales como los principios metodológicos o las actividades.

Palabras clave

Emperatrices de Roma, numismática, situación-problema.

Abstract

In this article we propose a didactic unit designed on the basis of the guidelines established by the official curriculum of the Autonomous Community of the Basque Country for Latin of 4th of E.S.O. The unit is structured around a problem situation, for the resolution of which students have to reproduce and explain Roman coins related to empresses of the High Roman Empire. In addition to offering the didactic programme of the unit —in which, among others, didactic objectives, contents or evaluation criteria and indicators are specified—, the article focuses on other important issues dealing with the unit, such as methodological principles or activities.

Keywords

Roman empresses, numismatics, problem situation.

1. INTRODUCCIÓN

En la “Nota histórica” de *Yo, Julia*, la exitosa novela —ganadora del Premio Planeta 2018— de Santiago Posteguillo en relación a la figura de Julia Domna, el autor hace la siguiente afirmación (Posteguillo 2018: 648):

Pero la historia, ya se sabe, ha sido, al menos hasta ahora, la historia de los hombres, centrados siempre —historiadores primero y luego novelistas masculinos— en documentar unos y en recrear otros las vidas de grandes personajes históricos únicamente del género dominante durante siglos. Hace ya tiempo que, profundizando en la historia antigua de Roma, he llegado a la conclusión de que si bien es muy posible que, dada la estructura patriarcal de Roma, hubiera muchos más hombres que mujeres en posiciones de relevancia, no es menos cierto que con frecuencia el historiador hombre y el novelista hombre han dejado de lado a figuras históricas femeninas de enorme impacto tan solo por el hecho de ser mujeres. Por ejemplo, creo que esta debe de ser la primera novela histórica en donde el autor se ha molestado siquiera en mencionar a todas las emperatrices de los dos primeros siglos del Imperio romano.

Y, un poco más adelante, sigue (Posteguillo 2018: 650):

La igualdad de género ha de construirse en el presente y pensando mucho en el futuro, aunque la igualdad también se hace no ya reescribiendo la historia o la historia de la literatura, pero sí completando la que tenemos elaborada con el añadido de todas aquellas mujeres importantes que existieron y que tantas veces hemos pasado por alto, para perjuicio de todos.

Así pues, queríamos proponer una unidad didáctica que tiene como objetivo dar a conocer —al menos entre el alumnado de la asignatura de Latín de 4º de E.S.O.— una parte de “aquellas mujeres importantes que existieron” durante el Imperio romano.

Sin duda, en “la estructura patriarcal de Roma” mencionada por Posteguillo, el ideal de mujer complementaba el prototipo de hombre: la mujer ejemplar romana era, principalmente, débil, dependiente, tierna y pasiva, y sus deberes se situaban, fundamentalmente, en el entorno doméstico; es decir, las mujeres eran, sobre todo, reproductoras, cuidadoras y educadoras de la familia. El que el papel de

las personalidades femeninas que mencionaremos en nuestra unidad didáctica se defina en base a la figura de un hombre no deja de ser una evidencia más de esa realidad —realidad que queda patente, además, en los epítetos y sustantivos (*genetrix*, *pietas*, *fidelitas*, etc.) que acompañan a las imágenes de las mujeres en las monedas de época imperial con las que trabajarán los alumnos—; no obstante, por el hecho de que hoy en día persisten aún determinadas actitudes y prácticas discriminatorias hacia la mujer, consideramos importante y necesario visibilizar algunos de los nombres propios de mujer de la civilización romana.

Puesto que trataremos de aproximarnos a esas figuras femeninas a través de la numismática —disciplina, sin duda, atractiva para el alumnado al que está dirigida esta unidad—, hemos optado por centrarnos en las emperatrices de los dos primeros siglos y medio del Imperio; en particular, la tarea final en torno a la que se estructurarán las actividades de la unidad consistirá en organizar, con motivo del Día Internacional de la Mujer Trabajadora que se celebra el 8 de marzo, una exposición de monedas relativas a esas emperatrices.

2. MARCO LEGAL Y METODOLÓGICO DE NUESTRA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica que aquí proponemos sigue el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, publicado en el BOPV de 15 de enero de 2016, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Ese decreto se basa en las disposiciones del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, publicado en el BOE de 3 de enero de 2015, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato según la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). El Decreto 236/2015 está enmarcado en el “Marco Pedagógico Heziberri 2020”, que se fundamenta, a su vez, en los objetivos estratégicos del “Marco para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación 2020”.

Dentro de ese marco se ha desarrollado el Currículo de la Educación Básica del País Vasco, que completa el Anexo II del Decreto 236/2015¹, así como una guía para la elaboración y evaluación de unidades

¹ https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf [05/07/2020].

didácticas en el nuevo marco educativo². La secuencia didáctica que aquí proponemos sigue las indicaciones y orientaciones recogidas en todos esos documentos.

Además de establecer los objetivos, contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro para cada asignatura, el Decreto 236/2015 establece la necesidad de educar por competencias. El enfoque de la educación por competencias exige la implementación en el aula de metodologías activas y de actividades estructuradas en torno a situaciones significativas pertinentes. No obstante, dentro de la variedad metodológica que ese enfoque abarca, el artículo 9 del Decreto 236/2015 resalta los siguientes aspectos diferenciales de las metodologías coherentes con la educación por competencias:

a) La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizandolos recursos disponibles de forma integrada.

b) La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.

c) Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones-problema.

d) Para desarrollar las competencias básicas se requiere proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.

e) Para provocar el aprendizaje relevante de las competencias básicas se requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

f) La función del y de la docente para el desarrollo de las competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje deben, por tanto, estructurarse en torno a una situación-problema que el alumnado

² https://drive.google.com/file/d/1QroOTX688i-ikNkVyQ65_ICeqjOnpl4_/view [05/07/2020].

debe resolver; se trata, en definitiva, de que, partiendo de unos conocimientos previos, los alumnos adquieran nuevos conocimientos, que, utilizados de forma integrada, les ayuden a resolver la situación-problema planteada al inicio. Para ello, el docente debe proponer situaciones complejas de integración en las que el alumno movilice, de entre los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales aprendidos, aquellos que cada situación-problema requiera.

No cabe duda de que ese enfoque exige, también en lo referente a la asignatura de Latín, una revisión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se aplican en el aula. En la actualidad, para la enseñanza del latín se recurre, fundamentalmente, a dos métodos³: uno es el tradicional método deductivo, basado, principalmente, en la explicación gramatical, acompañada de prácticas de análisis morfosintáctico, de traducción de oraciones o textos breves, así como de ejercicios de retroversión; el otro es el método inductivo-contextual de Hans H. Ørberg, en relación al cual existen prácticas diseñadas por diversos docentes, que abarcan desde ejercicios simples basados en la mera repetición hasta ejercicios destinados a la creación de textos orales o escritos más complejos, de acuerdo con el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Sin seguir estrictamente uno de esos dos métodos, también hay docentes que, según las necesidades propias, combinan de manera diversa prácticas y material de ambos modelos —algo así como lo que Macías Villalobos (2015), en el ámbito universitario, denomina “metodología híbrida”—; incluiríamos, así, en esta tercera vía prácticas de análisis y traducción basadas en los textos del método Ørberg, así como la combinación de dichos textos con la explicación al uso de los paradigmas gramaticales (Aguilar Miquel 2015: 155-156).

Sin duda, el optar por uno u otro método corresponde exclusivamente a cada docente; no obstante, cualquiera que sea la elección, es preciso adaptar el método seleccionado a las exigencias del currículo y al planteamiento de las unidades didácticas basadas en una situación-problema. Afortunadamente, gracias a la labor de muchos de los docentes que día a día tratan de innovar en la enseñanza del latín, contamos con diversas propuestas que, en base a metodologías

³ Aguilar Miquel (2015: 138-150) ofrece una revisión de los diversos métodos de enseñanza del latín desde el Renacimiento hasta nuestros días.

activas (aprendizaje cooperativo-colaborativo, aprendizaje basado en problemas, gamificación, etc.), nos pueden orientar en dicha tarea (por citar algunos ejemplos, Casasola Gómez 2018, Gallego Real *et al.* 2018 o Gómez Jiménez 2019).

También la unidad didáctica que aquí proponemos bebe de ese tipo de metodologías; en concreto, el aprendizaje cooperativo-colaborativo y el uso eficaz de las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un eje fundamental tanto de la tarea que conduce a la resolución de la situación-problema de la unidad como de las actividades iniciales y de desarrollo previas. En ese sentido, nuestra propuesta no pretende ser sino una modesta contribución a la ingente labor realizada por otros docentes.

3. LAS MONEDAS DE ÉPOCA IMPERIAL COMO RECURSO EDUCATIVO PARA EL AULA DE LATÍN

En la época del Imperio, las monedas romanas más valiosas eran, fundamentalmente, cuatro (Hacquard *et al.* 1952: 165; Sánchez Martínez 2015): el *as*, elaborado en bronce u oricalco —aleación de bronce y zinc— y de un peso aproximado de 9 gramos; el *sestertius* (*nummus sestertius*; de *semis tertius* “dos ases y otro medio del tercer as”), equivalente a cuatro ases, de latón —más tarde también de latón y bronce— y de aproximadamente 27 gramos; el *denarius* (de *denis asinum* “diez ases”), equivalente a cuatro sestercios, de plata y de algo más de 3 gramos en época de Augusto, aunque posteriormente su valor se iría devaluando; y, finalmente, el *aureus* (*aureus denarius*), equivalente a veinticinco denarios, de oro y de 7,79 gramos en época de Augusto, a pesar de que posteriormente su peso y valor irían también disminuyendo. La dimensión de esos cuatro tipos de monedas era proporcionalmente opuesta a su valor, de manera que el *as* era mayor que el sestercio, y así sucesivamente.

Junto a esos cuatro tipos, coexistieron otras monedas, tales como las siguientes: el *dupondius*, de bronce o latón y equivalente a dos ases; el *quinarius*, de plata, derivado de *quini ases* “cinco ases”, pero que llegó, no obstante, a equivaler a ocho ases; o el *antoninianus*, introducido por Caracalla, de plata también y equivalente a treinta y dos ases o dos denarios. Para las transacciones de poco valor se utilizaron monedas fraccionarias del *as*; principalmente, el *semis* (medio *as* o seis onzas),

el *triens* (un tercio de as o cuatro onzas), el *quadrans* (un cuarto de as o tres onzas), el *sextans* (un sexto de as o dos onzas) y la *uncia* (una doceava parte de as o una onza).

El tema de las monedas romanas —sean estas exclusivamente de época imperial o abarquen un periodo más amplio— puede tratarse con diversos objetivos didácticos; entre otros, el estudio de los diversos tipos de piezas y su evolución, la interpretación de su temática, el análisis de las etimologías relacionadas con el sistema monetario o, incluso, la simulación de una compraventa⁴. Para ello, Internet nos ofrece un buen número de recursos que, sin estar necesariamente concebidos para un uso escolar, resultan muy valiosos para abordar en el aula de Latín aspectos relativos a la numismática romana; sin tratarse de una lista exhaustiva, mostramos a continuación una relación de aquellos que consideramos especialmente útiles:

- “Capitulum IV”: material elaborado por Fernando Lillo Redonet para completar el capítulo IV del libro *Familia Romana* de Ørberg⁵.
- “Taller de monedas griegas y romanas”: cuaderno confeccionado también por Fernando Lillo Redonet para los alumnos de 1º de Bachillerato al hilo del capítulo del recurso anterior⁶.
- “Cuaderno didáctico. Las monedas romanas. Secundaria y Bachillerato”: material elaborado por Cristina Sánchez Martínez para el Museo Arqueológico de Murcia⁷.
- “La moneda en el mundo antiguo: Grecia, Roma e Hispania”: introducción y actividades para Secundaria y Bachillerato confeccionadas por Santi Carbonell y traducidas al castellano por Susana Monllor⁸.

⁴ Tal y como se propone el juego “Ad tabernam adimus!”, creado por Charo Marco y Ángel Luis Gallego Real: <https://es.scribd.com/document/140240769/Ad-Tabernas-Adimus> [05/07/2020].

⁵ http://www.culturaclasica.com/lingualatina/lingualatina_quartum_lillo.pdf [05/07/2020]. En la página de culturaclasica.com hay disponible más material complementario para esa unidad.

⁶ <http://www.culturaclasica.com/colaboraciones/lillo/taller-monedas-griegas-romanas.pdf> [05/07/2020].

⁷ https://www.murciaturistica.es/webs/museos/material-didactico/MD_es_168448.pdf [05/07/2020].

⁸ http://www.culturaclasica.com/files/moneda_mundo_antiguo.pdf [05/07/2020].

- “Nomisma”: recurso electrónico creado por Francisco Manzanero Cano sobre diversos aspectos de las monedas romanas; incluye ejercicios⁹.
- “Tesorillo”: página web con galerías e información acerca de monedas antiguas de diversa época; incluye juegos, así como listas de emperadores y sus familiares, con enlaces a monedas¹⁰.
- “Moneda hispánica”: página web acerca de monedas púnicas, griegas, latinas e hispánicas; contiene diversos mapas¹¹.
- “Wildwinds”: página web con información acerca de monedas antiguas de diversas civilizaciones; incluye listas alfabéticas y buscador de monedas con acceso a multitud de imágenes¹².
- “Imperio numismático”: página web con galerías de monedas de varias épocas; entre ellas, una relativa a emperatrices romanas¹³.
- “Virtual Catalog of Roman Coins”: página web con un catálogo principal de monedas estructurado cronológicamente y con enlaces a numerosos recursos relacionados con la numismática romana¹⁴.
- “Ancient Greek and Roman Coins”: página web que ofrece también diversos enlaces a recursos sobre numismática romana¹⁵.

Una de las finalidades de nuestra unidad es que los alumnos lleguen a conocer, a través de las monedas romanas, la identidad y la cronología de las emperatrices de los primeros siglos del Imperio. En paralelo con ese objetivo, las leyendas de las monedas constituirán un instrumento que no solo permitirá a los alumnos trabajar contenidos de carácter lingüístico, sino también identificar algunos de los estereotipos que las esposas de los emperadores representaron en la sociedad romana de época imperial; y es que, como es bien sabido, muchos de los epítetos o personificaciones de virtudes que figuran escritas en las monedas en relación a esas mujeres (entre otros, *victrix*, *fecunditas*, *hilaritas* o

⁹ Se puede acceder al recurso pulsando [aquí](#) [05/07/2020].

¹⁰ <https://www.tesorillo.com/> [05/07/2020].

¹¹ <http://moneda-hispanica.com/> [05/07/2020].

¹² <https://www.wildwinds.com/coins/> [05/07/2020].

¹³ <https://www.imperio-numismatico.com/gallery/index.htm> [05/07/2020].

¹⁴ <http://vrcr.austincollege.edu/> [05/07/2020].

¹⁵ <http://augustuscoins.com/ed/> [05/07/2020].

mater castrorum, además de los ya señalados en §1) tuvieron como fin principal la propaganda dinástica, militar o religiosa (Royo Martínez 2017; Domínguez Arranz 2017). Con ello, nuestra unidad aspira a completar cuanto los alumnos de 4º de E.S.O. deben conocer acerca de la función que cumplía la mujer dentro de la familia romana¹⁶, al tiempo que permite trabajar contenidos de carácter transversal establecidos por el currículo; en particular, la valoración crítica del papel de la mujer en Roma desde la perspectiva sociocultural actual y la actitud de rechazo ante aspectos que denoten cualquier tipo de discriminación¹⁷.

4. ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA

La unidad que aquí presentamos está concebida para ser implementada entre los meses de febrero y marzo. Para la exposición que los alumnos tienen que preparar como tarea final, proponemos el título de “*Nomismata Augustarum*. Emperatrices de la Antigua Roma”, que consistiría, fundamentalmente, en un mural constituido por una serie de reproducciones de monedas romanas —elaboradas por los propios alumnos— a las que acompañarían unos pósteres explicativos sobre las leyendas de dichas monedas y la biografía de las figuras femeninas que aparecen en ellas.

En la línea de todos aquellos profesores que diseñan sus unidades didácticas a partir de contenidos de cultura, mediante esta unidad tratamos de relacionar un tema de carácter cultural con determinados aspectos de índole gramatical, con el fin de afianzar el uso de algunos

¹⁶ Entre el material propiamente didáctico disponible en la Red acerca de los modos de vida y las actitudes familiares cotidianas relacionadas con la mujer de la Antigua Roma, nos ofrecen una buena base para diseñar unidades basadas en situaciones-problema la parte dedicada a “La mujer en Roma” de la unidad didáctica para Cultura Clásica confeccionada por Antonio Luis Cantudo Cantarero y titulada “La mujer en la Antigüedad clásica” (<http://www.culturaclasica.com/mujerantiguedad/mujer.htm> [05/07/2020]), el ejercicio de caza del tesoro titulado también “La mujer en Roma” y elaborado por Ángel Luis Gallego Real (<http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/latin/mujerroma/La%20Mujer%20en%20Roma.htm> [05/07/2020]) o los epitafios latinos propuestos, precisamente, para el Día Internacional de la Mujer Trabajadora por Fernando Lillo Redonet (<http://www.culturaclasica.com/?q=node/668> [05/07/2020]). En cuanto al material didáctico que versa sobre la situación de la mujer de la Antigua Grecia, destacaríamos, asimismo, la reciente propuesta de Molina Tortosa (2018).

¹⁷ Sobre la necesidad de educar en valores también en el ámbito de las clásicas, resultan interesantes las reflexiones de Alcalde-Diosdado Gómez (2012: 247-248).

contenidos ya trabajados previamente en clase (principalmente, los numerales, los sustantivos de la 1ª y 2ª declinación, los adjetivos que se declinan según esas declinaciones o el pronombre *is ea id*) y de presentar otros que se trabajarán más detenidamente en algún momento posterior del curso (en particular, el pronombre de relativo, los sustantivos de la 3ª, 4ª y 5ª declinación, así como los adjetivos que se declinan según la 3ª declinación); teniendo en cuenta esas condiciones, consideramos que nuestra propuesta puede ser aplicada en aulas en la que se sigue tanto el método tradicional como el de Ørberg¹⁸.

5. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En este apartado, tomamos como referencia la plantilla para la programación de unidades didácticas a partir de una situación-problema propuesta por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco¹⁹; en los apartados posteriores, ofrecemos información adicional acerca de las actividades que forman parte de la unidad y describimos los instrumentos que utilizaremos para evaluar a los alumnos.

¹⁸ En la programación para 4º de E.S.O. del libro *Familia Romana* publicada en <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm> [05/07/2020], se establecen, como límite máximo para ese curso, los capítulos VIII-XIV, de manera que los contenidos gramaticales que se trabajan en nuestra propuesta se adaptarían sin problema a dicha programación. En cuanto a los contenidos de carácter cultural, el tema de nuestra unidad serviría para completar los capítulos II, IV y V, donde se aluden, respectivamente, temas relacionados con el lugar que ocupa la mujer dentro de la familia romana, con las monedas y con el espacio reservado a la mujer dentro de la casa.

¹⁹ <https://docs.google.com/document/d/1poC1jATbYOTIW18I4W94IkttqfG7Wt6E7HdNOc1Q7VI/edit> [05/07/2020].

<i>Nomismata Augustarum</i>
Materia: Latín
Tema: Imperio romano. Numismática
Curso: 4º de E.S.O.
Número de sesiones: 13
<p>Justificación de la propuesta</p> <p>Las actitudes de discriminación hacia la mujer están a la orden del día; basta hojear las páginas de cualquier periódico reciente para encontrar ejemplos de esas actitudes discriminatorias. Si la Educación Básica tiene como objetivo que el alumnado sea, entre otros, competente social y cívicamente y que adquiera comportamientos basados en los principios éticos de los derechos humanos, la escuela debe ofrecer al alumnado situaciones de aprendizaje en las que el alumnado llegue a rechazar esas actitudes negativas hacia la mujer; el conocimiento de ciertas mujeres históricas romanas nos ofrece un marco de aprendizaje en torno al cual es posible plantear situaciones de integración que nos ayuden a lograr ese objetivo.</p>
<p>Situación-problema</p> <p>Contexto:</p> <p>Con motivo del Día Internacional de la Mujer Trabajadora y como parte del Proyecto de Coeducación del centro, los alumnos deben preparar, en todas y cada una de las asignaturas, alguna actividad que verse en torno a la presencia de la mujer en la sociedad y que esté destinada al alumnado de todo el centro. En la asignatura de Latín vamos a preparar una exposición acerca de las emperatrices que figuran en las monedas romanas de los dos primeros siglos y medio del Imperio.</p> <p>Problema:</p> <p>¿Quiénes fueron las esposas de los primeros emperadores romanos? ¿Cómo son las monedas que contienen las imágenes de esas mujeres?</p> <p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, principalmente a partir de la numismática, la presencia de mujeres en la historia de Roma. • Conocer la cronología de los emperadores romanos de los primeros siglos del Imperio, así como algunos datos de la biografía de sus esposas. • Comprender el valor y las leyendas de monedas imperiales romanas. • Desarrollar un sentimiento de respeto hacia la mujer.
<p>Tarea:</p> <p>Preparar una exposición titulada “<i>Nomismata Augustarum</i>. Emperatrices de la Antigua Roma” y darla a conocer entre el resto de los alumnos del centro.</p>

Competencias básicas trabajadas**A. Transversales o generales:**

- Competencia en comunicación verbal, no verbal y digital: en todas las actividades.
- Competencia para aprender a convivir: en todas las actividades.
- Competencia para aprender a aprender: principalmente, en las actividades 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12 y 13.
- Competencia para aprender a ser: principalmente, en las actividades 1, 13 y 14.
- Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor: principalmente, en las actividades 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12 y 14.

B. Disciplinarias o específicas:

- Competencia en comunicación lingüística y literaria: principalmente, en las actividades 1, 7, 8, 9 y 10.

Objetivos didácticos

- Comprender textos latinos breves conservados en monedas mediante el análisis y traducción de los mismos para valorar el papel de las emperatrices de la Roma imperial.
- Disfrutar del patrimonio tanto material como cultural y valorar su importancia como fuente de información mediante la interpretación de monedas romanas para comprender el mundo y la condición humana.
- Valorar y respetar el patrimonio cultural e histórico heredado de la civilización latina para comprenderse mejor a sí mismos como individuos y como miembros de la sociedad plural en la que viven.
- Utilizar con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, comunicarse y cooperar.
- Participar de forma activa, eficaz y respetuosa en las actividades de la unidad para aprender a ser un ciudadano competente y crítico.

Contenidos**Bloque 1. Contenidos comunes**

- Identificación, obtención, almacenamiento y recuperación de información.
- Evaluación de la idoneidad de las fuentes de información y de la misma información.
- Comprensión (comparar, clasificar, secuenciar, analizar y sintetizar), memorización y expresión (describir, definir, resumir, exponer...) de la información.
- Valoración y expresión de la información (argumentar, justificar...).
- Creación, elección y expresión de las ideas.
- Planificación y análisis de la viabilidad de las ideas, tareas y proyectos.
- Ejecución de lo planificado y, en su caso, ajuste.
- Evaluación de lo planificado y realizado y desarrollo de propuestas de mejora.
- Comunicación del resultado alcanzado.
- Colaboración y cooperación en las tareas de aprendizaje en grupo.
- Respeto a los derechos humanos y a las convenciones sociales.
- Autorregulación del estilo cognitivo, de la comunicación verbal, no verbal y digital, del comportamiento moral, así como de la motivación y fuerza de voluntad.

Bloque 2. La historia y evolución de la lengua latina

- Lectura de textos en latín y reconocimiento de términos transparentes.

Bloque 3. El sistema de la lengua latina

- Identificación de formas nominales latinas y reconocimiento de sus casos.
- Identificación de estructuras sintácticas básicas.
- Reconocimiento de los casos latinos e identificación de sus principales valores sintácticos.
- Producción de oraciones simples en latín utilizando correctamente las estructuras morfológicas y sintácticas estudiadas.
- Conocimiento y aplicación en la traducción de oraciones o textos sencillos de las estructuras morfológicas y sintácticas estudiadas.
- Comprensión e interpretación de las oraciones traducidas.
- Flexión nominal: declinación de sustantivos y adjetivos.
- Flexión verbal: conjugación de verbos regulares en voz activa.
- Interés por el aprendizaje de la lengua latina como medio para afianzar los conocimientos gramaticales en otras lenguas.
- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Valoración de la importancia de la reflexión lingüística como medio para regular las propias producciones y favorecer la autonomía en el aprendizaje.

Bloque 4. Formación de palabras. Sistema del léxico

- Utilización guiada en el aula de diferentes diccionarios (castellano, euskara, latín, etc.).
- Elaboración de un glosario de abreviaturas de numismática, como parte del vocabulario básico tratado en la unidad.

Bloque 5. Roma: historia, cultura y civilización

- Utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para obtener información acerca de la historia y cultura de Roma.
- Pautas para la interpretación y realización de ejes cronológicos.
- Identificación de ciertas características de la organización política y social romana relacionadas con la mujer, comparación con las de nuestra sociedad actual e interpretación de sus referentes desde nuestra perspectiva sociocultural.
- Etapas de la historia romana: monarquía, república, imperio.
- Interés por la historia y la organización política y social de Roma como parte esencial de la historia y cultura de la sociedad actual.
- Valoración crítica de instituciones, creencias y formas de vida de la cultura clásica desde la perspectiva sociocultural actual.
- Actitud de rechazo ante aspectos que denoten cualquier tipo de discriminación.

Secuencia de actividades**1. Fase inicial:**

- Sesión 1:
 - Actividad 1: El Día Internacional de la Mujer Trabajadora
 - Actividad 2: Periodos de la historia de Roma
- Sesión 2:
 - Actividad 3: Figuras femeninas de la Monarquía y de la República
 - Actividad 4: Nuestro plan de trabajo

2. Fase de desarrollo:

- Sesiones 3-4:
 - Actividad 5: Dinastías
 - Actividad 6: Monedas del Imperio
 - Actividad 7: *Caput aut navis?*
- Sesiones 5-6:
 - Actividad 8: Las emperatrices de Roma
- Sesión 7:
 - Actividad 9: *Quis sum?*

3. Fase de aplicación:

- Sesiones 8-11:
 - Actividad 10: Nuestro “tesorillo”
 - Actividad 11: Montamos la exposición
- Sesión 12:
 - Actividad 12: Presentación de la exposición
- Sesión 13:
 - Actividad 13: ¿Qué hemos hecho y qué hemos aprendido?

4. Fase de generalización y transferencia:

- Actividad 14: Artículo de prensa

Evaluación**A. Criterios de evaluación e indicadores de logro:**

1. Analizar y traducir textos breves y producir oraciones simples utilizando las estructuras propias de la lengua latina.

- Identifica las principales estructuras morfológicas y sintácticas latinas de leyendas de monedas romanas para comprenderlas y traducirlas correctamente.
- Traduce leyendas de monedas romanas y manifiesta la correspondencia entre el texto original y la versión realizada.
- Utiliza términos apropiados y una expresión correcta en la traducción de las leyendas.
- Escribe o pronuncia en voz alta oraciones breves y sencillas en latín sobre la vida de una emperatriz romana utilizando correctamente las estructuras de la lengua latina y el orden de la frase.

2. Distinguir las declinaciones latinas y declinar palabras correctamente.

- Sabe enunciar sustantivos y adjetivos presentes en las leyendas de monedas romanas.
- Reconoce las declinaciones e identifica sus desinencias.
- Declina correctamente sustantivos, adjetivos y sintagmas nominales en concordancia para escribir la biografía de una emperatriz romana.

3. Distinguir las conjugaciones y conjugar verbos correctamente.

- Conjuga correctamente los tiempos verbales más frecuentes en voz activa para escribir la biografía de una emperatriz romana.

4. Conocer las funciones de las palabras y de los casos latinos en la oración.

- Sabe traducir al castellano los casos de las leyendas de monedas romanas.

5. Utilizar con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda y tratamiento de la información para responder a las necesidades de la actividad escolar.

- Obtiene información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación para conocer datos acerca de aspectos relativos a las monedas de época imperial (tipos, valores y abreviaturas), acerca de los diversos periodos de la historia de Roma, acerca de las dinastías de los primeros siglos del Imperio, acerca de la biografía de determinadas figuras femeninas de la Monarquía y la República, así como de algunas emperatrices romanas.
- Contrasta, selecciona y organiza la información obtenida.
- Sintetiza y reelabora la información.
- Extrae conclusiones.
- Expone la información, oralmente o por escrito, de manera ordenada y coherente, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento preferente.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para contestar cuestionarios, elaborar ejes cronológicos o glosarios y realizar o publicar pósters.

6. Identificar y describir el marco histórico de los primeros siglos del Imperio.

- Identifica los emperadores y las emperatrices de las dinastías de los primeros siglos del Imperio y los ordena en un eje cronológico.
- Escribe la biografía de una emperatriz romana.
- Elabora cartas con los nombres de emperatrices romanas y juega al juego *Quis sum?* con sus compañeros.
- Valora críticamente los distintos roles sociales de los hombres y de las mujeres en la civilización latina.

7. Interpretar el significado de monedas romanas de época imperial.

- Contesta a un cuestionario sobre los principales tipos de monedas y su valor.
- Elabora un glosario de las principales abreviaturas presentes en las monedas de época imperial y explica su significado. Reconoce en las monedas romanas esas abreviaturas.
- Reproduce monedas de época imperial relativas a emperatrices y explica su significado.

8. Trabaja en grupo para realizar las actividades de la unidad.

- Demuestra iniciativa personal en la búsqueda de información y en la resolución de los problemas.
- Emite juicios personales y los argumenta.
- Escucha y respeta las opiniones de los demás.
- Muestra una actitud crítica y reflexiva en sus intervenciones orales.
- Respeto los turnos de intervención.
- Es responsable y cumple con su parte del trabajo.
- Evalúa su trabajo y el de sus compañeros.
- Identifica y corrige los errores y muestra una actitud positiva de superación.
- Participa en las tareas de revisión y mejora de las producciones.
- Analiza de manera crítica las múltiples diferencias sociales y prejuicios clasistas de la sociedad actual en función del nacimiento, sexo, etc.

B. Instrumentos:

- Evaluación inicial: rúbricas de actividades 1, 2 y 3 (15%).
- Evaluación formativa: rúbricas de actividades 5, 6, 7, 8 y 9 (25%).
- Evaluación final: rúbricas de actividades 10, 11, 12 y 14 (45%), tabla rápida de auto- y coevaluación (5%), portafolio (10%).

6. ACTIVIDADES

Precisamos a continuación en qué consiste cada una de las actividades mencionadas en la programación del apartado anterior²⁰.

6.1. Fase inicial

En esta fase, presentamos a los alumnos el tema de la unidad y hacemos la evaluación inicial.

- Actividad 1: El Día Internacional de la Mujer Trabajadora

Con esta actividad, pretendemos que los alumnos reconozcan algunas de las situaciones de discriminación más habituales hacia la mujer y reflexionen sobre ellas. En grupo grande, mediante la estructura de “petición en rueda” (*round-robin*)²¹, los alumnos expresan, por tur-

²⁰ Se puede visualizar una presentación de la secuencia de actividades en el siguiente enlace: https://drive.google.com/file/d/13Q3oXyyH73YFDCdqCwJLUCca7h_ud-X3/view?usp=sharing [05/07/2020].

²¹ En general, tratamos de que los alumnos, tutorizados por el profesor, trabajen y aprendan juntos, siendo todos responsables de que la totalidad de los miembros del grupo aprendan; nos alineamos, así, con el concepto de “aprendizaje cooperativo-

nos, sus ideas y opiniones sobre el origen del Día Internacional de la Mujer Trabajadora y sobre la presencia o ausencia de las mujeres en determinados ámbitos sociales o políticos a lo largo de la historia. Para ello, podemos ayudarnos de imágenes o, si lo preferimos, es posible guiar la reflexión a través de preguntas (bien en latín, bien en castellano); nosotros sugerimos hacerlo en base a la lectura de la entrada correspondiente al “Dies internationalis feminarum” de la *Vicipaedia*²². Una vez finalizada la actividad, en casa, los alumnos escriben una breve reflexión que incluirán en el portafolio individual de cada uno (*vid. infra* §7); tendrán que escribir tantas reflexiones como actividades realicen a lo largo de la unidad.

- Actividad 2: Periodos de la historia de Roma

En esta actividad, organizamos un pequeño concurso siguiendo el método “Trabajo en Equipo-Logro Individual” (*Student Teams-Achievement Divisions*). En pequeños grupos heterogéneos de cuatro personas, los alumnos tratan de completar la información relativa a los siguientes epígrafes, con el fin de que repasen y recuerden lo que han estudiado previamente en clase acerca de la periodización de la historia de Roma:

1. Nombre y año de inicio / fin de los tres periodos que se diferencian en la historia de Roma.
2. Nombres, por orden cronológico, de los reyes de Roma.
3. Nombres de los dos primeros y de los dos últimos cónsules de Roma.
4. Nombre de la primera dinastía de emperadores de Roma y de los emperadores que pertenecen a ella.

colaborativo” definido por Casasola Gómez (2018: 9), que aúna los conceptos de aprendizaje cooperativo (concebido como un método en el que el profesor organiza de forma minuciosa la tarea y lo que cada alumno ha de realizar) y aprendizaje colaborativo (donde el profesor plantea una tarea más abierta, que otorga a los alumnos más libertad). Las estructuras o métodos de aprendizaje que mencionamos en la secuencia de actividades son —con pequeñas variantes que hemos tenido que introducir para adaptarlos a las necesidades de nuestra unidad— los que encontramos explicados en Trujillo Sáez & Ariza Pérez (2006: 18-31) o en Macías Villalobos (2009: 214-215).

²² https://la.wikipedia.org/wiki/Dies_internationalis_feminarum [05/07/2020].

A continuación, los alumnos contestan, de manera individual, a un cuestionario de *Kahoot!* formado por diez preguntas relativas a esos epígrafes. La puntuación total del grupo será la suma de los resultados individuales obtenidos por cada uno de sus miembros y, por tanto, ganará el equipo que obtenga la puntuación más alta.

- Actividad 3: Figuras femeninas de la Monarquía y de la República

En esta actividad, seguimos el método del “Rompecabezas” (*Jigsaw*). En grupos de seis personas y con la ayuda de Internet, los alumnos recaban información acerca de algunas de las figuras femeninas más relevantes de la época de la Monarquía y la República (en concreto, acerca de Hersilia, Tarpeya, Lucrecia, Clelia, Cornelia y Hortensia); para ello, cada miembro del grupo se convierte en “experto” de una de ellas y, junto con los expertos de los otros grupos, redacta un breve texto sobre esa figura. Posteriormente, en el grupo original de seis miembros, cada experto intercambia la información obtenida con el resto de sus compañeros y, para concluir, los alumnos interpretan, en grupo grande, esos referentes romanos desde nuestra perspectiva sociocultural. De nuevo en grupos de seis pero mediante el método “Aprender juntos” (*Learning Together*), los alumnos tratan de buscar títulos de novelas históricas que mencionen a esposas de los emperadores romanos y, en grupo grande, hacen hipótesis acerca de la biografía de cada una de ellas. En las dinámicas en las que participan simultáneamente todos los alumnos de la clase, recurrimos a la estructura de “petición en rueda” (*round-robin*).

- Actividad 4: Nuestro plan de trabajo

Exponemos a los alumnos la situación-problema de la unidad y la tarea final. A continuación, presentamos las actividades que realizaremos en la unidad didáctica y planificamos el trabajo de las siguientes sesiones.

6.2. Fase de desarrollo

El objetivo de esta fase es presentar a los alumnos herramientas que les facilitarán la adquisición de nuevos conocimientos e informaciones, así como la selección de datos relevantes en relación con la situación-

problema de partida. Buscamos, asimismo, que los alumnos valoren y validen las hipótesis iniciales y que estructuren los aprendizajes.

- Actividad 5: Dinastías

En esta actividad recurrimos al método “Aprender juntos” (*Learning Together*). En grupos de tres personas, los alumnos elaboran un eje cronológico de un grupo de emperadores romanos y sus esposas, desde Augusto hasta Alejandro Severo; en concreto, un primer grupo se ocupa de la dinastía Julio-Claudia, además de Galba, Otón y Vitelio (27 a. C.-69 d. C.); un segundo grupo, de la dinastía Flavia y de una parte de la dinastía Antonina —específicamente, de los emperadores que van desde Nerva hasta Antonino Pío— (69-161); un tercer grupo, de la parte restante de la dinastía de los Antoninos —a saber, de Marco Aurelio a Cómodo—, más Pértinax y Didio Juliano (161-193); y, finalmente, un cuarto grupo se ocupa de la dinastía Severa (193-235). La actividad consiste, por un lado, en realizar un eje cronológico que muestre la sucesión de los emperadores en cuestión —así como de las esposas de aquellos— y, por otro, en exponer el trabajo al resto de la clase. Para ello, parten de la lista de emperadores de la página web “Tesorillo”²³ —cuya información completan con las listas de “Wildwinds”²⁴, del “Virtual Catalog of Roman Coins”²⁵ o con otras fuentes como la *Wikipedia / Vicipaedia*— y realizan el eje con el editor de la página web de *Timetoast-Dipity*. En esta actividad, los miembros del grupo se reparten los roles de “jefe documentalista” (que se encarga de supervisar el trabajo de documentación), “encargado de las TIC” (que se encarga de resolver los problemas técnicos durante la ejecución del eje cronológico) y “secretario-portavoz” (que se encarga de que la tarea se realice en el tiempo establecido y de comunicar los resultados al resto de los alumnos de la clase).

- Actividad 6: Monedas del Imperio

Con el fin de conocer el nombre de los principales tipos de monedas que circularon durante los primeros siglos del Imperio, así como el material y el valor general de cada uno de esos tipos, los alum-

²³ http://www.tesorillo.com/roma/alto_imperio.htm [05/07/2020].

²⁴ <https://www.wildwinds.com/coins/ric/indexc.html> [05/07/2020].

²⁵ <http://artemis.austincollege.edu/acad/cml/rcape/vcrc/catalog-sidebar.html> [05/07/2020].

nos contestan, por parejas y con la ayuda de la tabla de valores de “Nomisma”²⁶, a un cuestionario de *Google* con las siguientes preguntas:

1. ¿A cuántos ases equivale un denario?
2. ¿Por cuántos denarios cambiarías cuatro áureos?
3. ¿Cuántos ases pedirías por cinco sestercios de bronce?
4. ¿Cuántos antoninianos te darían por dieciséis dupondios?
5. ¿A cuántos semis equivale un áureo?
6. ¿Por cuántos semis podrías cambiar seis dupondios?
7. ¿Cuántos antoninianos te darían por dieciséis sestercios?
8. ¿A cuántos denarios equivalen ciento veintiocho semis?
9. Señala cuál de estos dos trueques es más ventajoso: que por ocho mil semis te den nueve áureos o que te den dieciocho quinarios.
10. Escribe una pregunta en relación a las monedas mencionadas en las anteriores cuestiones y fórmulasela a tu pareja.

En esta actividad seguimos la estructura de “Revisión por parejas” (*Pairs Check*), de modo que cada pareja está emparejada con otra; cada dos preguntas, la pareja revisa si tiene las mismas respuestas que la otra pareja. A continuación, en grupo grande, valoramos el ejercicio mediante la estructura de “petición en rueda” (*round-robin*).

- Actividad 7: *Caput aut navis*?

En esta actividad, los alumnos confeccionan un glosario colaborativo de las principales abreviaturas utilizadas en las monedas romanas²⁷. Para ello, utilizan la herramienta para hacer glosarios de la plataforma *Moodle*, que, una vez confeccionado el glosario, permite crear automáticamente diversos juegos para que los alumnos repasen, si es preciso, los términos glosados. Para confeccionar el glosario, simulamos

²⁶ http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002996/helvia/aula/archivos/repositorio/250/263/html/Nomisma/sis/archiv_sis/tabla_2.htm [05/07/2020].

²⁷ En concreto, elaboran una versión abreviada de las listas disponibles en https://www.tesorillo.com/roma/abreviaturas_af.htm y <http://www.culturaclasica.com/?q=node/59> o <http://www.culturaclasica.com/inscripciones/abreviatura.htm> [05/07/2020].

la estructura de la “Pizarra compartida” (*Blackboard Share*), de manera que los alumnos crean, por parejas, quince entradas del glosario, con la palabra desarrollada en latín y su traducción al castellano —en nuestro caso, también al euskara—; si el profesor lo considera oportuno, se les puede pedir a los alumnos que traduzcan las entradas a otros idiomas que ellos conozcan (inglés, francés, etc.).

- Actividad 8: Las emperatrices de Roma

De nuevo por parejas y simulando la misma estructura cooperativa que en la actividad anterior, los alumnos elaboran un póster sobre una emperatriz de Roma y lo suben a un tablero de *Padlet*. Les pedimos que en el póster incluyan, escritos en latín, los siguientes datos: el nombre completo de la mujer, el número de años que vivió y los nombres de los emperadores que, por el vínculo que sea (padre, marido, hijo...), se relacionan con la emperatriz en cuestión. Este ejercicio nos sirve para repasar los numerales (“... *annos vixit*”), los nombres de parentesco en latín y el genitivo —principalmente, en singular— del pronombre *is ea id* (“*filius eius ... fuit*” / ...), al tiempo que nos permite introducir algunas formas del pronombre de relativo (“*quae mater ... fuit*” / “*cuius maritus ... fuit*” / ...). Para hacer el póster los alumnos utilizan el sitio web de *Canva*.

- Actividad 9: *Quis sum?*

En esta actividad, los alumnos juegan al juego “*Quis sum?*”. Para ello, crean cartas con los nombres de las emperatrices y las colocan en una pila. Dependiendo del número de alumnos de la clase, se puede jugar en grupo grande o en grupos más reducidos. En cualquier caso, la dinámica es la misma: un jugador del grupo coge una carta de la pila y se la coloca en la frente; su objetivo es adivinar cuál es el nombre que figura en su carta, para lo cual hace preguntas al resto de los jugadores (“*Estne imperator Tiberius filius meus?*” / “*Sumne ego mater Tiberii?*” / ...), que solo pueden responder “sí” o “no” (“*Certe*” / “*Minime*” / “*Non est*” / ...). El profesor decidirá si procede conceder o no algún premio al ganador; en el caso de querer ampliar la dificultad del juego, es posible limitar el número de preguntas que cada jugador puede hacer. Esta actividad sirve para que los alumnos repasen y estructuren lo aprendido en las actividades 5 y 8.

6.3. Fase de aplicación

Mediante las actividades de esta fase, buscamos que los alumnos integren los contenidos estudiados previamente y establezcan relaciones entre ellos. Posteriormente, les pedimos que comuniquen los resultados del trabajo y sus conclusiones, de manera que den una respuesta global a la situación planteada inicialmente.

- Actividad 10: Nuestro “tesorillo”

Esta actividad consiste en la elaboración del “tesorillo” de la exposición, para lo cual seguimos el método de “Investigación grupal” (*Group Investigation*). Formamos grupos de tres personas y cada uno de ellos se ocupa de reproducir —en cartulinas de color oro, plata o bronce / latón— tres monedas de época imperial que contengan imágenes de emperatrices de Roma; en relación a cada una de las monedas, los alumnos crean un póster que incluya la indicación del tipo de moneda, la traducción y explicación de las leyendas del anverso (cara principal) y del reverso (cara secundaria) —es decir, el desarrollo de las abreviaturas de las leyendas y la enunciación de cada término—, así como una breve biografía de la emperatriz. Para ello, los alumnos se dividen el trabajo y se asignan estos papeles individuales: “el supervisor”, que supervisa las tareas de todos los miembros y se asegura de que el trabajo cumpla todas las condiciones establecidas; “el encargado del material”, que se encarga de obtener el material necesario para la reproducción de las monedas, la ejecución del póster y la exposición final; y “el portavoz”, encargado de exponer el trabajo final a la clase. Una vez realizado el trabajo, cada grupo hace su exposición, a continuación de la cual tanto los compañeros como el profesor pueden hacer comentarios o preguntas. Esta actividad sirve para que los alumnos apliquen, de manera integrada, sus conocimientos de latín previos y lo aprendido durante la fase de desarrollo; a su vez, los alumnos se familiarizan, entre otros, con sustantivos de declinaciones que aún no han sido estudiadas de manera sistemática en clase pero que serán objeto de estudio a lo largo del curso.

- Actividad 11: Montamos la exposición

En grupo grande y mediante la estructura de la “Pizarra compartida” (*Blackboard Share*), los alumnos diseñan y crean un mural en el que, de manera cronológica, insertan las monedas confeccionadas en la

actividad anterior, así como los pósteres explicativos de cada una de ellas.

- Actividad 12: Presentación de la exposición

Tras confeccionar en casa una propuesta de guion para presentar al resto de los alumnos del centro la exposición que han preparado, los alumnos y el profesor consensúan un guion común mediante la estructura de “petición en rueda” (*round-robin*). Posteriormente, clase por clase y en grupos de tres personas, comunican a alumnos de otras asignaturas y cursos en qué consiste la exposición, señalando la información más esencial de lo aprendido acerca de las dinastías de los primeros siglos del Imperio, de los tipos de monedas y de la presencia en ellas de emperatrices romanas.

- Actividad 13: ¿Qué hemos hecho y qué hemos aprendido?

Con el fin de que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje, evalúan mediante una tabla rápida las actividades realizadas y las habilidades adquiridas a lo largo de la unidad; en esta actividad, también valoran mediante una escala la actitud y el trabajo de sus compañeros (*vid. infra* §7). A continuación —y, si fuera necesario, también en casa—, dan los últimos retoques al portafolio que entregarán al profesor.

6.4. Fase de generalización y transferencia

En esta fase, los alumnos realizan actividades que permiten convertir el conocimiento concreto, adquirido en una situación específica, en un conocimiento generalizable que pueda ser utilizado en situaciones similares.

- Actividad 14: Artículo de prensa

Como colofón, una vez realizada la exposición, pedimos a los alumnos que escriban en casa un artículo para la revista del instituto sobre la presencia de las emperatrices romanas en las monedas de época imperial; en dicho artículo, además de desarrollar el tema exigido, pueden explicar en qué ha consistido la exposición realizada y cómo ha sido, desde su punto de vista, el proceso de preparación de la misma.

7. EVALUACIÓN

De acuerdo con el Decreto 236/2015, en el enfoque de la educación por competencias la función de la evaluación no se limita a proporcionar información relevante sobre los resultados del aprendizaje del alumnado, sino que también consiste en ofrecer información sobre el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, es preciso plantear, de forma complementaria, los siguientes tipos de evaluación: la evaluación inicial, para conocer, fundamentalmente, el diagnóstico de los contenidos que es preciso trabajar en la unidad didáctica; la evaluación formativa o procesual, para conocer el desarrollo del proceso de aprendizaje; y, finalmente, la evaluación final o sumativa, para verificar y certificar que los objetivos del proceso de aprendizaje se han cumplido.

En esta unidad, la evaluación se hará, por tanto, atendiendo a ese planteamiento; a saber, antes de comenzar con la fase de desarrollo (evaluación inicial), durante la fase de desarrollo (evaluación formativa) y tras las actividades de aplicación y de generalización (evaluación final). Asimismo, en la comprobación del grado de cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos, no solo participará el profesor sino también el alumnado, mediante actividades de auto- y coevaluación. Para ello, recurriremos, principalmente, a los siguientes instrumentos:

- Rúbricas para el profesor

El profesor evalúa las diversas actividades mediante rúbricas en las que se miden los criterios establecidos mediante cinco niveles de consecución (“Excelente”, “Bueno”, “Satisfactorio”, “Insatisfactorio” y “Pobre”). Esas rúbricas son presentadas al alumnado antes de cada actividad.

- Tablas rápidas de autoevaluación y coevaluación para los alumnos

Se trata de tablas en las que se pide a los alumnos que evalúen su propio trabajo y el de sus compañeros de manera rápida; así, por ejemplo, se les pide que señalen si consideran que han logrado o no ciertos objetivos, que indiquen cuáles son las actividades que más o menos a gusto han realizado o que evalúen a sus compañeros en relación a ciertos aspectos y según una escala de cinco niveles (“Poco / Pobre”, “Insuficiente / Insatisfactorio”, “Suficiente / Satisfactorio”, “Bastante / Bueno” y “Excelente / Mucho”).

- Portafolio de los alumnos

Pedimos a los alumnos que creen un registro de las actividades realizadas durante la unidad, en el que se incluyan las propias actividades junto a una breve reflexión acerca de cada una de ellas; en esa reflexión, los alumnos explican qué han hecho y aprendido mediante la actividad en cuestión, si han encontrado dificultades durante su ejecución, si han cumplido las tareas y responsabilidades que les correspondían dentro del grupo y, finalmente, si consideran que hay algún aspecto a mejorar por su parte.

8. CONCLUSIÓN

Nuestra propuesta consiste en una unidad didáctica estructurada en base a una situación-problema, en la que los alumnos tienen que integrar contenidos de carácter declarativo, procedimental y actitudinal para la resolución de la situación planteada inicialmente; en concreto, tienen que organizar, con motivo del Día Internacional de la Mujer Trabajadora y como parte del Proyecto de Coeducación del centro, una exposición acerca de las emperatrices que figuran en las monedas romanas de los primeros siglos del Imperio.

En la unidad trabajamos, a través del modelo de educación por competencias, contenidos de los cinco bloques establecidos para la asignatura de Latín de 4º de E.S.O. en el Decreto 236/2015 del BOPV. Recurrimos, para ello, a métodos activos y colaborativos, en los que los alumnos, de manera asociada y tutorizados por el profesor, construyen su propio aprendizaje.

Dentro de ese enfoque, situamos a mujeres romanas en el centro de la unidad, desde el convencimiento de que la asignatura de Latín ofrece un marco educativo muy propicio para promover entre los alumnos un sentimiento de respeto hacia la mujer.

Independientemente de que cada docente tenga que adaptar la propuesta a las necesidades e intereses particulares de sus alumnos, consideramos que nuestra unidad fomenta la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, al tiempo que favorece el desarrollo de las competencias básicas y la consecución de los objetivos didácticos, no solo por parte de los alumnos más aventajados, sino también por

parte de aquellos que puedan tener ciertas dificultades en relación a determinados aspectos fijados por el currículo.

9. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR MIQUEL, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica”, *Thamyris*, n. s. 6, 137-165.

ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, A. (2012), “Virtuosa docencia: un reto para la innovación en clásicas”, *Methodos* 1, 245-266, https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p245.pdf [05/07/2020].

CASASOLA GÓMEZ, C. (2018) “Aprender latín en el aula a través del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Una propuesta de unidad didáctica para Latín I de Bachillerato”, *Thamyris*, n. s. 9, 7-56.

DOMÍNGUEZ ARRANZ, A. (2017), “Imágenes del poder en la Roma imperial: política, género y propaganda”, *Arenal* 24.1, 99-131, <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/5603/5380> [05/07/2020].

GALLEGO REAL, Á. L., DEL RÍO GONZÁLEZ, M. & FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, C. (2018), “*Familia Europaea*”, *Thamyris*, n. s. 9, 57-82.

GIL-BERMEJO ALFONSO, A. (2016), “La enseñanza de la civilización latina en *Lingua Latina per se illustrata*”, *Thamyris*, n. s. 7, 121-132.

GÓMEZ JIMÉNEZ, J. (2019), “*Cives Romani*”, *Thamyris*, n. s. 10, 367-376.

HACQUARD, G., DAUTRY, J. & MAISANI, O. (1952), *Guide Romain Antique*, Hachette, París.

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2009), “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas”, *RELat* 9, 209-234, <https://www.relat.org/relat/index.php/relat/article/view/87/76> [05/07/2020].

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris*, n. s. 6, 201-300.

MOLINA TORTOSA, L. (2018), “La mujer en Grecia: un modelo de unidad didáctica para ΔΙΑΛΟΓΟΣ”, *Thamyris*, n. s. 9, 229-238.

POSTEGUILLO, S. (2018), *Yo, Julia*, Planeta, Barcelona.

ROYO MARTÍNEZ, M^a DEL M. (2017), “Propaganda dinástica, militar y religiosa en las monedas de Julia Domna”, *Espacio, Tiempo y Forma* 30, 299-322, <http://revistas.uned.es/index.php/ETFII/article/view/18852/17094> [05/07/2020].

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, C. (2015), *Monedas romanas. Numismática en la Antigua Roma. 4º de E.S.O. y Bachillerato*, Museo Arqueológico de Murcia & Tres Fronteras, Murcia, https://www.murciaturistica.es/webs/museos/material-didactico/MD_es_168448.pdf [05/07/2020].

TRUJILLO SÁEZ, F. & ARIZA PÉREZ, M. Á. (2006), *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*, Grupo Editorial Universitario, Granada, https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf [05/07/2020].

CAZA Y SACRIFICIO EN LA *ORESTÍADA*: EL DILEMA DEL HÉROE GUERRERO EN HOMERO, ESQUILO Y M. YOURCENAR

MARÍA JULIA ALONSO - ANDRÉS MOULINS

mariajuliaalonso@hotmail.es - amoulins8@yahoo.com.ar

Concordia, Argentina

Resumen

En este trabajo se desarrollan y ejemplifican los conceptos propuestos por Vernant y Vidal Naquet de *caza* y *sacrificio* a la luz, principalmente, de la *Orestíada* de Esquilo, versos de la *Odisea* de Homero y el relato *Clitemnestra o el crimen* de M. Yourcenar. Se hace una revisión crítica del mito de Orestes y de sus motivaciones y trascendencia en la literatura universal, al tiempo que se aprecia la figura de Clitemnestra, como un necesario y cuestionado personaje en la constitución de este entramado de mitos.

Palabras clave

Caza, sacrificio, héroe, tragedia, Clitemnestra, Orestes, Agamenón.

Abstract

This text presents a development and examples about the concept of *hunting* and *sacrifice* supported by Vernant and Vidal Naquet using *The Oresteian* trilogy by Aeschylus, some lines of *Odyssey* by Homer and *Clytemnestra, or Crime* by M. Yourcenar. There is a critical revision of the myth of Orestes, his motivations and the transcendence in the Universal Literature, while the figure of Clytemnestra is studied like a necessary and questioned character in the constitution of this tapestry of myths.

Key words

Hunting, sacrifice, hero, tragedy, Clytemnestra, Orestes, Agamemnon.

La venganza de Orestes no nace con Esquilo; son varias las referencias que se hacen en la *Odisea* a la leyenda de Agamenón, Clitemnestra, Egisto y la posterior venganza de Orestes. En boca de dioses y de héroes muertos, se menciona a Clitemnestra como la que lo pergeña todo y a Egisto como el traidor brazo ejecutor. Específicamente, ya en los primeros versos (canto I, vv. 35-43). Zeus mismo menciona a Orestes como el asesino de Egisto, quien había recibido sendas advertencias que había desechado. En ese mismo canto, en los versos 298-300, Atenea dice a Telémaco que Orestes había asesinado a Egisto. Más adelante, en el canto III, Néstor describe el caso de la muerte del amante de Clitemnestra y afirma que la traición de este es la que lo puso en ese lugar. Algunos versos más adelante, el mismo anciano rey de Pilos describe al hijo de Odiseo detalles del asesinato de Agamenón y del de Casandra, el primero a manos de Egisto, el segundo, a manos de la reciente viuda. En el canto IV, Menelao afirma a Odiseo que Egisto es el asesino de Agamenón y que Orestes vengaría esa muerte (vv. 529-537). Es, sin dudas, en la morada de Hades, en el canto XI (vv. 406 y sgs.), cuando podemos escuchar del mismo espíritu de Agamenón cómo ha sido todo, con detalles y sensaciones personales. Y cerca del cierre del poema, en el canto XXIV, el atrida Agamenón hace un sugestivo paralelismo entre Penélope y Clitemnestra, al tiempo que atribuye a la madre de Orestes la responsabilidad de haber creado una fama funesta a las mujeres.

La versión homérica de la leyenda difiere en algunos puntos de lo que Esquilo expone en su *Orestíada*, donde se describen con muchas precisiones los hechos: al partir Agamenón hacia Troya había prometido a Clitemnestra que le anunciaría por medio de hogueras la toma de la ciudad el mismo día que sucediese. Desde entonces, Clitemnestra tenía puesto de atalaya a un siervo que debía estar en observación por si se veían las señales. El atalaya ve la hoguera, y corre a anunciarlo a su señora, la cual, con aquella nueva, viene a los ancianos que componen el coro de esta tragedia y les comunica el feliz suceso. Poco después llega Taltibio, quien refiere todo lo acaecido en la expedición. Por último, aparece Agamenón en su carro de guerra, seguido de Casandra, que viene en otro carro, con todo el botín y los despojos tomados al enemigo. El Rey se retira a su palacio acompañado de Clitemnestra y en tanto Casandra predice los crímenes que han de ensangrentar aquella regia morada: su muerte, la de Agamenón y el parricidio de Orestes. Acometida como de furor profético, arroja sus ínfulas de sacerdotisa y corre

al lugar donde sabe que morirá. Y aquí entra la parte de la acción más digna de admirarse, y más apta para causar en los espectadores terror y compasión. Esquilo hace verdaderamente que Agamenón sea muerto en escena, aunque solo se escuchan sus gritos. La muerte de Casandra se consume en silencio; pero después el poeta hace que aparezca a la vista el cadáver de la infortunada. Y, en conclusión, presenta a Clitemnestra y a Egisto haciendo alarde de haber tomado los dos venganza en una misma y única cabeza: ella, de la muerte de Ifigenia; él, de los males que causó Atreo a su padre Tiestes.

Para Vernant y Vidal Naquet *Las Euménides*, por su parte, evocan una caza del hombre, cuya pieza es *Orestes* y las Erinias, las perras. Son las Erinias, divinidades infernales, quienes acusan a Orestes como en la leyenda; pero ¿qué representan para Esquilo las Erinias? Diosas —*cazadoras animales* en términos de Vernant y Vidal Naquet— que persiguen no a todos los asesinos, sino únicamente a los que han derramado su propia sangre; se encarnizan con el hijo que ha matado a su madre, pero no se preocupan por la mujer que ha asesinado a su marido. Ellas mismas lo declaran en dos oportunidades con una claridad y una insistencia que revela el interés que demuestra el poeta por esa idea. En efecto, esta idea le es propia: no se encuentra ningún indicio en otra parte, y, en cambio, sí se encuentran en el resto de la trilogía tantos indicios de la concepción corriente que la contradicción no se podría explicar si no se tratase de una idea con la cual el mismo autor aún no está bastante compenetrado y que sólo formula con precisión cuando la necesita.

Esquilo toma partido afirmando que su papel es castigar solamente a los que derraman su propia sangre. En esa forma, las Erinias se volvían las representantes de un derecho antiguo que pretendía oponerse a la aplicación del derecho nuevo. En eso Esquilo se dejaba guiar por su inclinación natural a la pintura de las luchas entre dioses y retomaba también la idea de un progreso incesante de las antiguas divinidades hacia las nuevas, e incluso, dentro de los límites del orden nuevo creado por Zeus, del pasado todavía reciente al presente que se está haciendo y prepara el porvenir. Pero, al mismo tiempo, mostraba una maravillosa intuición de la historia. El antiguo derecho se basa en la familia. Por lo tanto, el crimen inextinguible es el parricidio; no hay purificación posible para él. Ahora bien, en el caso de Orestes, ese antiguo derecho se enfrenta con otro, el que quiere que todo crimen sea castigado por la mano del

pariente más cercano de la víctima; y ese derecho lo representa una divinidad, el Dios de Delfos, Apolo. En consecuencia, el otro derecho tiene que ser defendido por otra divinidad —una más antigua— y por eso (sin duda en forma arbitraria y contraria a la tradición, pero con un profundo sentido de la verdad histórica), Esquilo limitó el papel de las Erinias, haciendo de ellas el símbolo del derecho que se basa en la familia, opuesto al que se basa en la noción más amplia de ciudad y que exige que todo crimen sea castigado, sin que el respeto de los lazos de sangre pueda parar el ejercicio de la venganza.

Para Vernant y Vidal Naquet (2002: 147), “en cierto sentido toda la pieza va a mostrarnos cómo el sacrificio impuro, que es el asesinato de Ifigenia, sucede a otros y entraña a otros”.

En *Clitemnestra o el crimen* (1992), de M. Yourcenar, se observa cómo el mundo está expectante de ella. Todos, seguramente, la conocen. Les promete revelar no solo sus actos, sino también los motivos (que necesitaron cuarenta años para afirmarse). Dice ante los jueces: “Habéis acudido aquí para que la escena del asesinato se repita ante vuestros ojos un poco más rápidamente que en la realidad, pues os espera el hogar y la cena y solo podéis dedicar unas cuantas horas a oírme llorar” (1992: 103).

Cuenta cómo mató a Agamenón con la ayuda de Egisto: dentro de una bañera y con un cuchillo. Dos certeros golpes bastaron para derribar al hombre fuerte que había sido hasta ese momento. El concepto de *caza* está presente desde los primeros párrafos. Dentro de su apología pública, hace referencia a la muerte de Ifigenia y lo responsabiliza por ella. Aquí aparece el concepto de *sacrificio* con un sentido nuevo, diferente al del mito. Para Vernant y Vidal Naquet (2002: 145), “Ifigenia será siempre la víctima de su padre”.

Confiesa, también, que por un momento pensó en simular un accidente, pero desistió, pues ella quería verle la cara antes de matarlo:

Pero yo quería obligarlo a mirarme de frente por lo menos al morir: por eso lo iba a matar, para que se diera cuenta de que yo no era una cosa sin importancia que se puede dejar o ceder al primero que llega (Yourcenar 1992: 109).

Como dato novedoso para nuestro análisis, Clitemnestra expresa que su esposo había vuelto de la muerte, que veía su sombra de noche en el calabozo. Además, cuenta que su hijo, Orestes, la denunció en el puesto de policía. Este es otro elemento que se puede constituir en análisis.

Finalmente, anticipa su fin cuando manifiesta saber que su cabeza rodará por la plaza junto con la de Egisto, pero promete volver de la muerte a rondar los caminos.

Observamos aquí una condena pública que bien podemos comparar con la obra principal.

Como se consigna antes, han inspirado este trabajo los conceptos de *caza y sacrificio* postulados por Vernant y Vidal Naquet en *Mito y tragedia en la Grecia antigua*. Estos autores afirman:

Nadie parece haber caído en la cuenta hasta ahora de que existe un lazo entre caza y sacrificio, de que los dos temas están en la *Orestíada* no simplemente entrelazados, sino directamente superpuestos, y que vale la pena en estas condiciones estudiarlos juntos. Son los mismos personajes, Agamenón y Orestes, los que son sucesivamente cazadores y cazados, sacrificadores y sacrificados (Vernant & Vidal Naquet 2002: 139).

Más adelante, con respecto a Agamenón, nos dicen:

Agamenón es un hombre degollado en un sacrificio tanto más monstruoso cuanto que va acompañado de juramentos y del grito ritual de la Erinia familiar, y a la vez, un animal preso en la red, acosado antes de ser matado, víctima simultánea de la leona, Clitemnestra, y del león-cobarde, Egisto, que es también un lobo —animal a la vez cruel y artero para los griegos—. Es también el sacrificador sacrificado, y esta caza sacrificio repite, a la vez, el crimen original; aquel que toma la forma horrible de un sacrificio humano acompañado de un juramento, y de algo peor que un sacrificio humano, puesto que es una comida familiar, el resultado de un canibalismo doméstico. Lo crudo y lo cocido, la caza y el sacrificio se unen precisamente en el punto en que el hombre no es más que un animal. La comida familiar es, en suma, el equivalente del incesto (Vernant & Vidal Naquet 2002: 149-151).

En este fragmento de *Agamenón*, somos testigos del último grito del Atrida:

Agamenón

(Dentro) ¡Ay de mí, que me hirieron de muerte!

Corifeo

¡Callad! ¿Quién clama? ¿Quién es muerto?

Agamenón

¡Ay de mí, otra vez secundaron el golpe!

Corifeo

Se consumó el crimen. Ese gemido, a lo que parece, es del rey
(Esquilo, 1962: 191)

Más adelante, Clitemnestra justifica su accionar frente al coro haciendo referencia al sacrificio de Ifigenia perpetrado por Agamenón, el cazador cazado, en términos de Vernant y Vidal Naquet:

Clitemnestra

¡Tú ahora me sentencias a destierro y a llevar sobre mí el odio y las maldiciones de los ciudadanos, y nada tiene que decir contra este hombre que, mientras abundan en los rebaños las ovejas de rico vellón, por aplacar los vientos tracios inmoló a su propia hija, el fruto amadísimo de mi vientre, sin tener su vida en más de lo que pudiera haber tenido la de una res! ¿Por ventura no era justo que le hubieses desterrado a él en el pago de su sacrílego crimen?... (Esquilo 1962: 194)

Y agregan los autores: “El *Agamenón* llega así a un vuelco total, a una inversión de los valores: la hembra ha matado a su macho, y el desorden se ha instalado en la ciudad, el sacrificio ha sido antisacrificio, una caza pervertida” (Vernant & Vidal Naquet 2002: 152).

En los últimos parlamentos de la primera pieza de la trilogía el coro anticipa ese “desorden” al que aluden Vernant y Vidal Naquet:

Coro

Mas por ventura todavía ve Orestes la luz del sol, y este dondequiera, él vendrá con feliz suceso y os matará a entrambos (Esquilo 1962: 201).

Impacta a los lectores la necesidad de la asesina que cierra la obra diciendo:

Clitemnestra

No hagas caso de esos vanos ladridos. Tú y yo somos los amos de este palacio, y lo pondremos todo en orden (Esquilo 1962: 203).

Con relación a Orestes, los autores afirman:

El personaje central de *Las Coéforas* es Orestes, quien, aunque propiamente hablando no sea un sacrificador, sí un cazador y un guerrero. Lo que sorprende inmediatamente en Orestes es su carácter doble: no hablo aquí solo del hecho de que sea a la vez culpable e inocente, lo que permite prever su absolución ambigua en las *Euménides*. (Vernant & Vidal Naquet 2002: 134)

Su condición de cazador es fácilmente apreciable cuando él mismo responde a la descripción de la funesta pesadilla de su madre —en la cual Clitemnestra imagina a Orestes tomado como serpiente a su seno— por parte del coro en estos términos:

Orestes

¡Oh tierra natal! ¡Oh tumba de mi padre, haced que sea yo el cumplidor de ese sueño! A lo que se me alcanza, él viene bien con mi destino. Si la serpiente salió del mismo seno de donde salí, si fue envuelta en mis propios pañales, y se agarró voraz a los pechos que me criaron, y sacó de ellos leche y sangre, razón tuvo la que tal soñó para lanzar grito de angustia temerosa. Quien amamantó a un horrendo monstruo, de mala muerte debe morir. Yo seré la serpiente; yo la mataré como el sueño anuncia. Habla: te hago juez de la interpretación del prodigio (Esquilo 1962: 231).

Aquí nos interesa introducir el concepto de dilema trágico desarrollado por Díaz Tejera en *Ayer y hoy de la tragedia*. El autor postula:

Para que una acción se revele como trágica, no basta la acción en sí ni tampoco que sea una acción irrepetible. La irrepetibilidad es una condición necesaria, pero no suficiente. Es imprescindible, a su vez, que tal acción se sitúe en un contexto de dilema, de encrucijada de caminos a seguir. La acción, así puesta, esto es, colocada en una situación de dilema, se vuelve elección. El héroe tiene que actuar, pero, al mismo tiempo, tiene que tomar un camino u otro o ninguno, mas tiene necesariamente que elegir. Se trata, paradójicamente, de una voluntad necesaria. Por supuesto que la vida es toda ella elección y acción pero una elección trágica implica una posición delicada, definitiva, una situación límite, de suerte que divide, como la orilla del mar, un piélago de vida ya pasada y un piélago de vida por delante y no previsible por sí mismo (Díaz Tejera 2012: 32).

Y más adelante agrega:

Orestes tiene que actuar en una posición vital y con ello dar muerte a su propia madre o desobedecer el oráculo y así dejar sin venganza a su padre. El dilema se hace explícito, cuando Orestes se ve en el momento de realizar su acción. Su madre le pide que se detenga. Él duda, pero su amigo Pílates, que no interviene en ninguna otra escena, lo mantiene firme en su decisión (Díaz Tejera 2012: 32).

El ruego de Clitemnestra, la vacilación de Orestes y la intervención de Pílates se manifiestan en estas líneas:

Clitemnestra

Detente, ¡oh hijo! Respeta, hijo de mis entrañas, este pecho sobre el cual tantas veces te quedaste dormido, mientras mamaban tus labios la leche que te crió.

Orestes

Pílates, ¿qué haré? ¿Huiré con horror de matar a mi madre?

Pílates

Y los oráculos de Lojias que te anunció la pitia, ¿adónde se fueron?
¿Adónde la fe y santidad de tus juramentos? Ten a todos los hombres
por enemigos; a todos sin excepción, mejor que no a los dioses.

Orestes

Venciste: lo reconozco. Tienes razón (Esquilo 1962: 242-243).

De alguna forma, estos fragmentos explican lo que sostienen Vernant y Vidal Naquet (2002: 153): “Orestes no sacrifica monstruosamente a su madre, ejecuta la orden del oráculo”.

Y más adelante agregan: “Orestes volverá a ser en las *Euménides* pieza de caza amenazada con el sacrificio” (2002: 157). “El Orestes cazador de *Las Coéforas* se ha convertido, por tanto, en caza (...). Las Erinias son cazadoras, pero cazadoras puramente animales” (2002: 158).

El tormento que experimenta este joven es perceptible en esta respuesta al coro:

Orestes

¡Vosotras no las veis, pero yo sí las veo! ¡Me persiguen! ¡No, no puedo estar aquí! (Huye despavorido) (Esquilo 1962: 249).

Finalmente, los autores concluyen de este modo: “La transformación de las Erinias en Euménides no cambiará su naturaleza... Pero desde entonces, protectoras del crecimiento, tienen derecho a las primicias, ofrendas de nacimiento e himeneo” (Vernant & Vidal Naquet 2002: 160).

Hacia el final de *Las Euménides* esta transformación viene acompañada de la absolución de Orestes por parte de los dioses en la voz de Atenea:

Atenea

Este hombre queda absuelto de su delito: el número de votos es igual por ambas partes” (Esquilo 1962: 285).

De este modo, queda restablecido el orden, en oposición al *desorden* en términos de Vernant y Vidal Naquet:

Coro

Quiera el cielo que jamás se oigan en esta ciudad los rugidos de la discordia, que no se sacia de males. Jamás se empape el suelo en la sangre de los ciudadanos, derramada en fratricidas y vengativas contiendas, sino antes con el deseo del bien común sean unas sus mutuas alegrías y unos también sus odios: que en la unión tienen los hombres el remedio de sus mayores infortunios (Esquilo 1962: 292).

El presente corpus pretende diversidad en el conocimiento de los personajes principales de la tragedia de Esquilo. Que pertenezcan a géneros diversos favorece un acercamiento más dinámico que permite miradas distintas.

Clitemnestra o el crimen nos pone frente a un personaje mitológico que habla de relojes y fusiles ante un tribunal moderno: nos enrostra la actualidad y pervivencia de ese perfil humano y lo hace mediante una elocuente primera persona del singular que lo cambia todo: no median ya los coros con sus descripciones. Todo sale de ella con técnicas narrativas del siglo XX. Esta pequeña (por su extensión) joya de la literatura de recreación era de mención obligada si de personajes de la *Orestíada* se trataba.

Los conceptos de *caza* y *sacrificio* estudiados en este trabajo aparecen descriptos con elocuencia por parte de la protagonista. Con respecto a la muerte de Agamenón, cazador-cazado nos dice: “Maté a aquel hombre con un cuchillo, dentro de la bañera, con ayuda de mi miserable amante que ni siquiera era capaz de sujetarle los pies” (Esquilo 1962: 103).

Para Vernant y Vidal Naquet (2002: 139) la caza “es ante todo una actividad social”, y así lo expresa Clitemnestra en el cuento seleccionado: “Por la noche, cuando volvía de la caza, yo me arrojaba con alegría sobre su pecho de oro” (Yourcenar 1992: 105). Esta cita nos permite observar cómo era su relación matrimonial. Ella solo quería que él cumpliera sus deseos.

Más adelante, en su justificación, prosigue con la narración del asesinato: “Le di torpemente un primer golpe que solo le hizo un corte en el hombro; se puso de pie; su rostro abotargado se iba llenando de manchas negras; mugía como un buey” (Yourcenar 1992: 109). Para Vernant y Vidal Naquet (2002: 141) casualmente “el animal sacrificado por excelencia es el buey de labor”.

El segundo golpe le cortó la frente en dos:

Él perdió el equilibrio y cayó como una masa, con la cara dentro del agua, con un gorgoteo que parecía un estertor. Entonces fue cuando le di el segundo golpe que le cortó la frente en dos. Pero creo que ya estaba muerto (Yourcenar 1992: 110).

Como esbozamos en la presentación del corpus, Orestes en el cuento de Yourcenar aparece como denunciante de su madre y esta es su manera de ejercer la justicia. No podemos hablar de un *cazador* -en términos de Vernant y Vidal Naquet- porque no hay muerte.

Los conceptos de *caza* y *sacrificio* y sus alcances en la antigüedad clásica difieren en boca de la moderna Clitemnestra, que justifica su accionar y expone una razón —para ella— suficiente para semejante determinación: el hecho de que el *cazado*, su esposo, haya sido el que sacrificó a su vez a su hija en el pasado. Lo anterior demuestra que su decisión es consecuencia de aquello y que forma parte de un ciclo trágico pero inevitable. La condición de irreversibilidad del destino es, por lo que vemos, una constante en las obras seleccionadas.

Por su parte, en la *Odisea* se recurre insistentemente a la mención de la tragedia del rey atrida para poner en tensión y contraste cómo ese caso estaba presente en los pueblos griegos y era visto como paradigma del infortunio que acaece en un lugar cuando los dioses son ignorados. La suerte que corrió Odiseo fue muy distinta de la que Agamenón le relata y que tiene como corolario el matricidio en manos de Orestes. La experiencia enseña cómo proceder, qué hacer y qué esperar de acuerdo con las decisiones propias. Es útil e interesante también ver cómo la misma realidad es observada por distintos actores sociales en diferentes momentos de la historia de la humanidad, bajo lógicas y cosmovisiones muy distintas.

Nada puede prevalecer por encima de la voluntad de Zeus. Él todo lo decide. Pues no se trata de presentar argumentos de derecho, sino, más bien, se trata de proclamar un derecho nuevo frente al derecho antiguo (hablamos de derecho en tanto los términos vertidos por Clitemnestra en el relato de Yourcenar tienen un tono jurídico, y las demás obras mencionan a la justicia recurrentemente); y Apolo se atendería a esto, si los sarcasmos del Coro no provocasen su irritación y no lo llevasen a revelar en qué sentimiento se funda ese derecho nuevo. Ese sentimiento es una rebelión contra la afirmación de que no existe vínculo más fuerte que el de la sangre: ¿no es por lo menos tan fuerte el del casamiento?

La sangre es la otra constante, motor de la intertextualidad. Esta es la idea esencial del drama principal (*Orestíada* de Esquilo) y está presente en las demás piezas del corpus: hay parentesco, ascendientes y descendientes en ocasión de las acciones trágicas principales.

El orden antiguo y el orden nuevo, las Erinias y los Olímpicos se han reconciliado gracias al instrumento de justicia creado para siempre por el Estado Ateniense; y Esquilo lo logró pintar con un detalle extraordinario. Las demás obras hacen lo propio.

Una lectura apresurada dejaría como conclusión que estamos ante dos simples y llanas venganzas. La *Orestíada* es algo más que eso. La oposición de los conceptos de *cazador/a sacrificado/a* permiten leer e interpretar la trilogía de Esquilo a la luz de una lógica en la que los personajes experimentan una transición a la largo de sus historias (no precisamente todo dicho en esta tragedia). El conocimiento del pasado de Agamenón y de sus decisiones desacertadas nos permite reconstruir su perfil y poder afirmar que se trata de un cazador (en tanto que filicida) que resulta víctima de la caza (asesinato por parte de su esposa). Análogamente, Clitemnestra, de ser cazadora (asesina de su esposo), corre con la misma suerte que su marido al morir en manos de su propio hijo; el mismo que en *Las Euménides* está a punto de ser ‘cazado’ por esos seres mitológicos.

Los personajes mencionados interpretan un rol en una época de sus vidas (momentos de las tragedias) que sin mucha demora muta a otro, gracias a la intervención de un héroe, de carácter trágico. Este personaje es el que pone orden a situaciones que necesitan la acción justiciera de alguien. Los dioses mismos lo interpretan así después de mucho debatirse en *Las Euménides*.

Que Orestes pueda convertirse en el héroe que llega a Argos a restablecer el orden es posible gracias a la confluencia de varios factores. Electra y Pílates, cada uno por su parte, ayudan a que lo que fuera vacilación torne en dramática determinación. El dilema trágico, que experimenta Orestes, es resuelto y superado con una absolución que vuelve a poner equilibrio en el reino: la justicia finalmente aparece, una particular y genuina.

Sacrificar y ser presa después son caras de la misma moneda, pero —por sobre todo— es imperioso que el lector-espectador comprenda que haber seguido su destino, cumplido con los presagios, es lo que hace que Orestes no sea un héroe autodeterminado, sino un ser que se mueve como los dioses lo marcan; marcación esta que restituye al pueblo el equilibrio y la estabilidad que solía tener.

BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ TEJERA, A. (2012), *Ayer y hoy de la tragedia*, Alfar, Madrid.

ESQUILO (1962), *La Orestía*, Traducción de Fernando Segundo Brieve, EDAF, Madrid.

VERNANT, J. P. & VIDAL NAQUET, P. (2002), *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Paidós, Buenos Aires.

YOURCENAR, M. (1992), *Clitemnestra o el crimen en Fuegos*, Alfaguara, Buenos Aires.

IMBERBE COMO UNA MUJER, NEGRO COMO UN LOBO: UNA PROPUESTA DE LECTURA DE *DAFNIS Y CLOE*

ALEJANDRO PINA TERRAZA

pina-96@hotmail.com

Universidad de Zaragoza

Resumen

La obra de Longo *Dafnis y Cloe* puede ser una novedad textual a la vez que un punto de partida para la reflexión del género, de la masculinidad y la feminidad, en el aula. Tanto la asignatura de Griego I como Griego II presentan generalmente un alumnado reducido. Esta circunstancia permite un clima de aula muy cercano, prácticamente como el de una clase particular: se hace posible un seguimiento total del proceso de aprendizaje, así como adaptar el desarrollo didáctico para acompañar el ritmo de cada alumno. Este seguimiento personalizado también es posible en las circunstancias excepcionales que se han vivido y se siguen viviendo durante la denominada “Crisis del coronavirus”, cuyo alcance en sus consecuencias todavía desconocemos. El objetivo es ofrecer una experiencia literaria muy significativa que dé pie a esta reflexión gracias a la orientación del docente. Esta actividad se puede evaluar a partir de una tertulia literaria dialógica y la traducción y/o comentario de ciertos pasajes que permiten considerar si la lectura ha sido comprendida mientras se siguen poniendo en práctica las herramientas filológicas aprendidas durante el desarrollo del curso.

Palabras clave

Didáctica griega, literatura griega, género, performatividad de género, novela griega, Dafnis y Cloe, Longo, coronavirus.

Abstract

The Longus' Greek novel *Daphnis and Chloe* could be a really interesting source of texts for translation in Ancient Greek I and II and for the introduction of gender reflection in the classroom. This type of subject has few students. This circumstance helps to create an interesting second one: the classroom atmosphere is like an individual lesson: it's possible to make an individual assistance and to adapt the didactic process to each student's learning rhythm. This can be also made in the Coronavirus' Crisis, whose consequences are yet to be known. This activity proposal

is based on reading *Daphnis and Chloe* as a very meaningful and literary experience to the students which brings thinking about gender. The exercise of reading *Daphnis and Chloe* can be evaluated by means of a dialogical literary gathering, a translation, and/or a text commentary. The three of them can be made to check if there has been an efficient reading comprehension and, at the same time, the students can practice their acquired translation skills.

Keywords

Ancient Greek didactics, Greek novel, gender, gender performance, Daphnis and Chloe, Longus, coronavirus.

El primer tercio del siglo XX fue testigo de la publicación de *The Greeks and the Irrational* por parte del clasicista Eric Robertson Dodds. Influenciado por la escuela jungiana, Dodds arremetía contra presupuestos que se habían establecido en torno al pensamiento griego antiguo. El género de la novela griega pudo incubarse en la época helenística, esta es, la considerada tradicionalmente desde el año 323 a.C., año de la muerte de Alejandro Magno, hasta el 31 a.C., cuando Marco Antonio cayó ante Octavio, desencadenando la fundación del Imperio Romano. La novela pudo, además, florecer en la época imperial, desde el 31 a.C. hasta el 395 d.C., cuando el Imperio Romano se dividió en dos, el de Occidente y el de Oriente, quedando la zona griega en este segundo. Volviendo a Dodds, él consideró que el siglo II d.C., el momento de la novela ya madurada en el tiempo, era una “Edad de la Ansiedad” (Dodds apud Swain 1996: 106).

El mundo helenístico era muy diferente al de la época clásica: del 323 a.C. al 31 a.C. se suceden la muerte de Alejandro Magno, las luchas de sus sucesores, los epígonos, por el control del territorio dividido del imperio que erigió el hijo de Filipo y la pujanza de Roma como nueva potencia. En el año 145 a.C. la derrota de los griegos de Corinto y el conjunto de polis formado por la Liga Aquea hizo que Grecia pasara a formar parte del dominio romano. Roma gobernó la que antaño fue la rica vida política del ágora: príncipes fieles a la *Urbs* y magistrados romanos gobernaban las ciudades estado. De hecho, algo tan propiamente griego como el espíritu agonístico, el sentido competitivo tan interiorizado en la mentalidad helénica, evolucionó en una nueva línea, hacia el deseo de obtener la ciudadanía romana y participar en su burocracia o

gobierno (Whitmarsh 2005: 38). En cuanto a la religión, se ha sugerido que los sistemas tradicionales habrían colapsado antes: el pueblo ya no tenía seguridad en qué creía como sociedad y por esta sensación de desarraigamiento, de ansiedad, surgieron diferentes cultos dispuestos a satisfacerlos (Swain 1996: 106). De este interesante germen nacería el cristianismo.

Estos nuevos cultos estaban llamados a *completar* y no a *dañar*, servían a la comunidad (Swain 1996: 108). Además, seguía existiendo un espíritu filantrópico y la ciudad como institución seguía funcionando (ib.). De hecho, la tendencia pesimista respecto al mundo helenístico puede quedar en entredicho por el auge de la urbanización: el periodo desde mediados del s. I d.C. hasta el III d.C. fue el más exitoso del mundo antiguo en cuanto a construcción urbanística. En este contexto, para Swain, el origen de la novela no se debe a la voluntad de reflejar un sentimiento de infelicidad, sino una de las manifestaciones culturales de la hegemonía de la elite (Swain 1996: 109); es más, esta elite buscaría un escenario paralelo donde representar sus propios valores (Swain 1996: 110). En conclusión, el mundo helenístico es uno rico, lleno de posibilidades y diferente al clásico, con una elite que podía permitirse desvincularse momentáneamente de su realidad para recrearse en sus ideales.

La novela griega floreció en ese suelo fértil desde un capullo lleno de polen oriental o incluso se puede pensar al revés, es decir, podemos considerar que es el Próximo Oriente el que queda “saturado de la cultura griega” (García Gual 2008: 19). Para los griegos, *αἶνος*, “historia”, “historieta”, en época arcaica era uno de los términos que definían un grupo heterogéneo de géneros literarios tales como el cuento maravilloso, la leyenda o el mito (Santana Henríquez 2005: 66). Después, en época clásica y helenística, apareció la contraposición entre *λόγος*, “relato verdadero” en general, y *μῦθος*, “relato inventado” (Santana Henríquez 2005: 67). “Novela” no tenía, pues, un término específico en griego y las principales autoridades antiguas no teorizaron sobre este género como sí hicieron sobre la tragedia, como Aristóteles en sus *Poética* y *Retórica*. También existían vocablos como *διήγημα*, “exposición”, de *διηγέομαι*, “exponer minuciosamente”, o *πλάσμα*, “imitación”, “figura”, “invención”, a partir de *πλάσσω*, “formar”, “imaginar”, “inventar” (Reardon 1976: 120), que, como vemos, tampoco precisaban el género de nuestro interés.

A esta nebulosa terminológica dentro del propio griego, se le suma la de las lenguas romance: en español hay una confusión en los términos porque se involucran dos géneros literarios diferentes, a saber, el de la novela y el de la novela breve. En otras lenguas, como la inglesa, se distinguen claramente: “roman”, que sería la novela, frente a “novel”, la novela breve; “romanzo” frente a “novella” en italiano. Sin embargo, el problema léxico en español viene precisamente del italiano: nuestra lengua tomó de ella la palabra “novella”, es decir, el término italiano que designaba el género literario de la “novela breve” para hacer nuestra “novela”, ¡el otro género! Esto se debe a que la palabra “romance” en español se aplica al género poético de larga tradición en nuestra literatura (García Gual 2008: 17) y no podía asumir otra semántica tan importante y del mismo campo de significado, el de los géneros literarios. La diferencia entre estos dos géneros, novela breve y novela, no es tanto su extensión como su estructura: la novela breve es más sofisticada que el cuento y tiene “unos orígenes y unas características específicas” (ib.). La novela breve se caracteriza por lo siguiente:

Su ritmo es rápido y decidido frente a la lentitud y los meandros de ésta [la novela]; no admite interludios ni digresiones; importa la trama en sí y no sus personajes. Es más personal que el cuento, pero mucho menos que la novela, y en este aspecto sirve de eslabón entre ambos [...] En el mundo griego, y también en época renacentista, puede subrayarse algún rasgo diferencial entre ambos: el carácter idealizante de la novela frente al más realista de la narración breve (García Gual 2008: 17-18).

Dentro de la novela griega como género literario, encontramos un grupo unitario porque tienen un patrón argumental muy similar¹: chico y chica², ambos de origen noble, se enamoran; justo antes o después del matrimonio se separan y sobreviven a una o varias vicisitudes extraordinarias (Bowie 1989: 124). Estas aventuras, περιπέτειαι, constituían

¹ No solo había novela erótica griega o “de romance”. Antonio Diógenes escribió una novela erótica, pero le daba un papel eminente al viaje y llegó a incluir elementos sexuales, obscenos y también el motivo de la metamorfosis al gusto de las fábulas milesias (Bowie 1996: 1050).

² En *Dafnis y Cloe* el amor heterosexual es presentado como el amor “correcto” frente al homosexual que protagoniza el desagradable parásito Gnatón al pretender a Dafnis y acabar rechazado por este, aunque posteriormente se redime al rescatar a Cloe para su amado.

el segundo ingrediente, un naufragio, una tormenta, un encarcelamiento, intentos de seducción o violación, torturas e incluso supuestas muertes eran los obstáculos para la conclusión reproductiva del amor, el primer ingrediente. Para García Gual hay tres elementos que conforman la esencia de la novela griega³: los escenarios pseudo-históricos, el viaje, “un tema especialmente mediterráneo desde la *Odisea*” (Lesky, 1989: 890), y el tema central, el argumento amoroso (García Gual 2008: 1136). También se puede condensar el argumento de este género en la siguiente esquematización: “encuentro (amor de flechazo, boda o fuga, iniciación de un viaje) —separación (viaje desastroso, naufragios, piratas, falsas muertes, acosos múltiples)— reencuentro de los amantes” (ib.). Al final, el amor y la fortuna demuestran ser más fuertes que esos peligros de un mundo tan caótico (García Gual 2006: 105) y, como hemos dicho, la pareja quedará reunida en la felicidad marital (Bowie 1989: 124). No obstante, otros no son tan aventurados a la hora de clasificar y valorar la novela griega, como Reardon, que defiende que la taxonomía de la novela no puede ser clara (Reardon 1976: 120).

PROPUESTA DIDÁCTICA: SECUENCIACIÓN, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Según Reardon, la novela griega era un género privado más que popular: el lector lee en privado y siente que la lectura le habla a él (Reardon 1976: 129-130). En estos tiempos de aislamiento, de absoluta “privatización” con uno mismo, una lectura refrescante e interesante puede ser una novela griega, bien la situación en las aulas se resuelva, bien el trabajo individual del alumnado se convierta todavía más en un elemento imprescindible de su enseñanza. Hay varios argumentos para trabajar esta lectura: el esquema argumental es novedoso, muy alejado de los conocidos ciclos míticos; no son historias bien conocidas ni para el público familiarizado con la literatura clásica griega y permiten la evasión de la realidad. Además, el propio texto griego es muy asequible desde el punto de vista didáctico y lingüístico, pues la trama de la historia suele ser sencilla, la gramática y el vocabulario tampoco presentan grandes dificultades y se pueden trabajar cuestiones como el uso de recursos retóricos tales como la écfrasis o la adjetivación.

³ Para García Gual (2008: 1137), la novela llega a desarrollar una suerte de mito propio, un “mito folletinesco y aburguesado de los dos amantes”.

Lo que proponemos en concreto es una actividad didáctica que conjuga el trabajo individual por parte del alumnado a raíz de las extrañas circunstancias individuales, sea por el confinamiento, sea por la inédita situación de las aulas, con la lectura de *Dafnis y Cloe* en su versión traducida⁴. El momento para conjugarla en el aula tendría que ser en la tercera evaluación, pues es posible ver en esta tarea una suerte de escape, una alternativa al inamovible peso de la EvAU pero que, al mismo tiempo, permite reafirmar el aprendizaje desarrollado en los dos años de estudio del griego. Para evaluar esta actividad, el docente podrá recurrir a un ejercicio de traducción de un pasaje que el propio alumnado elija en el aula o, si resulta excesivo para el nivel del alumnado o para la carga de trabajo por la preparación de la EvAU, optar por un comentario de texto dirigido a partir de un pasaje traducido. Sobre la secuenciación se pueden plantear tres sesiones: la primera se emplearía a modo de introducción magistral al género literario de la novela, a la obra (pueden resultar interesantes las líneas anteriores que hemos esbozado) y al aspecto que nos interesa de esta antes de la lectura individualizada, que desarrollaremos a continuación; la segunda, un tiempo después, según el que necesite el alumnado para completar la lectura, consistirá en su puesta en común mediante una tertulia literaria dialógica y, por último, la tercera, dedicada a la evaluación, bien mediante traducción, bien mediante comentario de texto. Por supuesto, los pasajes para este comentario serán significativos dentro del desarrollo de la acción y del objetivo que hemos fijado para la actividad, a saber, en la obra de Longo facilitando la labor del alumnado.

La metodología considerada para esta actividad es doble: por un lado, la educación literaria, en concreto, la tertulia literaria dialógica, puesto que hemos tomado en consideración las circunstancias socio-culturales de los lectores, y, por otro, el conocido método de la gramática-traducción. Sobre el primero, la educación literaria supone un interesante *mare magnum*, una encrucijada o incluso un terreno incómodo según se considere porque esta puede dirigirse hacia distintas áreas de aprendizaje, aunque siga naturalmente vinculada al área de Lengua (Cassany 1995). En nuestra opinión, ofrece un estimulante marco no solo para expandir la literatura griega hacia los jóvenes y perfilarla como uno de sus grandes atractivos bajo la idea de convertirse en “oportunidades de debate y reflexión” (Mata 2008: 131 apud Dueñas

⁴ Recomendamos la de Jorge Bergua de Alianza (Madrid, 2005).

Lorente 2013: 142), sino incluso para llegar a hablar de experiencias literarias significativas que muten en experiencias vitales para ellos. Esta última idea nos permitiría mantener la consideración que ya hizo en su momento Dámaso Alonso: “la literatura es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre” y transforma así a este “en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser” (Alarcos *et al.* 1974: 10 apud Dueñas Lorente 2013: 148). Quizá es este punto en el que debería detenerse el actual debate en torno a la reflexión sobre el lugar social que deben ocupar la literatura y la educación literaria en el marco de la denominada “crisis de las humanidades” (Alarcos *et al.* 1974) que ha preocupado a algunos teóricos como Dueñas (2006: 84-88), una reflexión que surge también para enfrentar ese “entorno bullicioso y poco propicio que vive hoy un niño o un adolescente para descubrir la literatura” (Dueñas Lorente 2013: 143). Este lugar, en nuestra opinión, debe pasar por ser una experiencia significativa vital.

De este modo, podemos aspirar entonces a que el joven lector del aula de Griego II obtenga una experiencia vital a partir de la experiencia literaria, esta es, la lectura, de *Dafnis y Cloe* o, al menos, podemos intentar provocar “respuestas lectoras conectadas con la propia vida, con los intereses y preocupaciones de los alumnos” (Sanjuán 2011: 702 apud Dueñas Lorente 2013: 149). Los objetivos didácticos que proponemos para esta actividad serían los siguientes:

- Leer la novela de Longo *Dafnis y Cloe* de forma comprensiva para comentarla en el marco de una tertulia literaria dialógica.
- Identificar la caracterización explícita e implícita del género (hombre y mujer, masculinidad y feminidad) en la obra de *Dafnis y Cloe* de Longo.
- Analizar mediante la idea de la performatividad de género las normas invisibles que regulan a este en *Dafnis y Cloe* de Longo.

Como se puede leer, el aspecto en el que queremos incidir en última instancia es el de la cuestión del género, en cómo Longo estructura una norma para el hombre y la mujer sobre la que podemos reflexionar, una norma que va más allá de lo literario, y, por lo tanto, la reflexión podrá iluminar lecturas futuras. Responder a la pregunta de cómo hacer esto resulta una tarea compleja ya no por el carácter de la obra elegida, sino por su aplicación en cualquier lectura que se pueda proponer tanto en

las asignaturas de Griego y Latín como en las de Lengua y literatura. Por supuesto, en una tarea tan compleja, el docente debe actuar ya antes como un auténtico rastreador, tanteando la posible recepción de esta actividad de lectura por parte del grupo de la asignatura preguntándose si será productivo introducir en el aula cuestiones de esta índole; cuestiones, por cierto, poco concretadas en el currículum oficial, en este caso, desde los Objetivos de Bachillerato en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, bajo las palabras “Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con capacidad”. A nosotros nos interesa especialmente esa voluntad de análisis y valoración críticas de las desigualdades, más en concreto, ampliarla para incidir en las desigualdades concebidas a partir de los constructos de género. Si la respuesta es afirmativa, si el alumnado está compuesto por individuos que muestran esta inquietud, madurez y comprensión y, en definitiva, el espíritu crítico suficiente para plantear una identidad que luche a favor de los desequilibrios estructurales entre hombres y mujeres o, al menos, el germen de este, el docente deberá actuar como mediador entre el objeto que quiere transmitir y sus receptores, a los que debe disponer para ello en la primera sesión de la actividad.

A estas dos metodologías didácticas las sobrevuela el movimiento feminista, en concreto, la teoría de la performatividad de género propuesta por la filósofa Judith Butler y aplicada a la novela por José González, sobre la que profundizaremos más abajo. Esta podría ser introducida en el aula en la primera sesión de esta actividad, en la introducción magistral, teniendo siempre presente que el docente no debe condicionar la lectura. Así pues, el docente debe resaltar ante el alumnado aquellos puntos de interés a los que deben prestar atención para el éxito de la reflexión en torno al género, a saber, los pasajes citados y la atención a personajes como Cloe, Dorcón, Gnatón o Licenion. Esta introducción magistral, deberá apoyarse en objetivos curriculares, en concreto y en nuestro caso, los establecidos para la asignatura de Griego II en la Orden ECD/489/2016, de 25 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón⁵. Al tratar la literatura nos debemos al Bloque

⁵ Disponible en [http://www.educaragon.org/FILES/GRIEGO\(2\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/GRIEGO(2).pdf).

4, dedicado a esta. Así pues, la explicación magistral del género de la literatura, así como esta actividad en general, queda vertebrada en torno a dos objetivos generales de la asignatura:

- Obj.GR.1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega e iniciarse en la interpretación, comprensión y comentario de textos griegos de complejidad progresiva.
- Obj.GR.5. Introducirse en el estudio de la literatura griega, profundizando en el conocimiento de las características de los diferentes géneros y los autores y obras más representativas.

Sobre la evaluación, en la que nos detendremos a continuación, los criterios de evaluación son los siguientes:

- Crit.GR.4.1. Conocer las características de los géneros literarios griegos, sus autores y obras más representativas y sus influencias en la literatura posterior.
- Crit.GR.4.2. Conocer los hitos esenciales de la literatura griega como base literaria de la literatura y cultura europea y occidental.
- Crit.GR.4.3. Analizar, interpretar y situar en el tiempo textos mediante lectura comprensiva, distinguiendo el género literario al que pertenecen, sus características esenciales y su estructura si la extensión del pasaje elegido lo permite.
- Crit.GR.4.4. Establecer relaciones y paralelismos entre la literatura clásica y posterior.

PRIMERA SESIÓN: GÉNERO Y PERFORMATIVIDAD

Aparte de las nociones sobre el género literario de la novela griega en general y de la obra de Longo en concreto, lo interesante de esta actividad es, como hemos indicado, la reflexión en torno al género, a cómo Longo “naturaliza” la heterosexualidad como única y verdadera resolución del amor de su pareja protagonista y esto, en último término, supone una cosmovisión al servicio del poder heterosexual. Las siguientes líneas ilustrarán este aspecto para el docente. La novela de Longo es un perfecto ejemplo de la historia prototípica de la novela griega erótica, vertebrada por la pareja heterosexual, pues la homosexualidad se concentra en la denostada figura del parásito Gnatón. El *happy ending* de la obra no puede ser otro que la unión matrimonial que permite la

posterior y legítima fundación de un nuevo linaje, uno aristocrático, por supuesto. El misterioso Longo, igual que muchos autores clásicos antes que él, transmite una visión muy concreta del amor, la suya quizá hasta irónica: los niños Dafnis y Cloe adquieren sus respectivas condiciones de hombre y mujer gracias a la guía y enseñanza de personajes y a la superación de obstáculos, se les enseña a actuar tal y como se espera de ellos, y Longo lo hace pasar por un proceso natural; se hace indudable que Dafnis y Cloe deben acabar juntos porque así lo ha decidido el dios al que se le dedica la obra completa como ofrenda, al joven y cruel Eros. Esta voluntad hecha natural dentro de la novela codifica una realidad tácita. Para descifrar la compleja teoría del género, hemos seguido la línea de pensamiento de la filósofa Judith Butler, cuyas ideas sobre la performatividad de género, inspiradas a su vez por la teoría de la performatividad del lenguaje de Austin, seguimos aquí aplicándolas a la literatura como hizo José González en su tesis doctoral (2016)⁶. A su vez, la filosofía de Butler está posicionada en el feminismo:

[...] las culturas occidentales están inequívocamente estructuradas por un sistema patriarcal y por unos roles de género específicos y predeterminados mediante los cuales no solo se piensa la cultura, sino que a través de ellos también se (re)produce [...] este proceso implica imaginar géneros que se correspondan con el esquema (pre)dominante (González 2016: 19).

La performatividad de género es, en resumen, “una categoría de análisis que pretendía estudiar los fenómenos culturales como una representación de actos y discursos” y que comenzó centrándose en el género teatral en tanto que las *performances* teatrales son “modificadoras de las realidades de los espectadores” (González 2016: 2).

El género, como ha quedado dicho, se construye culturalmente, no es resultado del sexo, otro concepto que aceptamos de forma tácita pero cuya definición no resulta muy precisa, ni tampoco es tan aparentemente

⁶ La tesis de J. González titulada *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*, como su propio nombre indica, está muy alejada en el tiempo de la literatura de nuestro interés. No obstante, salvadas las distancias, resulta relevante para nosotros porque queda establecido como precedente a la hora de aplicar la performatividad de género a la literatura, más en concreto, a la novela.

rígido como este; de hecho, Butler arremete contra la descripción de los rasgos genéricos y sexuales como expresión de una esencia natural, biológica u ontológica de la identidad (Pérez Navarro 2008: 54). Sexo y género serían “construcciones culturales performativas” (González 2016: 63). El discurso, aparte de expresivo o descriptivo, es también poseedor de un poder transformador en los contextos sociales en los que interviene, es decir, tiene una “fuerza performativa” (Pérez Navarro 2008: 54). A su vez, el discurso contiene “performativos de género”, esto son, signos lingüísticos y de otros tipos que configuran la “lectura social de cualquier sujeto” (Pérez Navarro 2008: 55), en otras palabras, cada individuo “proyecta” un discurso en tanto que, como recogía Butler de Austin, “todo acto de habla es, hasta cierto punto, performativo” (ib.). La performatividad es entonces un recurso abierto (ib.): cada vez que “recitamos” uno de estos performativos de género se produce una “ocasión para la recontextualización y/o subversión de las identidades genéricas normativas y, en consecuencia, del carácter naturalizado de la diferencia sexual que habría de sostenerlas” (ib.) porque no imitamos de forma perfecta nuestros modelos, no tenemos exactamente los mismos performativos, los mismos signos, y, por esto mismo, el género, pese a su aparente inmovilidad, ha ido variando a lo largo de la historia e incluso varía sincrónicamente entre las distintas culturas y sociedades del mundo.

La aplicación de la idea de performatividad a la literatura, como cabe esperar, encuentra su lugar en el género literario del teatro pero también en otra serie de manifestaciones artísticas. Según Fischer-Lichte, la obra artística es un “enunciado performativo con capacidad de interacción con el recipiente y potencialmente influyente en su realidad” (Fischer-Lichte 2004: 52-53 apud González 2016: 75). González es quien encaja la lente del discurso de la performatividad en la novela:

A pesar de que la ficción novelística no cuente con la interacción física que ofrecen los actores ni con el espacio en el que se desarrolla, no significa la ausencia de procesos formativos. De hecho, estos pueden tener lugar dentro de las ficciones imaginadas por los lectores dentro de sus imaginarios culturales. [...] los lectores tienen la misión obligada de completar, a través de su imaginario e imaginación, las informaciones que no están descritas (González 2016: 18).

Mientras que el teatro despliega muchos elementos visibles y auditivos, la novela contiene una pluralidad de vacíos, como es el caso de las descripciones de personajes y situaciones, que deben ser imaginadas por los lectores. Los lectores están llamados entonces a disponer todo lo no descrito por medio del “material más cercano del que disponen” (González 2016: 19), esto es, “su cultura y experiencia” (ib.). Estas dos categorías comprenden desde idiomas, historia, arte, moralidad, leyes... hasta “expectativas comunes respecto a temas como el género, sexo, sexualidad o identidad cultural” (ib.). Es en estos huecos, pues, donde los lectores “pueden deconstruir la metáfora totalizadora y visualizar que el género es performativo y una performance” (ib.), estos huecos son, en definitiva, el espacio al que debemos aspirar llegar como docentes con el alumnado, un espacio donde se produce una verdadera anagnórisis.

Al mismo tiempo, la ficción sigue la premisa performativa: “las palabras hacen cosas o que los actos, vistos como discurso, también transforman las realidades en su repetición [...] los discursos y actos de este mundo atraviesan la barrera de la ficcionalidad hacia la realidad del lector” (González 2016: 21). La consecuencia última del discurso para el género es que, a pesar de que este segundo se modifica, cambia a lo largo del tiempo, mientras que el primero mantiene la pretensión de quererlo fijar “como un estado inmutable e inamovible” (ib.), pretensión que exige paradójicamente ser cambiante: “El hecho de que [el género] itere, en el sentido de repetirse de forma diferente, hace que se confirme en cada discurso y en cada actuación cultural, pero con diferencias” (González 2016: 22).

Esto mismo, que “el género en la novela es performativo porque tiene la pretensión de afirmar el concepto de hembra y hombre y el sistema heterosexual” (ib.), se confirma en ciertos momentos de *Dafnis y Cloe*: Dafnis no es el mismo tipo de hombre que Dorcón, mientras que este segundo es alto, rubio, barbudo, blanco de piel y boyero, es decir, perteneciente a la “clase alta” de la jerarquía pastoril establecida en la tradición bucólica, Dafnis es, parafraseando al propio Dorcón, pequeño, negro de piel como un lobo, imberbe como una mujer y pobre como un perro (1, 15-17). Como vemos, la masculinidad de Dorcón es hasta virulenta tal y como expresan las analogías que presenta contra el cabrero; Dafnis, antes de asumir esta competición por un premio que no sabe que quiere, el primer beso de Cloe, por su parte, se deja llevar

por la pastorcilla, que llega a tocar su siringa en su particular búsqueda de la causa de la belleza de Dafnis(1, 14), rescata a este de una trampa para lobos con la ayuda de Dorcón (1, 12) y, lo que es todavía más ilustrativo, es ella la que besa a Dafnis provocándole así el primer mordisco de amor (1, 17), que ni él ni ella saben identificar todavía pero que ella es la primera en experimentar e intentar resolver bajo el amparo de las Ninfas, en su gruta (1, 14). Todos estos momentos, estos pasajes, son interesantes para analizar la cuestión del género en el aula. También la diferencia entre Dafnis y Dorcón, el cambio de la actividad de Cloe a Dafnis, el creciente silencio de ella, así como otras situaciones tales como la negativa de Eros a que el anciano boyero Filetas le bese (2, 5), la terrible y plástica descripción del parásito Gnatón (4, 11), que después le pide a su amo Ástilo, hermano biológico de Dafnis, que el hermoso cabrero le sea entregado como esclavo (4, 16), la iniciación sexual de Dafnis gracias a la cortesana Licenion (3, 15-19), la resolución del argumento de la obra en la boda (4, 32-38) y el final de la recién formada familia con el hijo e hija con los que Dafnis y Cloe vuelven al campo (4, 39) son otros posibles e interesantes candidatos para trabajar en la traducción o en el comentario de texto que proponemos.

Dafnis es, de esta forma, menos activo que Cloe al principio de la obra, estas situaciones nos hacen ver sus “performativos de género” constituyendo un discurso de una masculinidad diferente, una recontextualización de la identidad genérica normativa que la sociedad proyecta para Dafnis y que incluso vemos más y mejor conformada en su rival Dorcón, cuya masculinidad es la perdedora. De igual modo, esa aparente diferencia, esa posibilidad de una masculinidad menos virulenta, menos activa, se resuelve cuando Dafnis adquiere precisamente la iniciativa que al principio pertenecía a Cloe, que enmudece, llega a quedarse arrinconada, apartada de la acción casi como un mero objeto de deseo, un objeto a conseguir (Schlapbach 2018: 205).

Si, en primer lugar, advertimos como lectores los huecos que inconscientemente “rellenamos” con nuestro imaginario, como el hueco que causa el progresivo acorralamiento de Cloe cuya causa, Dafnis adquiriendo su masculinidad, podemos pasar por alto o, lo que es más siniestro, podemos llegar a considerar como *lo natural*; si advertimos esto, como docentes podremos guiar a los jóvenes lectores hasta el borde de este precipicio silencioso. Reflexionar sobre la cuestión de la “naturalidad” de sexo y género puede ser también productivo, por

ejemplo, si nos proponemos concretar el libreto de género oculto en el mundo de Longo. El concepto de “libretos de género” propuesto por Butler (González 2016: 63) se define como esas “normas invisibles que regulan los géneros [...] un guion para una representación pública, un guion que a pesar de no estar escrito, es aprendido, conocido y actuado por todos” (Butler 1998: 296-314 apud González 2016: 64). Tanto especificar cómo se conciben los géneros en *Dafnis y Cloe* como asomarse al precipicio de los huecos que Longo no rellena para que lo hagan sus lectores supone transmitir al alumnado un espíritu crítico y reflexivo contra la norma genérica, contra la llamada heteronorma, la desigualdad estructural en esencia, que podrán llevar a su vida en primer término y al resto de lecturas a las que puedan acercarse a lo largo de su vida en último.

En conclusión, la primera sesión debe estar dedicada a dos explicaciones, la del género literario de la novela griega y la de *Dafnis y Cloe*, y a la entrega de unas pautas de lectura al alumnado, a saber, la atención a los personajes como Cloe, Dorcón, Gnatón o Licenion, especialmente a su desarrollo a lo largo de la narración, y, para preparar la segunda sesión, la señalización de párrafos o pasajes que encuentren interesantes y que se comentarán en la tertulia literaria dialógica.

SEGUNDA SESIÓN: LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA

La segunda sesión puede producirse entre una semana o quince días después de la primera. Si la introducción al aula de la reflexión sobre el género y su construcción puede resultar novedosa, la aplicación de la tertulia literaria dialógica en torno a un texto clásico, siempre sobrevolado por la pretensión intelectual académica, todavía puede serlo más. En primer lugar, debemos definir qué es una tertulia literaria dialógica, que presupone una “lectura dialógica”:

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls y Flecha 2008: 73).

Una de esas interacciones con otros agentes se produce en el lugar de nuestro interés, la tertulia literaria dialógica. La interacción dialógica se distingue de las interacciones de poder “porque incluyen la sinceridad y el respeto sin coacciones” (Pulido y Zepa 2010: 299). El docente, al convertirse como moderador de una tertulia de este tipo, sigue su línea de figura de poder dentro del aula, pero, en vez de utilizar a su favor esta condición, debe “promover actos comunicativos dialógicos” (Pulido y Zepa 2010: 300). El moderador adquiere entonces “la responsabilidad de crear actos comunicativos dialógicos que promuevan interacciones dialógicas entre los y las participantes” (Pulido y Zepa 2010: 299). El objetivo último del moderador no es “aleccionar sobre cuál es el análisis y discurso más crítico y profundo sobre la obra” (Pulido y Zepa 2010: 300), sino propiciar el diálogo respetuoso y consecuente porque los participantes, por su parte, “se responsabilizan del resultado del acto comunicativo [en la tertulia literaria dialógica], no solo dejándolo a su intención como hablantes, sino comprometiéndose con el resultado de la interacción y no solo con la intencionalidad” (ib.).

Una vez explicado qué es una tertulia literaria dialógica y sus agentes, la siguiente pregunta que podemos formularnos como docentes es cómo efectuar la propia tertulia. Una de las formas más interesantes para iniciar el diálogo es que el moderador pregunte quién ha seleccionado un párrafo que le ha llamado la atención o le ha interesado de alguna forma. Los participantes deberán levantar la mano, el moderador apunta los nombres para establecer un orden del turno de palabra y cada participante lee el pasaje en cuestión. El moderador entonces puede dirigir la acción comunicativa mediante preguntas tales como por qué se ha escogido ese pasaje (Pulido y Zepa 2010: 302) y, tras escuchar la razón del participante, puede preguntar quién quiere hacer una aportación sobre el párrafo en cuestión, cuyas respuestas también deben estar regidas por un orden de palabra anotado que garantice la atención de los participantes (ib.). De este modo, se producen varias consecuencias: en primer lugar, un aprendizaje conjunto, es decir, cada participante aprende el uno del otro y de forma conjunta “van creando una interpretación interactiva y profunda del texto leído” (Pulido y Zepa 2010: 303); en segundo lugar y en esta línea, al tomar parte en estos actos comunicativos dialógicos, el participante llega a transformar “su propia visión de la realidad, ampliando su punto de vista a través de las contribuciones que escucha de sus compañeros y compañeras, y también

de las suyas propias” (ib.); por último, la participación en las tertulias literarias dialógicas puede favorecer “implicaciones en debates públicos u otros movimientos sociales, incluso en sus relaciones personales” (ib.) porque desarrolla “una capacidad lingüística y reflexiva crítica en cualquier situación cotidiana que se enfrenta” (ib.).

TERCERA SESIÓN: ¿TRADUCCIÓN O COMENTARIO DE TEXTO?

La tercera sesión de esta actividad didáctica gira en torno a la evaluación de la lectura de *Dafnis y Cloe*. El clásico método de la gramática-traducción puede acudir en nuestra ayuda mediante una traducción, bien en clase, bien en casa, bien individual, bien en grupo, según juzgue el docente, de un pasaje propuesto por este que debe ser interesante tanto para la acción de la propia novela como para la cuestión de la performatividad de género. Este método, como su nombre indica, exige haber estudiado la gramática para desarrollar las herramientas que ayudarán a afrontar en última instancia la traducción de un texto en griego sin problemas. En caso de que el ritmo de trabajo del alumnado no pueda asumir esta carga, se pueden buscar soluciones como la traducción por parejas o en grupo (preferiblemente heterogéneos en cuanto a capacidades de cada alumno/a), asignarlo como tarea para casa o prescindir de ella para proponer un comentario de texto dirigido, que a su vez también puede ser interesante plantearlo junto a la traducción.

A continuación, ofrecemos cuatro pasajes⁷ que se pueden presentar al alumnado. Hemos anotado aquellas formas más complejas y los textos tienen en común que no aparecen los nombres de los personajes principales involucrados, centrando así la cuestión de la contextualización en distintas preguntas: de quién se habla, a quién se dirige y en qué libro o parte del libro se ubica lo que está ocurriendo.

-1.16.1-2 - Dorcón se describe desmarcándose de Dafnis ante Cloe.

“Ἐγώ, παρθένε, μείζων εἰμὶ Δάφνιδος, καὶ γὰρ μὲν βουκόλος, ὁ δ’ αἰπόλος· τοσοῦτον < οὖν ἐγὼ > κρείττων ὅσον αἰγῶν βόες· καὶ λευκός εἰμι ὡς γάλα, καὶ πυρρὸς ὡς θέρος μέλλον ἀμᾶσθαι, καὶ ἔθρεψε < με > μήτηρ, [2] οὐ θηρίον. Οὗτος δέ ἐστι σμικρὸς καὶ ἀγένειος ὡς γυνή, καὶ

⁷ Edición de J. M. Edmonds (Loeb, 1916).

μέλας ὡς λύκος· νέμει δὲ τράγους, ὁδωδῶς⁸ ἀπ' αὐτῶν δεινόν, καὶ ἔστι πένης ὡς μηδὲ κύνα τρέφειν.

“Yo, muchacha, soy mejor que Dafnis: por un lado, yo, un boyero, por otro él, un cabrero. Tanto más fuerte yo como son los bueyes a las cabras. También soy blanco como la leche y pelirrojo como la cosecha a punto de ser segada, y me crío una madre, no una bestia. Y este es pequeño e imberbe como una mujer, y negro como un lobo. Maneja las cabras, oliendo fuerte por ellas, y es tan pobre que ni siquiera da de comer a un perro”.

-2.6.1-3 - Filetas se dirige a la pareja para hablar de Eros

‘Θεός ἐστιν, ὃ παῖδες, ὁ Ἔρως, νέος καὶ καλὸς καὶ πετόμενος· διὰ τοῦτο καὶ νεότητι χαίρει καὶ κάλλος διώκει καὶ τὰς ψυχὰς ἀναπτεροῖ. [2] Δύναται δὲ τοσοῦτον ὅσον οὐδὲ ὁ Ζεὺς. Κρατεῖ μὲν στοιχείων, κρατεῖ δὲ ἄστρον, κρατεῖ δὲ τῶν ὁμοίων θεῶν· οὐδὲ ὑμεῖς⁹ τοσοῦτον τῶν αἰγῶν καὶ τῶν προβάτων. [3] τὰ ἄνθη πάντα Ἔρωτος ἔργα· τὰ φυτὰ πάντα τούτου ποιήματα· διὰ τοῦτον καὶ ποταμοὶ ῥέουσι καὶ ἄνεμοι πνέουσιν.

“Un dios es, hijos míos, Eros, joven, hermoso y alado. A causa de esto, por un lado saluda al joven y empuja la hermosura y daría nuevas alas a las almas. Ni Zeus es tan fuerte como este. Gobierna leyes y astros, y gobierna a los dioses semejantes. Ni vosotros gobernáis hasta tal punto las cabras y las ovejas. Todas las flores son obra de Eros. Todas las plantas son manufactura suya. A causa de él corren los ríos y los vientos soplan.

-3.19.1-2 - Despedida de Licenion a Dafnis

‘ἔτι καὶ ταῦτά σε δεῖ μαθεῖν, Δάφνι. [2] Ἐγὼ γυνὴ τυγχάνουσα πέπονθα νῦν οὐδέν· πάλαι γάρ με ταῦτα ἀνὴρ ἄλλος ἐπαίδευσε, μισθὸν τὴν παρθενίαν λαβών· Χλόη δὲ συμπαλαίουςά σοι ταύτην τὴν πάλην καὶ οἰμώζεται καὶ κλαύσεται καὶ αἵματι ῥεύσεται πολλῷ καθάπερ πεφονευμένη¹⁰.

⁸ Nominativo masculino singular del participio de perfecto activo del verbo ὄζω, “oler”.

⁹ Sujeto de una forma sobrentendida de κρατῶ, κρατᾶτε.

¹⁰ Nominativo femenino singular del participio de perfecto medio del verbo φονεύω, “asesinar”, “matar”.

“Así es necesario que tú aprendas estas cosas, Dafnis. Yo soy una mujer que ha tenido éxito tras haber sufrido ahora de ningún modo. Pues hace tiempo otro hombre me enseñó estas mismas cosas a mí, tomando la virginidad por un precio. Cloe que, por otra parte, sucumbe en la lucha contra ti, esta misma lucha de atletas tanto se quejará y llorará y derramará mucha sangre como siendo asesinada”.

-4.11.2 - Gnatón trata de acercarse a Dafnis

[2] οἷα μαθὼν ἐσθίειν ἄνθρωπος καὶ πίνειν εἰς μέθην καὶ λαγνεύειν¹¹ μετὰ τὴν μέθην καὶ οὐδὲν ἄλλο ὢν ἢ γνάθος καὶ γαστήρ καὶ τὰ ὑπὸ γαστέρα, οὐ παρέργως εἶδε τὸν Δάφνιν τὰ δῶρα κομίσαντα, ἀλλὰ καὶ φύσει παιδεραστής ὢν καὶ κάλλος οἶον οὐδὲ ἐπὶ τῆς πόλεως εὐρών, ἐπιθέσθαι ἔγνω τῷ Δάφνιδι καὶ πείσειν ᾧετο¹² ῥαδίως ὡς αἰπόλον.

Entonces Gnatón, que se había enterado de tales cosas, un hombre que era el comer, el beber hasta la embriaguez y el ser libertino después de la borrachera y no era otra cosa que boca y estómago y lo de debajo del estómago, no supo de pasada que Dafnis llevaba los regalos, sino que siendo pederasta por naturaleza y habiendo descubierto que no había alguien tan hermoso en la ciudad, supo que se colocaría sobre Dafnis y creyó que así seduciría fácilmente al cabrero.

LA EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad tal y como la planteamos sería del tipo sumativo, es decir, se trata de una evaluación final que busca “verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas” (Díaz, F. & Barriga A. 2002: 413). Para ello, nos ceñimos a rúbricas, herramientas que agilizan enormemente el proceso. Proponemos los siguientes porcentajes: la tertulia literaria dialógica con un 40% y la traducción y/o comentario con el 60%. En caso de que el docente opte por ambas, por traducción y comentario de texto dirigido, nuestra propuesta sería: 40% para la tertulia literaria dialógica, 35% para la traducción, 25% para el comentario. Las rúbricas son, pues, las siguientes:

¹¹ Infinitivo de presente activo de λαγνεύω, “ser libertino”. Los infinitivos se pueden entender como atributos de un participio ὢν sobrentendido.

¹² 3ª persona del singular del imperfecto de indicativo mediopasivo del verbo οἶμαι, “creer”, “pensar”.

Rúbrica para la tertulia literaria dialógica (40%)

Criterio	Mal (0)	Mejorable	Bien	Notable	Excelente	Sobresaliente	Porcentaje
Participación en la tertulia literaria dialógica	El alumno no muestra interés alguno y sabotea la actividad	El alumno no muestra interés pero no interviene ni para bien ni para mal	El alumno escucha activamente pero no interviene	El alumno no escucha pero propone un párrafo	El alumno escucha, propone uno o varios párrafos y comenta uno de otro compañero	El alumno ha seleccionado varios pasajes, los ha comentado y ha aportado en varios párrafos de otros compañeros	20%
Mejor en la claridad comunicativa a lo largo de la tertulia	El alumno es grosero e irrespetuoso en su expresión.	El alumno se expresa con claridad pero empeora relajándose en su voluntad comunicativa	El alumno se expresa con claridad pero no muestra signos de mejora en su expresión	El alumno se expresa con claridad y muestra algunos signos de mejora en su expresión	El alumno se expresa con claridad y muestra signos de mejora en su expresión apelando a sus compañeros	El alumno se expresa con claridad en todo momento y es un ejemplo de mejora para el resto de participantes	10%
Selección de pasajes y comentario según el interés de la actividad	El alumno no ha seleccionado ningún pasaje ni ha comentado nada	El alumno ha seleccionado un pasaje pero no tiene relación con el interés de la actividad	El alumno ha seleccionado varios pasajes pero no tienen relación con el interés de la actividad	El alumno ha seleccionado al menos un pasaje con la temática de interés y varios sin esta	El alumno ha seleccionado varios pasajes de interés y ha comentado solo otros pasajes de este tipo	El alumno ha seleccionado varios pasajes de interés y ha comentado otros tanto de relevancia como menos interesantes	10%

Rúbrica para la traducción (60% o 35%)

Criterio	Mal (0)	Mejorable	Bien	Muy bien	Porcentaje
Análisis morfológico	La morfología no se ha atendido haciendo que la traducción no tenga sentido.	El análisis apenas es acertado, muchos de los casos y formas verbales están mal.	Se ha fallado en algún análisis morfológico pero el texto mantiene su sentido.	Se comprenden todas las formas en su caso y persona correcta.	15%
Análisis sintáctico	La sintaxis es incorrecta	Se evitan muchas construcciones y no hay ninguna voluntad de proponer una sintaxis coherente.	Se han evitado ciertas construcciones propias del latín pero en términos generales está bien.	La sintaxis se entiende. Se recoge el orden sintáctico en español.	15%
Traducción	La traducción no se entiende	La traducción es muy mejorable, muchos de los términos no son los correctos en el contexto.	La traducción se entiende pero podría mejorarse la expresión.	La traducción se comprende perfectamente y está hecha un correcto español	20%

Pulcritud y ortografía	El examen es ilegible y/o presenta numerosas faltas de ortografía y/o borrones.	El examen apenas se puede leer, hay que esforzarse mucho.	La presentación y la ortografía están cuidadas salvo alguna excepción.	La presentación está muy cuidada y no hay ninguna falta de ortografía.	10%
------------------------	---	---	--	--	-----

Rúbrica para el comentario de texto dirigido (25%)

Criterio	Mal	Mejorable	Bien	Muy bien	Porcentaje
Claridad y comprensión	El comentario no se ha entregado	El comentario apenas es legible y su presentación se ha descuidado.	El comentario es legible pero en gran parte podría mejorarse.	El comentario se comprende, está bien estructurado y se ha cuidado la redacción	5%
Preguntas contestadas	El comentario no se ha entregado	No se ha contestado a ninguna de las preguntas que dirigían el comentario	Se ha contestado a la mayoría de las preguntas directamente	Se ha integrado la respuesta a todas las preguntas en la redacción de un comentario de texto	15%
Momento de entrega	El comentario no se ha entregado	Se entrega con varios días de retraso	Se entrega justo el día marcado como fecha límite.	Se entrega antes de la fecha límite demostrando gran responsabilidad.	5%

CONCLUSIONES

La “Crisis del coronavirus” es un evento histórico sin precedentes. Como docentes, en general debemos adaptarnos a estas circunstancias de aislamiento y teletrabajo. En lo que respecta a la asignatura de Griego II, a las puertas de la temida EvAU, es posible proponer alternativas que permitan una lectura trimestral enriquecedora y significativa o una actividad diferente que crea un espíritu crítico a partir de la reflexión sobre el género al mismo tiempo que refuerza los conocimientos gramaticales adquiridos durante el año.

Dafnis y Cloe se postula como una opción muy atractiva para atender la performatividad de género. El argumento novedoso, la evasión de la realidad, la atención al naturalizado poder heterosexual en la obra y la posibilidad de traducir de forma significativa textos fuera de la antología que se maneja para la EvAU suponen marcar una diferencia en el aprendizaje del griego en general y de la literatura griega en concreto y poder construir un aprendizaje verdaderamente significativo.

El espíritu de la educación literaria imbuido en la tertulia literaria dialógica y la performatividad de género son las dos verdaderas novedades que presenta esta actividad que el docente puede moldear

atendiendo a las circunstancias y necesidades de cada alumnado. Resulta también interesante que el método tradicional gramática-traducción pueda verse complementado con las lecturas en tanto que el alumnado, al enfrentarse a un comentario de texto y/o a su traducción conocerá el contexto, el género y el argumento de la obra gracias a las indicaciones de la introducción magistral a la que se dedica la primera sesión. La tertulia literaria dialógica de la segunda sesión, por su parte, supone dar herramientas de comunicación que se pueden trasladar a otros momentos comunicativos de los participantes del mismo modo que la lectura de *Dafnis y Cloe* busca advertir la visión del género como conjunto de normas invisibles, como una máscara que confundimos con nuestra piel y que, con propuestas como esta, se irá resquebrajando poco a poco.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS, E. *et al.* (1974), *Literatura y educación*, Castalia, Madrid.

BERGUA, J. (2005), Longo, *Dafnis y Cloe*, Alianza, Madrid.

BUTLER, J. & LOURTIES, M. (1998, octubre 1), “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, *Debate Feminista* 18.

BOWIE, E. L. (1989), “The Greek Novel”, en P.E. Easterling y E.J. Kenney (eds.), *The Cambridge History of Classical Literature: The Hellenistic Period and the Empire*, vol. 1.4, Cambridge University Press, Cambridge, 123-139.

BOWIE, E.L. (1996), “Novel, Greek”, en S. Hornblower y A. Spawforth (eds.) *Oxford Classical Dictionary: The ultimate reference work of the classical world*, 3ª edición, Clarendon Press, Oxford, 1049-1050.

CASSANY, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.

DÍAZ, F. & BARRIGA A. (2002), *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*, Universidad Nacional Abierta, Caracas.

DODDS, E. R. (2004) = 1951, *The Greeks and the Irrational*, University of California Press, California,.

DUEÑAS LORENTE, J. D. (2013), “La educación literaria. Revisión

teórica y perspectivas de futuro”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 135-156.

EDMONDS, J. M. (1916), Longo, *Daphnis and Chloe*, William Heinemann, Londres; G. P. Putnam’s Sons, Nueva York.

FISCHER-LICHTE, E. (2004), *Ästhetik des Performativen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

GARCÍA GUAL, C. (2006), *Historia, novela y tragedia*, Alianza, Madrid, Alianza.

GARCÍA GUAL, C. (2008)=1992, “La novela griega”, en J.A. López Férrez, *Historia de la literatura griega*, Cátedra, Madrid, 1133-1140.

GONZÁLEZ, J. (2016), *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.

LESKY, A. (1989)=1969, *Historia de la literatura griega*, Gredos, Madrid.

MATA, J. (2008), “La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en Lomas, C. (coord.) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Graó, Barcelona, 119-147.

PÉREZ NAVARRO, P. (2008), *Del texto al sexo*, Gay y Lesbiana Editorial, Barcelona, 2008.

PULIDO, C. Y ZEPÁ, B. (2010), “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”, *Revista Signos* 43, Número Especial Monográfico nº 2, 295-309.

REARDON, B. P. (1976), “Aspects of the Greek Novel”, *Greece & Rome* 23.2, 118-131.

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011), *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Tesis doctoral.

SANTANA HENRÍQUEZ, G. (1993-1994), “La fábula como instrumento didáctico”, *El Guiniguada* 4-5, 61-70.

SCHLAPBACH, K. (2018), *The Anatomy of Dance Discourse: Literary and Philosophical Approaches to Dance in the Later Graeco-Roman World*, Oxford University Press, Oxford.

SWAIN, S. (1996), *Hellenism and empire: language, classicism, and power in the Greek world AD 50-250*, Clarendon Press, Oxford.

VALLS, R., SOLER. M. Y FLECHA, R. (2008), “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

WHITMARSH, T. (2005), *The Second Sophistic*, Oxford University Press, Oxford.

MATERIALES DE TRABAJO PARA EL CERTIFICADO EUROPEO DE GRIEGO CLÁSICO

M^a DOLORES HERNÁNDEZ MAYOR

loli.hernandez@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

Este trabajo recoge dos modelos de pruebas que puedan ayudar en la preparación del certificado europeo de griego clásico organizado por *Euroclassica*. Los textos propuestos corresponden a un fragmento de *Bibliotheca* de Apolodoro y a otro de *Geographia* de Estrabón. Preceden a esos ejercicios una explicación del procedimiento que los interesados deben seguir para realizar la certificación, así como los contenidos mínimos del primer nivel. Este trabajo que proponemos es de carácter divulgativo a la par que didáctico, pues los modelos de examen propuestos son realizables en los niveles de enseñanza de griego clásico de nuestro país.

Palabras clave

Certificado, Europa, griego clásico, Estrabón, Apolodoro, Euroclassica.

Abstract

This work includes two models of tests that help to prepare the European certificate of classical Greek organized by *Euroclassica*. The texts proposed correspond to a fragment of the *Bibliotheca* of Apollodorus and another of the *Geographia* of Strabo. These exercises are preceded by an explanation of the procedure to be followed by the teachers concerned to carry out the certificate, as well as the minimum contents of the first level. This work that we propose is both informative and didactic, because the proposed exam models are achievable at the levels of classical Greek teaching in our country.

Keywords

Certificate, Europe, Classical Greek, Strabo, Apollodorus, Euroclassica.

En medio de los continuos vaivenes en que los docentes de lenguas clásicas nos vemos inmersos año tras año, mecidos al compás de múltiples desarrollos curriculares de normas estatales y autonómicas, se deja entrever, como un lejano espejo las actividades que *Euroclassica* lleva a cabo. Es de recibo dar a conocer el loable esfuerzo que esta federación de asociaciones de profesores de lengua y civilización clásicas promueve para fomentar actividades de divulgación e innovación didáctica en todo el ámbito europeo¹.

En este trabajo queremos detenernos en las convocatorias que anualmente convoca *Euroclassica* para obtener el Certificado Europeo de Latín y Griego clásico. La aplicación del adjetivo “europeo” a todo aquello que haga referencia a las lenguas clásicas ya concede una pátina de prestigio a unos estudios tan necesitados. Además, la certificación que se obtiene cuenta con el reconocimiento del Sello Europeo de las Lenguas, distintivo creado por la Comisión Europea. Y éste es el primer logro que cabe reconocer a esta actividad: poner en valor los estudios clásicos situándolos al nivel de otras lenguas europeas. De este modo el estudio de las lenguas clásicas se posiciona en un estatus uniforme europeo, aunque la comparativa pueda provocar desazón a los docentes de algunos países.

El objetivo principal de las líneas que siguen a continuación es divulgar dicha convocatoria. Para ello traemos ante los ojos del lector unos modelos de ejercicios preparatorios, unos *progymnasmata*, que nos felicitamos, además, por ser acordes al perfil de esta revista de esencia didáctica. De este modo, si alguien que desconociera la existencia de los certificados europeos continúa leyendo con interés este trabajo, podrá contar al menos con un par de sencillos modelos que puedan animarlo a poner en práctica la iniciativa europea. La autora de este trabajo sentirá así que ha logrado parte de su objetivo.

Euroclassica convoca el *European Curriculum for Classical Languages*, tanto para latín (conocido como ELEX) como para griego clásico (al que se refiere como EGEX). Hasta el momento ambas certificaciones se distribuyen en dos niveles: *Vestibulum* y *Ianua*. En concreto, en este trabajo vamos a ofrecer dos prácticas de simulación para la preparación del certificado EGEX, nivel *Vestibulum*. No obstante, no

¹ Toda la información sobre *Euroclassica* puede consultarse en <https://www.schule.at/portale/euroclassica> [29/12/2020].

podemos obviar que estos modelos propedéuticos, ajustados a estándares europeos, puedan resultar útiles igualmente como hoja de ruta para marcar el camino en los cada vez más frecuentes desarrollos legislativos particulares de cada país y región.

PROCEDIMIENTO Y CARACTERÍSTICAS DEL EXAMEN

El procedimiento para la realización del certificado es el siguiente: cualquier profesor de una institución académica, pública o privada, de enseñanza media o superior, puede solicitar a los organizadores, mediante correo electrónico, el examen y las claves correctoras². El profesor que lo haya solicitado realizará el examen en su centro y lo corregirá atendiendo a las claves recibidas. En el plazo indicado deberá enviar, en el formato indicado, los resultados que sus alumnos hayan obtenido, puntualizando los años que han cursado de materias clásicas. En un tiempo prudencial, por el mismo medio que se hicieron llegar los exámenes, el profesor recibirá los diplomas acreditativos, en color, sellados y firmados, en formato pdf.

El modelo de examen EGEX para España ofrece la siguiente presentación: en la primera página pueden leerse, en tres idiomas (español, inglés y francés), las instrucciones relativas a la duración del examen (40 minutos) y la puntuación que se obtiene con cada respuesta correcta (un punto). De esta manera, puesto que el examen consta de 40 preguntas tipo test con cuatro opciones cada una de ellas, la clasificación que se puede lograr es la siguiente:

37 - 40 puntos corresponden a medalla de oro.

33 - 36 puntos corresponden a medalla de plata.

29 - 32 puntos corresponden a medalla de bronce.

Las cuarenta cuestiones están distribuidas del siguiente modo: diez cuestiones de morfología, diez de sintaxis, diez de comprensión y vocabulario y diez de herencia griega y cultura.

² En España se vienen ocupando los profesores Dr. José Luis Navarro y Dr. Ramón Martínez, delegados de la SEEC en *Euroclassica* (navarrakis@hotmail.com y ramonmarfer@gmail.com). Aprovecho la ocasión para agradecer a ambos su interés por este trabajo.

Inmediatamente antes de la primera cuestión aparece un título en griego clásico sobre el contenido del fragmento y alguna imagen de arte clásico que sirva de ilustración al pasaje que se ofrece.

El texto propuesto en cada examen aparece distribuido con indicación del número de líneas en el margen izquierdo, pues así se puede hacer referencia a los términos de cada frase en el caso de que sea necesario a lo largo del examen, sin que haya lugar a equívoco. Sigue a continuación un elenco de vocabulario no incluido en la lista que Euroclassica publica para cada uno de los niveles.

CONTENIDOS MÍNIMOS DEL EXAMEN

En el primer nivel, llamado *Vestibulum*, la propuesta de examen se ajusta a los siguientes estándares³:

Lexis:

- Vocabulario básico (aproximadamente 400 palabras, sin tener en cuenta términos derivados).
- Campo léxico: familia o similar.

Morfología:

- Tipos de palabras: verbos, sustantivos, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios, numerales, conjunciones e interjecciones.
- Verbos: voz activa, media y pasiva (presente e imperfecto). Modos indicativo, imperativo y subjuntivo. Tiempos presente, futuro, imperfecto y aoristo.
- Conjugaciones: verbos en -ω, compuestos, verbos irregulares (εἰμί). Infinitivos (presente, futuro y aoristo) y participios (presente, futuro y aoristo).
- Sustantivos: 1^a declinación (femeninos y masculinos), 2^a declinación (femeninos, masculinos y neutros), 3^a declinación (masculinos, femeninos y neutros).
- Adjetivos: 1^a y 2^a clase (3^a declinación). Comparativo y superlativo de adjetivos de la 1^a clase.

³ Cf. Reitermayer (2010).

- Participios en uso nominal.
- Pronombres: personales, reflexivos, posesivos, interrogativos, demostrativos (οὗτος, αὕτη, τοῦτο), relativos e indefinidos.
- Adverbios: grado positivo, comparativo y superlativo (-τερον, -τατα).

Sintaxis:

- Predicado: concordancia sujeto – predicado (nominativo neutro plural + verbo singular). CD en acusativo con verbos transitivos.
- Grupos nominales: uso del artículo con sustantivos, nombres propios, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales, participios y adverbios. Uso de ὁ μὲν ... ὁ δέ. Adjetivos atributivos o predicativos.
- Grupos pronominales: ὁ μὲν, ὁ δέ, τις, οἱ ἄλλοι, οὗτος, ὅδε, ἐκεῖνος, πάντες, μόνος. Tres usos de αὐτός: intensivo, identificativo y de 3ª persona.
- Funciones de los casos: acusativo (objeto, acusativo “de relación” y “de extensión”). Dativo (CI, complemento régimen de verbos intransitivos, complemento de tiempo). Genitivo (CN, posesivo y partitivo).
- Oraciones adverbiales de tiempo, lugar, causa y modo.
- Uso de tiempos verbales: presente para acción continua en el presente; imperfecto como acción continua en el pasado y descripción del proceso; aoristo, acción simple en el pasado; futuro, acción futura.
- Modos verbales: indicativo; subjuntivo en formas sencillas.
- Participios: presente, pasado o futuro. Participio atributivo y apositivo (valor circunstancial).
- Negaciones: οὐ y μή.
- Sintaxis de oraciones compuestas: oraciones de relativo, también sin antecedente. Oraciones completivas con conjunción (ὅτι y ὥς) e interrogativas indirectas. Oraciones circunstanciales

de tiempo, causa y condicionales. Construcción de acusativo con infinitivo y de participio predicativo.

Textos:

- Comprensión del texto.

Referentes culturales:

- Vida pública y privada.
- Mitología griega.
- Geografía de Atenas.

Atendiendo a estos criterios, presentamos en este trabajo como punto de partida para el modelo de examen EGEX textos originales de autores en prosa, aunque adaptados para ajustarlos a dichos criterios curriculares. Así, las adaptaciones que han sufrido los textos aquí presentados pasan por la supresión de conjugaciones de verbos en -μι y la simplificación de formas de aoristos atemáticos. Además, las formas de participio pasivo están enunciadas, en el vocabulario final, como adjetivos, sin hacer referencia a su procedencia verbal.

La selección de textos que aquí ofrecemos corresponde a un relato mitológico de la *Bibliotheca* de Apolodoro y a un fragmento de geografía ibérica de Estrabón. Sabemos que la temática mitológica resulta muy motivadora para el alumnado que ya pueda tener cierto conocimiento de mitología grecolatina. Pero además hemos querido demostrar que es posible adaptar textos de otros autores para que el alumnado complete la visión del mundo griego antiguo al conocer que éste va más allá de los conflictos bélicos de Troya o las Guerras Médicas. Es importante dar presencia, creemos, a autores cuyos textos han quedado relegados al margen y que el alumnado conoce sólo a partir de citas en la larga historia de la literatura griega. En definitiva, tratamos de demostrar que con una correcta adaptación es posible incluir a casi cualquier autor griego clásico en este modelo de prueba.

TEXTO 1. LOS CÍCLOPES AYUDAN A ZEUS (Apollod. *Bibliotheca* 1, 2, 1)⁴.

1	Ἐπειδὴ δὲ Ζεὺς ἐγενήθη τέλειος,
2	λαμβάνει Μῆτιν τὴν Ὠκεανοῦ συνεργόν,
3	ἣ παρέχει Κρόνῳ καταπιεῖν φάρμακον
4	ὃφ' οὗ ἐκεῖνος πρῶτον μὲν ἐξεμεῖ τὸν λίθον,
5	ἔπειτα τοὺς παῖδας οὓς κατέπιε.
6	Μεθ' ὧν Ζεὺς τὸν πρὸς Κρόνον καὶ Τιτᾶνας ἐποίησε πόλεμον
7	μαχομένων δὲ αὐτῶν ἐνιαυτοὺς δέκα ἢ Γῇ τῷ Διὶ ἔχρησε τὴν νίκην,
8	τοὺς καταταρταρωθέντας ἂν ἔχη συμμαχοῦς·
9	καὶ Κύκλωπες τότε Διὶ μὲν παρεσχον βροντὴν καὶ ἀστραπὴν καὶ κεραυνόν,
10	Πλούτωνι δὲ κυνέην, Ποσειδῶνι δὲ τρίαINAN·
11	οἱ δὲ τούτοις ὀπλισθέντες κρατοῦσι Τιτάνων,
12	καὶ καθεύξαντες αὐτοὺς ἐν τῷ Ταρτάρῳ
13	αὐτοὶ δὲ διακληροῦνται περὶ τῆς ἀρχῆς, καὶ
14	λαγχάνει Ζεὺς μὲν τὴν ἐν οὐρανῷ δυναστείαν,
15	Ποσειδῶν δὲ τὴν ἐν θαλάσσῃ, Πλούτων δὲ τὴν ἐν Ἄιδου ⁴ .

I. MORFOLOGÍA (10 preguntas).

1. ¿Qué tiempo verbal es ἐποίησε (línea 6)?

- a) presente b) aoristo c) imperfecto d) perfecto

2. ¿En qué caso está αὐτοὶ (línea 13)?

- a) nominativo b) acusativo c) genitivo d) dativo

3. Διὶ (línea 9): ¿en qué caso está?

- a) nominativo b) acusativo c) genitivo d) dativo

4. ¿En qué tiempo está el participio καθεύξαντες (línea 12)?

- a) presente b) futuro c) aoristo d) perfecto

⁴ Hemos seguido la edición de J. G. Frazer publicada en 1921, que puede ser consultada en <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0021%3Atext%3DLibrary%3Abook%3D1%3Achapter%3D2%3Asection%3D1> [30/12/2020].

⁵ En este texto se ha sustituido δίδωσι (línea 3) por παρέχει. En la línea 4, tras ἐκεῖνος se ha omitido el participio pasivo ἀναγκασθεὶς y tras la línea 8 la frase ὁ δὲ τὴν φρουροῦσαν αὐτῶν τὰ δεσμὰ Κάμπην ἀποκτείνας ἔλυσε. En la línea 6 se ha sustituido ἐξήνεγκε por ἐποίησε y en la línea 9, διδῶσι por παρεσχον. Tras la línea 12 se ha omitido τοὺς ἐκατόχειρας κατέστησαν φύλακας.

5. ¿En qué género gramatical está συμμάχους (línea 8)?

- a) masculino b) femenino c) neutro d) ninguna de las anteriores

6. ¿Cuál es la forma correspondiente de ἔχρησε (línea 7) en plural?

- a) ἐχρήσατο b) ἐχρήσας c) ἔχρουν d) ἐχρήσαν

7. ¿Cuál es la forma correspondiente de φάρμακον en plural (línea 3)?

- a) φαρμακοῦς b) φάρμακα c) φαρμακῶν d) φαρμακοῦ

8. ¿Cuál es la forma en singular correspondiente a παῖδας (línea 5)?

- a) παιδόν b) παιδί c) παῖδα d) παῖς

9. ¿Qué tipo de palabra es ἡ (línea 3)?

- a) conjunción b) artículo c) pronombre demostrativo d) pronombre relativo

10. ¿Qué forma verbal es διακληροῦνται (línea 13)?

- a) participio de presente medio b) 3ª plural del presente medio c) 3ª singular del presente medio d) 3ª plural del imperfecto medio

II. SINTAXIS (10 preguntas)

11. ¿Qué función cumple Κρόνω (línea 3)?

- a) sujeto b) complemento directo c) complemento indirecto d) complemento del nombre

12. ¿Qué función cumple καταταρταρωθέντας (línea 8)?

- a) complemento directo b) complemento indirecto c) complemento circunstancial d) complemento régimen

13. ¿Qué nombre recibe la construcción μαχομένων δὲ αὐτῶν (línea 7)?

- a) acusativo absoluto b) genitivo absoluto c) acusativo con infinitivo d) genitivo participio

14. ¿Qué matiz modal aparece en ἄν ἔχῃ (línea 8)?

- a) optativo b) imperativo c) posibilidad d) verbos de temor

15. ¿Qué tipo de oración es οὗς κατέπτε (línea 5)?

- a) subordinada de relativo b) subordinada temporal c) adverbial de causa d) acusativo con infinitivo

16. ¿Quién es el sujeto de *παρεσχον* (línea 9)?

- a) Κύκλωπες (línea 9) b) Γῆ (línea 7) c) Ζεὺς (línea 14) d) Πλούτωνι (línea 10)

17. ¿Qué función sintáctica cumple *Τιτάνων* (línea 11)?

- a) complemento del nombre b) complemento circunstancial de tiempo c) complemento directo d) complemento régimen

18. ¿Qué tipo de participio es *καθείρξαντες* (línea 12)?

- a) atributivo b) concertado c) predicativo del complemento d) ninguno de los anteriores

19. ¿De qué verbo depende *κυνέην* (línea 10)?

- a) ἔχῃ (línea 8) b) *παρεσχον* (línea 9) c) κρατοῦσι (línea 11) d) ἔχρησε (línea 7)

20. ¿Qué palabra de las siguientes no es una preposición?

- a) μεθ' (línea 6) b) τότε (línea 9) c) περὶ (línea 13) d) ἐν (línea 12)

III. COMPRENSIÓN Y VOCABULARIO (10 preguntas).

21. ¿A quién se refiere *ἐκεῖνος* (línea 4)?

- a) a Metis b) a Zeus c) a Crono d) a Océano

22. ¿Qué palabra es casi un sinónimo de *ἀρχῆς* (línea 13)?

- a) δυναστείαν (línea 14) b) νίκην (línea 7) c) τέλειος (línea 1) d) πόλεμον (línea 6)

23. ¿Qué término está conectado etimológicamente con *πόλεμον* (línea 6)?

- a) polenta b) polémica c) polinomio d) amapola

24. ¿Qué se dice en el texto que conceden los Cíclopes a Hades?

- a) un trueno b) un rayo c) un yelmo d) un tridente

25. ¿Quién ayuda a Zeus dándole un brebaje para Crono?

- a) Metis b) los Cíclopes c) los Titanes d) Poseidón y Hades

26. ¿Según el texto, qué es lo que vomita Crono?

- a) la piedra y los hijos que se había tragado b) la piedra que Rea le había dado c) a Poseidón, Zeus y Hades d) un brebaje

27. ¿Cuántos años se dice en el texto que estuvo combatiendo Zeus contra los Titanes?

- a) diez b) once c) cuatro d) ocho

28. ¿Qué palabra no deriva etimológicamente de la raíz de κρατοῦσι (línea 11)?

- a) democracia b) aristocracia c) lucrativo d) burocracia

29. ¿Cómo se dice en el texto que tiene lugar el reparto del botín tras acabar con Crono y los Titanes?

- a) escoge Zeus b) escogen por c) Metis asigna d) descubren que
primero porque sorteo a cada uno un cada uno tenía su
había sido el jefe espacio lugar asignado

30. ¿Dónde encierran a los Titanes una vez que los vencen?

- a) en el Océano b) en el Olimpo c) en una cueva d) en el Tártaro

IV. HERENCIA GRIEGA Y CULTURA (10 preguntas).

31. ¿Quiénes son los Titanes?

- a) Zeus, Hades y Poseidón b) Crono y sus hermanos c) Metis y sus hermanos d) ninguno de los anteriores

32. ¿Por qué se caracterizan los Cíclopes en la mitología griega?

- a) tienen un solo brazo b) tienen tres ojos c) tienen un solo ojo d) tienen cien brazos

33. ¿Quiénes son los padres de Zeus?

- a) Gea y Urano b) Gea y Crono c) nació de Crono sólo d) Crono y Rea

34. ¿Cómo se llama al relato que explica el origen de los dioses?

- a) telequinesia b) teogonía c) genocidio d) panteón

35. ¿Quién de los siguientes personajes no está vinculado al mundo de ultratumba?

- a) Ixión b) Cerbero c) Hércules d) Jasón

36. ¿Qué poder posee el yelmo de Hades, según la mitología?

- a) permite volar b) hace invulnerable a su portador c) hace invisible a su portador d) permite estar en dos lugares al mismo tiempo

37. ¿Qué animal es el que se vincula al dios Poseidón?

- a) águila b) caballo c) pavo real d) lechuza

38. ¿Qué columnas tiene este templo de Zeus Olímpico de Atenas?

- a) dóricas
b) jónicas
c) corintias
d) salomónicas



39. ¿A quién se atribuye la estatua de Zeus olímpico, una de las siete maravillas de la antigüedad?

- a) Policleto b) Leonardo c) Fidias d) Praxíteles

40. ¿Cuál fue la aventura más conocida de Hades?

- a) raptar a Afrodita b) raptar a Perséfone c) mandar los trabajos a Hércules d) sostener la bóveda celeste

Soluciones:

1 b	2 a	3 d	4 c	5 a	6 d	7 b	8 c	9 d	10 b
11 c	12 a	13 b	14 c	15 a	16 a	17 d	18 b	19 b	20 b
21 c	22 a	23 b	24 c	25 a	26 a	27 a	28 c	29 b	30 d
31 b	32 c	33 d	34 b	35 d	36 c	37 b	38 c	39 c	40 b

Vocabulario:

ᾍδης ου (ó): Hades, infierno.

ἀρχή ης (ή): poder, reino.

ἀστραπή ης (ή): relámpago.

βροντή ης (ή): trueno.

Γῆ, Γης (ή): Gea (divinidad).

γίγνομαι: hacerse, volverse (ἐγενήθη aoristo pasivo).

διακληρώω: sortear.

δυναστεία ας (ή): poder.

ἐνιαυτός ου (ó): año

ἐξεμέω: vomitar.

ἐπειδὴ: después que, una vez que.
 ἔπειτα: a continuación, después.
 ἔχω: tener.
 Ζεύς, Δίος: Zeus (divinidad).
 θαλάσσης (ἡ): mar.
 καθείρω: encerrar.
 καταπίνω: tragar, engullir (καταπιεῖν *inf. aor. 2º* “para beber”).
 καταταρταρωθέντας: [*acus.*] los arrojados al Tártaro.
 κεραυνός οὗ (ὁ): rayo.
 κρατέω: dominar, someter [+ *gen.*]
 Κρόνος οὗ (ὁ): Cronos, Saturno (dios del tiempo).
 Κύκλωψ οὔρος (ὁ): Cíclope.
 κυνέη ἥς (ἡ): yelmo.
 λαγχάνω: obtener, recibir por suerte.
 λαμβάνω: tomar, coger.
 λίθος οὗ (ὁ / ἡ): piedra, roca.
 μάχομαι: luchar, combatir
 Μητιν: [*acusativo*] Metis (divinidad).
 νίκη ἥς (ἡ): victoria.
 ὀπλισθεὶς εἰς ἓν: armado/a.
 οὐρανός οὗ (ὁ): cielo.
 παῖς ἰδὸς (ὁ): niño/a, hijo/a.
 παρέχω: ofrecer, entregar.
 Πλούτων ὠνος (ὁ): Hades (divinidad).
 ποίεω: hacer.
 πόλεμος οὗ (ὁ): guerra.
 Ποσειδῶν ὠνος (ὁ): Poseidón (divinidad).
 σύμμαχος οὗ: aliado/a.
 συνεργός οὗ: colaborador, ayudante.
 Ταρτάρου οὗ (ὁ): Tártaro.
 τέλειος αὐτός: adulto/a, maduro/a.
 Τιτάνων υἱοί: Titán (hijos de Urano y Gea).
 τρίαινα ἥς (ἡ): tridente.
 ὑφ’ οὗ: mediante el cual.
 φάρμακον οὗ (το): bebedizo.
 χράω: vaticinar, proclamar.
 Ὠκεανός οὗ (ὁ): Océano (divinidad).

TEXTO 2. ADORNOS DE LAS MUJERES DE ÍBERIA (Str. 3, 4, 17)⁶.

1	Τῆς δὲ βαρβαρικῆς ιδέας καὶ τὸν τῶν γυναικῶν ἐνίων κόσμον θείη τις ἄν,
2	ὅπου μὲν γὰρ περιτραχήλια σιδηρᾷ φορεῖν αὐτάς φησιν
3	ἔχοντα κόρακας καμπτομένους ὑπὲρ κορυφῆς
4	καὶ προπίπτοντας πρὸ τοῦ μετώπου πολύ,
5	κατὰ τούτων δὲ τῶν κοράκων, ὅτε βούλονται,
6	κατασπᾶν τὸ κάλυμμα ὥστε ἐμπετασθὲν σκιάδιον τῷ προσώπῳ παρέχειν.
7	Ὅπου δὲ τυμπάνιον περικεῖσθαι πρὸς μὲν τῷ ἰνίῳ περιφερὲς [φησιν]
8	καὶ σφίγγον τὴν κεφαλὴν μέχρι τῶν παρωτίδων,
9	εἰς ὕψος δὲ καὶ πλάτος ἐξυπτιασμένον κατ' ὀλίγον ⁶ :

I. MORFOLOGÍA (10 preguntas)

1. ¿En qué caso está ιδέας (línea 1)?

- a) genitivo b) acusativo c) nominativo d) dativo

2. ¿Qué forma es αὐτάς (línea 2)?

- a) genitivo singular femenino b) acusativo singular masculino c) acusativo plural femenino d) nominativo plural femenino

3. ¿Qué forma es καμπτομένους (línea 3)?

- a) participio de perfecto medio b) participio de aoristo medio c) participio de presente activo d) participio de presente medio

4. ¿Cuál es la forma correspondiente de plural de μετώπου (línea 4)?

- a) μετώπων b) μετώπας c) μετώποις d) μετώπους

5. ¿Qué forma es βούλονται (línea 5)?

- a) 3ª sg. presente medio b) 3ª pl. imperfecto medio c) 3ª pl. presente medio d) 3ª pl. presente activo

6. ¿Qué tipo de verbo es κατασπᾶν (línea 6)?

⁶ Hemos seguido la edición de A. Meineke publicada en Leipzig (1877) por la editorial Teubner y que puede ser consultada en <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text.jsp?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0197%3Abook%3D3%3Achapter%3D4%3Asection%3D17> [30/12/2020].

⁷ Al final de la línea 1 se ha omitido la frase ὃν εἶρηκεν Ἀρτεμίδωρος y tras la línea 6 καὶ νομίζειν κόσμον.

17. ¿Con quién concierta ἐξυπτιασμένον (línea 9)?

- a) πλάτος (línea 9) b) τυμπάνιον (línea 7) c) ὕψος (línea 9) d) κεφαλὴν (línea 8)

18. ¿Qué función realiza εἰς ὕψος δὲ καὶ πλάτος (línea 9)?

- a) complemento del nombre b) complemento circunstancial c) complemento indirecto d) complemento directo

19. ¿De qué tipo puede ser considerado el sintagma τῆς δὲ βαρβαρικῆς ιδέας (línea 1)?

- a) genitivo comparativo b) segundo término c) agente d) genitivo de cualidad

20. ¿Quién es el sujeto de βούλονται (línea 5)?

- a) κόρακας (línea 3) b) μετώπου (línea 4) c) κάλυμμα (línea 6) d) está omitido

III. COMPRENSIÓN Y VOCABULARIO (10 preguntas)

21. ¿De qué material son los collares que se describen en el texto?

- a) marfil b) hierro c) bronce d) esmalte

22. Según el texto ¿qué es lo que cuelga desde los collares?

- a) velo b) un tipo de paraguas c) torres pequeñas decorativas d) platos

23. Según el texto, ¿con qué finalidad se decoran así el rostro?

- a) para no ser vistos por otros hombres b) para dormir c) para tener sombra en el rostro d) para el momento de la boda

24. ¿Qué forma tiene el adorno que se colocan sobre la nuca?

- a) un gancho b) un paraguas c) un disco redondo d) una torre

25. ¿De qué término deriva etimológicamente la palabra *prosopopeya*?

- a) κόρακας (línea 3) b) προσώπω (línea 5) c) περιφερὲς (línea 7) d) κάλυμμα (línea 6)

26. Según el texto ¿de quién es propio ese tipo de adornos?

- a) de hombres b) de mujeres c) de niños d) de hombres y mujeres

27. ¿Qué palabra no es un derivado de κόσμον (línea 1)?

- a) cosmogonía b) cosmopolita c) osmosis d) cosmética

28. ¿Cuál es etimológicamente el significado de περιτραχήλια (línea 2)?

- a) junto a la oreja b) alrededor de la cabeza c) debajo de la nuca d) alrededor del cuello

29. ¿Qué palabra no deriva etimológicamente de κεφαλήν (línea 8)?

- a) cetaceo b) encefalograma c) hidrocefalia d) cefalea

30. ¿Qué palabra está relacionada etimológicamente con σιδηρᾶ (línea 2)?

- a) estrella b) siderurgia c) sidecar d) asidero

IV. HERENCIA GRIEGA Y CULTURA (10 preguntas)

31. “Bárbaro” es un término que aplicaron los griegos ¿a quiénes?

- a) a los esclavos b) a los que no sabían escribir c) a los que no sabían hablar griego d) a los que comían carne sin cocinar

32. ¿Qué nombre recibe el artesano que elabora objetos con metales preciosos?

- a) cerrajero b) prítano c) orfebre d) herrero

33. ¿Cómo se llama esta parte del templo griego junto al triglifo?



- a) metopa
b) tímpano
c) friso
d) frontón

34. ¿Cuál de las siguientes no fue una provincia de Hispania?

- a) Bética b) Cartago c) Lusitania d) Tarraconense

35. ¿Cómo se llama la parte del teatro griego donde se sienta el público?

- a) orchestra b) escena c) vomitorio d) cavea

36. ¿Con qué nombre conocían los antiguos griegos el Estrecho de Gibraltar?

- a) Columnas de Heracles b) Estrecho de los Dardanelos c) Ponto Euxino d) Cuevas de Polifemo

37. ¿Qué nombre recibe esta escultura símbolo de la cultura íbera?



- a) Dama de Elche
b) Dama de Baza
c) Virgen de Elche
d) Dama sedente

38. ¿Qué nombre recibe el subgénero literario centrado en narrar sucesos asombrosos e inexplicables?

- a) himnodia b) onírico c) lírica d) paradoxografía

39. ¿Cuál de estas ciudades españolas parece que no tuvo una fundación griega?

- a) Albacete b) Ampurias c) Denia d) Málaga

40. ¿Qué nombre recibe la parte de la casa griega donde suelen pasar el tiempo las mujeres?

- a) atrio b) cocina c) androceo d) gineceo

Soluciones:

1 a	2 c	3 d	4 a	5 c	6 c	7 a	8 c	9 b	10 b
11 d	12 a	13 a	14 d	15 b	16 c	17 b	18 b	19 d	20 d
21 b	22 a	23 c	24 c	25 b	26 b	27 c	28 d	29 a	30 b
31 c	32 c	33 a	34 b	35 d	36 a	37 a	38 d	39 a	40 d

Vocabulario:

βαρβαρικός η ον: bárbaro/a, extranjero/a.
 βούλομαι: querer.
 γυνή γυναικός (ή): mujer.
 ἐμπετάννυμι: [aor. pas. ἐμπετασθὲν] tender encima.
 ἔνιοι αἱ α: algunos/as.
 ἐξυπτιάζω: desplegar.
 ἔχω: tener.
 θείη τις ἄν: alguien podría considerar.
 ἰδέα ας (ή): aspecto, apariencia.
 ἰνίον ου (το): nuca.
 κάλυμμα ατος (το): velo.
 καμπτω: doblar, curvar.
 κατασπάω: tirar hacia abajo.
 κεφαλή ης (ή): cabeza.
 κόραξ ακος (ό): gancho.
 κορυφή ης (ή): coronilla.
 κόσμος ου (ό): adorno.
 μετώπον ου (το): frente.
 μέχρι: [adv.] hasta.
 ὀλιγός η ον: poco/a.
 ὅπου: en donde.
 ὅτε: [conj.] cuando.
 παρέχω: suministrar, ofrecer.
 παρωτίς ἰδος (ή): lóbulo de la oreja.
 περίκειμαι: rodear, llevar alrededor, abrazar.
 περιτραχήλιον ου (το): collar.
 περιφερής ές: redondo/a
 πλάτος ους (το): anchura, extensión.
 προπίπτω: caer hacia delante
 προσώπον ου (το): cara, rostro.
 σιδήρεος α ον: de hierro, firme.
 σκιάδιον ου (το): sombra, parasol.
 σφίγγω: cerrar, apretar.
 τυμπάνιος ου (ό): pequeño disco, pequeño tambor.
 ὕψος ους (το): altura, cima.
 φημί: decir.
 φορέω: llevar.
 ὥστε: [conj.] de tal modo.

CONCLUSIONES

Como puede observarse, en estos ejercicios no se plantea como objetivo primordial el de la traducción o versión del texto griego clásico a

las lenguas de uso del alumnado. Por muchos docentes de nuestro país es sabido que en los exámenes finales que los alumnos de Bachillerato deben resolver en su currículum escolar, esto es, en el examen de acceso a la Universidad, la finalidad última es la traducción de un fragmento del autor escogido por su Comunidad o Región. En muchas ocasiones comprobamos con estupor que el alumnado ha conseguido con la ayuda de un diccionario ofrecer su versión del texto, más o menos coherente, pero que desconoce los detalles contextuales y argumentales de dichas frases que mejor o peor ha construido sintácticamente. Nos parece que con modelos de examen como los aquí presentados podríamos avanzar en otro camino encauzado hacia la comprensión global de un texto, sin por ello dejar de lado las características gramaticales del mismo. En definitiva, abogamos por la presencia en nuestros sistemas educativos de un modelo de ejercicio coherente con los que se proponen para los certificados de otras lenguas modernas, a los que, por otra parte, nuestro alumnado se encuentra más habituado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLLODORUS (1921), *The Library, Volume I: Books 1-3.9*. (Translated by James G. Frazer), Loeb Classical Library 121, Harvard University Press, Cambridge, MA.

REITERMAYER, A. (2010), *European Curriculum for Latin and Ancient Greek*, Ediciones clásicas, Madrid.

STRABO, MEINEKE, A. (1852), *Strabonis Geographica*, sumptibus et typis B.G. Teubneri, Lipsiae.

ORATORIA, DEMOCRACIA Y MANIPULACIÓN LINGÜÍSTICA

PABLO KANGISER G.

pablokangiser@gmail.com

Summarium

Multi Latinitatis magistri dant operam unice ut discipuli veterum litterarum et lectionem et versionem exerceant. His paginis illos convocamus magistros ad Latinitatem iudicandam utilem ut fiat lingua, praesertim scripta, qua possumus disceptare de iis rebus, quae hominum animos movent hodiernae. Quapropter antiquum orbem romanum inspicimus eo consilio, ut patefiat necessitas oratorum, qui vel in foro vel in contione privatorum civium postulata palam proferant; id hodie est secus, nam quisque nunc potest agere per interrete et reliqua instrumenta communicationis socialis. Magni momenti est intellegere hodiernum Latinitatis sive Neolatinitatis usum non adversari classicorum lectioni; immo, veteribus magnopere favet litteris.

Claves

Oratoria, repraesentatio politica, potestas politica, democratia, lingua Latina, Neolatinum, instrumenta communicationis socialis.

Resumen

Muchos profesores de latín orientan su actividad docente solo a la lectura y traducción de los textos latinos del período histórico. En este artículo se invita a esos profesores a considerar al latín como una lengua capaz de ser utilizada como medio de comunicación, preferentemente escrita, sobre los temas que han generado debate en nuestros días. Para ello se estudia la necesidad que sintió el habitante del mundo romano de recurrir al orador para expresar sus pretensiones jurídicas o políticas, y se destaca que la situación de hoy es completamente distinta, pues para todos están disponibles internet y demás medios de comunicación social. Es importante comprender que el uso moderno del latín o neolatín no se opone a la lectura de los clásicos; por el contrario, contribuye en gran medida a lograr la mejor comprensión del idioma en la época histórica.

Palabras clave

Oratoria, representación política, poder político, democratia, latín, neolatín, instrumentos de comunicación.

Abstract

Many Latin teachers orient their teaching activity only to the reading and translation of the Latin texts of the historical period. In this article, these teachers are invited to consider Latin as a language capable of being used as a means of communication, preferably written, on the issues that have generated debate today. For this, the need felt by the inhabitant of the Roman world to resort to the orator to express their legal or political claims is studied, and it is highlighted that the situation today is completely different, since the internet and other means of social communication are available to everyone. It is important to understand that the modern use of Latin or Neo-Latin is not opposed to reading the classics; on the contrary, it contributes greatly to achieving the best understanding of the language in historical times.

Keywords

Oratory, political representation, political power, democracy, Latin language, Neo-Latin language, media of social communication.

Esta es la historia de la elocuencia latina: nació con la libertad, brilló como un sol en el último siglo de la República, con el fervor de la vida pública, se apagó con el Imperio, murió con la tiranía, y bajo distinta forma y con otro contenido, recobró vida con el cristianismo.

José Tarnassi, *Estudios Latinos*, Buenos Aires, 1939.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los clásicos orientado solo a apreciar el mérito literario de obras escritas por quienes, nacidos tanto en Italia como en las lejanas provincias del Imperio, tenían el latín como lengua materna, constituye una actividad que limita el campo de la literatura; y tal como ha sucedido en las últimas décadas, genera un desincentivo para el estudio masivo de latín; de hecho, solo subsiste un verdadero interés en un reducido grupo de eruditos y en unos pocos alumnos de alguna facultad.

Nadie podría desconocer el valor de las obras del período histórico de Roma y su Imperio; pero limitar su estudio al solo aspecto literario, significa desaprovechar sin razón el material heredado a través de los siglos y del cual es posible obtener mayores beneficios si es cultivado en toda la extensión de su línea histórica, lingüística, literaria, filosófica y política. Sobre este último aspecto —el político— queremos insistir en esta oportunidad. Son aspectos que, por cierto, están relacionados entre sí.

Una exposición general de la literatura latina debería contener un resumen de los géneros literarios desarrollados por los romanos y, con mayor énfasis, un recuento más completo sobre la expresión literaria que tuvo su clímax al final de la República y que no es otra cosa que la oratoria. Para los efectos de este trabajo, se trata de la forma como una minoría ilustrada solía representar los intereses generales de una mayoría menos instruida, o defendía intereses de carácter particular actuando ante el *iudex*. Entender la importancia que en su tiempo tuvo la oratoria permite reflexionar sobre las prácticas políticas que nos diferencian del mundo antiguo, según trataremos de explicar más adelante.

Pero ese mundo antiguo nunca fue un ente inmóvil; en lo que concierne a la oratoria se hace necesario distinguir al menos dos grandes períodos que coinciden con la República y con el Imperio.

La República, si bien no fue formalmente una democracia, conoció una especial forma de división del poder entre los magistrados, el senado y los comicios, y utilizó elecciones anuales para elegir a ciertas autoridades; se dice que fue una plutocracia o gobierno de los más ricos, lo que no está muy lejos de la realidad. En efecto, el sistema de votación estaba organizado de tal forma que, habiendo votado las primeras centurias, manejadas por los grupos influyentes, ya quedaba resuelta la elección sin necesidad de hacer sufragar al total de los ciudadanos¹. De este modo se elegían cada cinco años los censores y todos los años, los pretores y cónsules²; estos últimos eran algo similar a lo que modernamente llamamos Poder Ejecutivo. El senado, que constituía una especie de conciencia política permanente de gobierno —*Consilium Reipublicae Sempiternum* según recuerda Cicerón (*Pro Sestio* LXV [137])— era censitario: se requería de un patrimonio mínimo para ingresar y, por lo tanto, era designado por los censores al efectuar el censo de la población, lo que incluía una estimación del patrimonio y la consiguiente categorización.

Se ha dicho por algunos estudiosos —Mommsen, entre otros— que había senadores que tenían derecho a voto pero no a voz. Es decir, podían votar, pero no podían hablar, lo que nos resulta sorprendente desde el momento en que entre nosotros es posible encontrar precisamente

¹ Burdese (1972: 109 y ss.).

² Además de los comicios por centurias había comicios por tribus para elegir magistraturas menores: cuestores y ediles (Burdese 1972: 109 y ss.).

la situación inversa: cuerpos colegiados donde algunos participantes tienen derecho a voz pero no a voto; eso nos resulta razonable, sobre todo si se trata de quienes no votan porque no integran permanentemente el organismo. Parece difícil una prohibición de hacer uso de la palabra para ciertos miembros del senado romano, pues ello va contra el sentido común y contra la naturaleza misma de un órgano esencialmente deliberativo. Lo que creo más probable es que durante toda la historia del senado republicano hubo senadores que jamás hicieron uso de la palabra, y limitaron su participación a expresar silenciosamente su voto sobre las cuestiones debatidas en cada sesión. De hecho, a estos senadores los denominaban *pedarii*, o senadores de a pie, porque el sistema de votación consistía en que los senadores que apoyaban la proposición de un colega, que en el momento de la votación se ponían de pie, caminaban dentro del recinto hasta situarse en torno a aquel cuya moción respaldaban; luego se contaba el número de senadores reunidos para cada proposición y así se obtenía el resultado. De este modo es posible que hubiera senadores que, durante toda su vida política, solo hubieran asistido al senado para votar, esto es, para caminar, paso a paso, dentro de la curia hasta ponerse junto al favorecido con su sufragio. Ello les mereció el calificativo de pedestres o peatonales.

Obviamente, no todos los miembros del senado eran oradores; a pesar de que la oratoria era el estudio predilecto en Roma y en las zonas de influencia romana, y no obstante que cada familia se esmeraba en que sus hijos o alguno de ellos tuviera éxito como orador, no todos alcanzaban las glorias de la curia, del foro o de la asamblea legislativa, por cuanto esa actividad estaba reservada a personas con ciertas capacidades que no se encontraban en el común de los estudiantes. A parte de la voz, esencial en un mundo sin megáfonos, era necesaria una completa formación que incluía los elementos para una preparación remota de cada discurso, aplicando conocimientos generales de derecho, filosofía, historia y otras materias, y una preparación inmediata sobre el punto específico que se iba a tratar. La redacción de cada discurso hoy día la miramos como una expresión literaria propiamente tal; pero en verdad es más que eso.

La educación en Roma, que siempre fue privada durante la República, preveía etapas preparatorias antes de estudiar oratoria. Se comenzaba por las primeras letras a cargo el *ludi magister*, a los siete años de edad; se continuaba con el *grammaticus*, donde se obtenía una

formación literaria y gramatical de carácter general, para, por último, someterse a las enseñanzas de un *rhetor*, usualmente de origen griego, que era el responsable de formar un orador³; de ahí en adelante se buscaba tener éxito en alguno de los géneros oratorios en boga: judicial, en el foro ante los jueces; deliberativo o político, ante la asamblea legislativa o ante el senado; o laudatorio, generalmente utilizado en las ceremonias fúnebres, donde un hijo o pariente cercano del difunto destacaba y amplificaba los méritos, tanto de sus antepasados —incluyendo algunos magistrados imaginarios— como del que motivaba el funeral⁴.

Los tres niveles educacionales pueden resumirse así: primero, saber leer; luego, entender lo que se ha leído y, por último, juzgar aquello que se ha entendido. Un verbo latino para expresar la función de estudiar, era *meditari*, esto es, reflexionar sobre las materias previamente asimiladas. La memoria también cumplía una función esencial en un mundo donde el soporte físico de la escritura era relativamente caro. Se sabe que un discurso era previamente escrito, y luego memorizado; de esa forma se ejercitaron todos los oradores en Roma, excepción hecha de Hortensio, del que no quedó discurso alguno, a pesar de su fama y de que inicialmente Cicerón lo tuvo como imagen de referencia a quien debía emular.

El hecho que no todos los senadores hacían uso de la palabra y que no todos los ciudadanos eran oradores, significa que no todos en Roma estaban en condiciones de dar a conocer su opinión o manifestar sus intereses públicamente y en el lugar adecuado. Necesitaban que otro lo hiciera por ellos.

Sin embargo, las vías para difundir el pensamiento crítico también tuvieron, primitivamente, la puerta abierta en el teatro; así el poeta Nevio (265-202 a.C) pudo proferir fuertes expresiones contra la poderosa familia de los Metelos; pero obtuvo por resultado ser castigado con el destierro y jamás volvió a Roma. Es nuevamente Mommsen quien nos informa que a los comediógrafos se les impuso la prohibición de nombrar personajes vivos, ya fuera para ensalzarlos o para criticarlos; tampoco podían hacer alusión, ni siquiera indirectamente, al quehacer político de la ciudad. ¿Por qué? Porque esa podía ser una forma de orientar la conciencia colectiva en cierta dirección que podría no

³ Mayor información en Bonner (1984).

⁴ Cicerón nos informa: "...con estos discursos laudatorios nuestra historia ha llegado a ser algo mentirosa" (*Brut.* 16, 62).

corresponder a los intereses del grupo de poder que operaba desde las instancias de gobierno.

Así, el instrumento disponible para la promoción de las aspiraciones políticas y para buscar su concreción en los senadoconsultos o en la ley era la oratoria, que permitía —mediante análisis y discusiones— repartir el poder entre los poderosos. Cada discurso era una proposición o una respuesta, más o menos expresa, sobre el poder y sus implicancias. Como sabemos, cuando hubo un grave conflicto de intereses, que se tornaron irreconciliables por la intervención de fuerzas políticas emergentes, estallaron las guerras civiles que destruyeron la República, y cuyo primer episodio —según opinión común— fue el asesinato de Tiberio Graco a manos de Escipión Násica en el 133 a.C. El detonante del conflicto fue, entre otros, un proyecto de reforma agraria patrocinado por el tribuno.

Pero la agitada vida política de fines de la República lejos de dañar la oratoria terminó por potenciarla al máximo, al punto de que es precisamente hacia el siglo I a.C. cuando aparecen los más destacados oradores. Los contemporáneos de Cicerón (106-43 a.C.) criticaban a los oradores del período anterior desde el punto de vista estilístico, pero reconocían sus virtudes y su capacidad para transmitir sus argumentos e incluso convencer al auditorio de la justicia de sus premisas políticas o judiciales. Cicerón, por ejemplo, menciona en ese contexto y con matices a Galba, Lépido, Paulo, Escipión Africano, Lelio, Carbo, los Gracos. En un plano superior pone a Craso y Antonio. Respecto del viejo Catón: un gran hombre sin duda y muy notable; pero, acaso ¿un orador? y ¿compararlo con el griego Lisias, cuya oratoria no puede ser más expresiva?⁵. Pero llegó el día en que comparar a Cicerón con Demóstenes no tuvo nada de irreal o de exagerado.

EL LENGUAJE COMO FUENTE DE PODER POLÍTICO

En relación con la lengua que atribuimos a los oradores, Bassols de Climent (1945: I, Introd., §6) hace una interesante observación cuando distingue entre el lenguaje literario y el lenguaje popular, a saber, que mientras la gente que carece de instrucción habla solamente en lengua vulgar, la clase culta de una sociedad es bilingüe, no en el sentido de

⁵ *Brut.* 293-297.

que hablen latín y griego, sino porque dominan el lenguaje elevado o literario y al mismo tiempo pueden expresarse perfectamente utilizando el habla vulgar de las clases de inferior nivel cultural. Estas son, entonces, monolingües; aquella, bilingüe. Lo anterior supone que existe un poder político de los bilingües sobre los monolingües. De hecho, la política es ante todo lenguaje; la acción vendrá después.

Corresponde ahora preguntarnos si en una sociedad moderna y culturalmente avanzada, como la europea, coexisten también los dos niveles de utilización de la lengua, culto y vulgar, y si de ello se deriva alguna consecuencia en el plano político. La respuesta es compleja y no es posible hacer una comparación directamente con la Roma antigua, porque, obviamente, hoy día la oratoria no es el único instrumento para promover intereses generales o particulares; más bien, puede estimarse que los políticos de hoy prescinden de la oratoria, al menos en la forma, con la intensidad y con los recursos que tuvo en la Antigüedad. Por otra parte, han aparecido instrumentos de relativo bajo precio y muy eficaces para la acción política, que a través de aplicaciones de internet permiten publicitar intenciones y proyectos e incluso convocar a una multitud a salir a las calles para protestar y producir así un efecto intimidatorio en la vereda política contraria.

Entonces, ¿la literatura antigua nada tiene que aportar hoy día, en el desarrollo de la reflexión política? La reflexión histórica es clave para desarrollar la capacidad de análisis de la realidad, no solo en la mente de los líderes sino, especialmente, en el discernimiento de los votantes frente a las alternativas que la situación política de un país les presenta a su limitada capacidad de decisión a través del sufragio. Los electores, hoy día, ya que gozan de un mejor uso del lenguaje y disponen de instrumentos de comunicación social, no sienten, con la misma intensidad que antes, la necesidad de ser representados por los miembros de un parlamento moderno. Es posible que siempre van a existir niveles socioeconómicos bajos, donde el lenguaje no alcance un nivel literario; pero también es cierto que el lenguaje del mundo político no resulta hoy sustancialmente superior al que usa el votante común. Se ha atenuado la diferencia entre el grupo social bilingüe y el monolingüe, tanto por el mayor nivel educacional del estamento que —para estos efectos— hemos denominado vulgar, como por la menor prestancia idiomática de la clase dirigente. Dicho de otro modo, parece ser que ahora tenemos una gran masa ciudadana monolingüe, cuyos

distintos niveles de utilización del lenguaje no presentan diferencias sustanciales.

Esta circunstancia está en la base de la crisis de representatividad de que suele acusarse a la clase política en muchas democracias actuales. A ello se suma que el concepto de democracia no es unívoco, pues existen tantas variaciones como países que intenten practicarla; todo ello sin contar con que algunas democracias vienen saliendo en los últimos tiempos de un período de dictadura, o de guerras peores que una dictadura; incluso hay países que nunca, en su milenaria historia, conocieron alguna forma de democracia.

¿Hacia dónde nos lleva, entonces, este análisis? Hacia una reflexión que quiero compartir con quienes se interesan por el lenguaje: la globalización que avanza por todas partes y en todo orden de cosas puede generar un nuevo orden internacional que suponga la existencia de algún organismo superior con capacidad de decisión sobre los ciudadanos y al cual no sea posible dirigirse en cualquier idioma, sino solo en aquel que la comunidad internacional hubiere consagrado como lengua universal. Algo de esto ya está ocurriendo hoy día. Si bien los organismos internacionales suelen ser de cooperación, esto es, que carecen de jurisdicción y no pueden, por lo tanto, obligar a los Estados ni a las personas, sin embargo, existen algunos, como el Consejo de Seguridad de la ONU o como la Corte Penal Internacional creada por el Tratado de Roma, que ejercen, limitadamente y en casos puntuales, jurisdicción sobre sus Estados miembros. No sería una novedad, entonces, si mañana aumentara el número de organismos internacionales con jurisdicción, lo que podría potenciarse por el deterioro de las instituciones y órganos de poder en los niveles locales. Por otra parte, si bien los organismos internacionales, o regionales como la Unión Europea, admiten como oficiales todos los idiomas de los Estados que son parte, en la práctica, el trabajo de secretaría se realiza en inglés, menos frecuentemente en francés, pero no en cualquier idioma; luego de establecido el texto de trabajo se traduce al idioma de cada país.

LA LENGUA INTERNACIONAL

Esta circunstancia nos lleva a examinar la cuestión del lenguaje en el ámbito internacional. Como sabemos, el inglés ocupa, por muchas razones, el primer lugar entre los idiomas que han tenido una vocación

internacional; reemplazó al francés, que campeó desde fines del siglo XVIII hasta comienzos del XX; el francés a su vez sustituyó al latín, que venía siendo utilizado como lengua internacional desde mediados del Imperio Romano y se extendió durante toda la Edad Media y, en el plano científico y académico, se utilizó hasta la Revolución Francesa (todavía Newton escribió en latín sus *Principios Matemáticos de la Filosofía Natural*). La primera lengua universal fue la griega, especialmente en su versión coine, difundida ampliamente a partir de las conquistas de Alejandro Magno.

Hay quienes han dicho que el inglés llegó para quedarse, y las razones para que esta lengua haya llegado al epicentro de las relaciones internacionales, incluidas cultura, ciencia y tecnología, no son difíciles de comprender⁶. Pero podemos preguntarnos si algún día el inglés podría ser destronado por el chino, hablado por unos mil cuatrocientos millones en su tierra natal, pero no fuera de China, salvo excepcionalmente en algunos núcleos de emigrantes. El chino es una lengua monosilábica cuyo léxico está compuesto por monosílabos y cuyo sistema de signos es absolutamente distinto de nuestro abecedario latino; más que un alfabeto se trata de un conjunto de caracteres o ideogramas, tan numerosos que para leer en chino se dice que es necesario conocer un mínimo de tres mil. A pesar de muchos esfuerzos que se hacen, por razones tanto culturales como económicas, por acercar el chino a Occidente, lo cierto es que, dada la complejidad de una lengua monosilábica, parece más fácil que los chinos aprendan inglés —y ya lo están haciendo— y no que los occidentales aprendamos chino.

Así, la primera opción lingüística en un mundo globalizado es el inglés; pero ¿qué sucederá con quienes no sepamos expresarnos en la lengua de Shakespeare? Adicionalmente a las razones, muy válidas, por las cuales el inglés predomina en el mundo de hoy y a las que aludí en nota a pie de página, existe un marcado interés de grupos intelectuales norteamericanos en efectuar un permanente bombardeo publicitario por la televisión, al menos en Latinoamérica, al estilo de *open English*, con el fin de incluir entre los angloparlantes a quienes no tenemos el inglés como lengua materna. Se presenta al inglés como la mejor manera de tener amigos fuera de nuestras fronteras o aspirar a mejores posibilidades de empleo.

⁶ Puede verse Kangiser (2016: 90 y ss.).

En el 2006, un agudo observador, Lucas Willemarck, escribía en latín en la revista *Melissa* (nº130, p. 6) un artículo titulado *De Con-dicionibus Usūs Linguarum Socialibus ad Vivam Latinitatem quoque Pertinentibus*. De aquí quiero extractar un par de ideas, que he preferido traducir:

[...] la cultura americana y su lengua inglesa cada año adquieren mayor importancia, de modo que, cualquier cosa que se haga, ya sea en lo político o en cualquier otro género de materias, el idioma del país más poderoso del mundo, es tenido no solo como una ayuda al entendimiento, sino que, en algunos aspectos, es más bien un instrumento de dominación.

Siendo esto así, cabe preguntarse de qué manera la igualdad [de uso] entre las lenguas podría ser una realidad, para así disminuir el peligro de que los derechos de los ciudadanos que no dominen el inglés, se menoscaben injustificadamente.

La posibilidad de que todas las lenguas, o, al menos, las principales, tengan la misma posibilidad de ser utilizadas internacionalmente para efectos políticos y de otro orden, pasa a ser, a mi juicio, solo una aspiración sin materialización práctica.

Por otra parte, un idioma es ante todo un instrumento de análisis de la realidad⁷, lo que significa que cada idioma necesariamente resalta unos elementos de la realidad y deja sin destacar otros, aunque no los omita completamente. Además, el idioma, al describir la realidad de una manera particular, como el latín de la época de Cicerón, nos obliga a entender la realidad de ese tiempo, sobre todo en cuanto es, precisamente, distinta de la nuestra. Por ejemplo, sabemos que el verbo para indicar que se casa una mujer es *nubere*, pero si se trata del hombre, entonces se dice *uxorem ducere*. También sabemos lo complejo que es referirse en latín a los sobrinos, que según indican las fuentes y los diccionarios, es un término que puede confundirse con la denominación de los nietos. Así, cuando Plinio el Joven escribe a su amigo Junio Máurico y le dice: busqué marido “para la hija de tu hermano” (Lib. I, 14), no utiliza la expresión “tu sobrina” (*neptis*), porque este término no tuvo en latín un sentido preciso, pues también significó ‘nieta’. Son datos que nos llevan a mirar la familia romana

⁷ Rubio (1966: I, cap. XI, p. 61).

bajo parámetros que no necesariamente coinciden con los nuestros; y por estos ejemplos y también por otros aspectos, puede verse que se trata de familias, la de ellos y la nuestra, organizadas sobre bases diversas y cuyas características se van manifestando en la lengua.

Pero incluso si se trata de idiomas contemporáneos, aparecen modismos, vocabulario y sintaxis que representan formas distintas de analizar la realidad. Recuerdo un amigo, economista, que hace algunos años preparaba un cursillo para darlo en una universidad norteamericana, y me comentaba las dificultades que encontraba para expresarse en una lengua que no era propiamente la suya, porque —me decía— en último término se trata de que el idioma es una forma de análisis de la realidad.

Es tan evidente la relación entre lengua y descripción de la realidad que no vale la pena insistir. Pero también es importante atender al hecho de que argumentar, razonar o discutir en nuestra lengua materna nos genera una ventaja respecto de un extranjero que también utilice nuestra lengua, pero aprendida con posterioridad a la época en que aprendió su lengua nativa.

No es fácil determinar cuántas personas a través del mundo, adicionalmente a los anglófonos nativos, saben inglés y qué tan adecuadamente lo utilizan. Suele decirse que el mundo anglófono alcanza a unos mil millones, de los cuales quinientos millones serían nativos y los demás, incorporados mediante aprendizaje.

Si tomamos como hipótesis de trabajo que en algún momento futuro tendremos que utilizar solo o preferentemente el inglés para opinar, argumentar o discutir en la sede de un organismo internacional o en la instancia en que queramos ser oídos, entonces cada uno debería examinar qué se pierde y qué se gana con el inglés. Lo que está claro es que para quienes el inglés sea la segunda lengua, no dispondremos de un instrumento de análisis que nos sea tan cómodo y habitual como nuestra lengua materna, lo que podría dejarnos en un peldaño inferior respecto de los anglófonos nativos. Una posibilidad por explorar sería preocuparnos de tener, desde ahora, una lengua alternativa que, sin necesidad de ser reconocida oficialmente, nos permitiera mediante la reflexión y la discusión de ideas, encontrar posiciones políticas de consenso, al menos parcial o en aspectos sustanciales para influir, legítimamente, en la toma de decisiones en el mundo globalizado de hoy.

Cuando se efectúa un análisis político de buena fe, hasta el disenso es útil, y muchas veces es útil precisamente por ser disenso.

Tal lengua debería tener las siguientes características:

a. Ser universal, en el sentido de no ser propiedad de ningún grupo humano hoy día vigente, lo cual excluye a todas las lenguas nacionales actualmente en uso;

b. Ser histórica, en el sentido de contar con un uso constante a través de los siglos, manteniendo básicamente su estructura sintáctica e incluyendo, según necesidad práctica, nuevos vocablos correspondientes a objetos, instituciones o procesos aparecidos con el correr de los siglos; la utilización de esta lengua permite que se pueda ir apreciando las inquietudes, problemas y nuevas formas de pensar del hombre de cada época;

c. Ser una lengua no evolutiva, en íntima relación con la letra anterior, lo que nos obliga a aceptar, para dicha lengua, la calificación de “lengua muerta”, pero sin tomar este término en sentido despectivo, sino como instrumento de comunicación que actualmente para nadie sea lengua materna;

d. Debe haber sido una lengua viva en algún período de su historia, es decir, que la historia de uno o varios pueblos se haya vivido y descrito utilizando sus elementos morfosintácticos y su vocabulario;

e. No ser una lengua artificial, como el esperanto, que constituye un notable esfuerzo intelectual, pero que jamás sirvió para vivir individual y colectivamente la historia en todas sus vicisitudes políticas, personales, sentimentales, etc.;

f. Ser susceptible de un uso escrito habitual, especialmente a través de internet, con un léxico actualizado; dicho léxico solo tendrá aplicación ante la inexistencia de términos adecuados provenientes del período histórico que, para estos efectos, lo extiendo hasta el *Corpus Iuris Civilis* (527 d.C.) o, cuando mucho, hasta San Isidoro de Sevilla, fallecido en el 636; no hace falta que sea una lengua hoy habitualmente hablada; basta su rico pasado histórico.

LATINISTAS Y NEOLATINISTAS

Ahora bien, toda lengua produce un efecto de identificación entre quienes la utilizan. Así, por ejemplo, si dos portugueses, que podrían ser desconocidos entre sí o hasta adversarios políticos en su país, se encontraran casualmente en China o Japón, nacería entre ellos una relación de cercanía y hasta de amistad, ajena a su conflicto político interno, por el solo hecho de poder alternar en portugués en un medio completamente extraño. Con el latín, sin embargo, no sucede lo mismo. Quienes nos consideramos latinistas no estamos todos arriba del mismo carro ni marchamos en la misma dirección, más bien se observan posiciones contradictorias. En efecto, existen diversas formas de entender el sentido y utilidad del latín, al punto que no todos esperan de su estudio los mismos beneficios. Dos grandes grupos pueden visualizarse: los que estudian latín solo para leer —e investigar— los autores del período histórico, digamos, desde Plauto y Terencio hasta Suetonio, es decir, el período propiamente literario que nos dejaron quienes aprendieron latín como lengua materna, aunque hubieran nacido fuera de Roma y hasta fuera de Italia como Terencio y el mismo Suetonio. El otro grupo es el de quienes admiramos igualmente la producción literaria heredada a través de los siglos, pero también sentimos interés por la Ley de las Doce Tablas, por el resto del latín arcaico y, con posterioridad a Suetonio, por todo el latín postclásico, medieval y renacentista que, menos elegante y hasta despreciado por algunos, se extiende hasta nuestros días. Este mismo grupo presenta otra diferencia sustancial con el primero, a saber, que utilizamos el latín como medio de expresión para referirnos a la realidad del tiempo en que nos ha correspondido vivir; es decir, somos capaces de escribir en latín, lo que supone no solo dominar la sintaxis sino ser capaces de pensar en latín, lo que al mismo tiempo exige un esfuerzo de vocabulario para aterrizar en el mundo contemporáneo mediante el neolatín.

Los profesores de latín parecen pertenecer preferentemente al primer grupo; dan correctamente sus clases en los niveles primarios con *rosa, rosae* y *amo, amas*, y más adelante, año a año con *Gallia omnis divisa est in partes tres, quarum unam incolunt Belgae*, etc. Mi profesor de latín en la universidad se sabía el *Commentarius Primus* casi de memoria⁸. Asumir, en cambio, el desafío de escribir en latín, supone

⁸ Incluso alteraba de propósito el texto original (*Gallia est omnis divisa*) para

una pedagogía activa en que el alumno debe ser capaz de expresar en latín ideas propias por escrito, aunque sea embrionariamente, y no solo traducir ejercicios del latín al castellano.

Pero la distinta concepción académica de ambos grupos no termina allí, sino que al interior del grupo de los neolatinistas existen también diferencias bien visibles. Así, es posible distinguir entre quienes proponen reflotar el latín como lengua hablada habitual y universal y quienes pensamos que su uso debe reducirse preferentemente a la expresión escrita, si bien este uso debería ser compatible con el uso académico hablado o un uso pedagógico. No creo en un latín recuperado como lengua “viva” hablada en todas partes. Tampoco creo que al llegar un turista a Tumbuctú, la recepcionista del hotel lo vaya a saludar diciendo algo así como “salve viator”; estoy seguro de que le preguntará “may I help you?”.

Hacer competir al latín con el inglés o, peor aún, tratar de desplazar al inglés en el plano internacional, parece una tarea tan infructífera como innecesaria. El latín tiene su propio campo de acción sin necesidad de entrar en competencia. Para ello es necesario que el latín se desarrolle paralelamente al inglés, preferentemente orientado al mundo académico y sin menospreciar a los estudiantes de latín ni burlarse de ellos, como muchas veces sucede.

Allí están los temas relativos a las preocupaciones de nuestro tiempo, como la inmigración, la seguridad social, la pobreza, la salud, la medicina natural, la educación, el desarrollo económico, el medio ambiente, cambio climático⁹, las religiones¹⁰, la homosexualidad¹¹, la cultura¹² y otros, para los cuales se debe generar capacidad de reflexión en latín con un vocabulario adecuado. Las personas que hoy día escriben en latín son muchas más de las que parece, aunque aquí no haya espacio para nombrarlas; sin embargo, no son tantas como para poner al latín

evitarnos la tentación de traducir en presente (la Galia está dividida) en lugar del perfecto, que consideraba el único sentido correcto (*la Galia ha sido dividida*). Por mi parte, creo que César se refiere a una acción pasada cuyos efectos continúan en el presente histórico del autor; no veo la importancia de elegir una u otra traducción.

⁹ Por ejemplo, Kangiser (2020: 14); véase también Licoppe (2019: 1).

¹⁰ Por ejemplo, Licoppe (2020: 10).

¹¹ Por ejemplo, Licoppe (2010), <<http://ephemeris.alcuinus.net/>>, menú lateral “Libri” (25/12/2010).

¹² Por ejemplo, Licoppe (2018).

en el lugar que le corresponde como lengua histórica capaz de servir de instrumento de comunicación orientado al intercambio académico y debate de ideas actualmente en boga (tal como lo fue en otro tiempo).

Pero en lugar de converger hacia un uso más intenso del latín, algunos latinistas se han dedicado a agredir a otros sin que se sepa exactamente por qué. Testimonio desgarrador de ello es el libro de Guy Licoppe (2014), que en 410 páginas describe en latín las vicisitudes de la *Academia Latinitati Fovendae* entre 1952 y 2012. De este libro resumí el contenido de algunos pasajes y los comenté en latín en esta misma revista (Kangiser 2019: 377 y ss.). Las descalificaciones contra quienes proponen una utilización actualizada del latín provienen tanto de algunos periodistas como también —increíblemente— de otros cultivadores del latín. Incluso alguien ofreció en una sesión de la misma Academia, en el 2012, doce mil euros para que no se modificaran sus estatutos, ya que se habría querido abrirlos al uso moderno del latín (Licoppe 2014: 388).

Si el hidalgo lector ha seguido hasta aquí nuestra línea argumental, habrá notado que se desliza una debilidad en estos planteamientos. En efecto, quien usa su lengua materna en una discusión de ideas con otro que debe expresarse en una lengua ajena, como cuando un anglófono nativo discute con un ruso que aprendió inglés siendo adulto, entonces, hemos dicho, el anglófono nativo tiene una ventaja sobre su interlocutor ruso; y no existe un *hándicap* para igualar las posibilidades expresivas y de análisis entre ambos oponentes: el ruso siempre estará en una situación desmejorada. Ahora bien, la consideración crítica a que nos conduce esta observación es que una forma de eliminar la desventaja de quien no habla inglés como lengua nativa, es que ambos oponentes discutan en una lengua que no sea materna para ninguno de los dos, y hemos propuesto el latín, actualizado mediante un vocabulario moderno. ¿En qué consiste la debilidad? En que para ambos se perderá la expresividad de la lengua viva que se aprendió en calidad de materna. Es decir, igualar las posibilidades de ambos oponentes tiene un costo y es que se renuncia a la vivacidad y elocuencia de la lengua nativa de ambos interlocutores.

¿Es esto en verdad una debilidad en el uso del idioma? Parcialmente sí lo es, porque para eliminar la ventaja de uno de ellos es necesario privarlos a ambos de su lengua materna. Uso el término *lengua ma-*

terna como sinónimo de *lengua viva*, pero con el siguiente matiz de diferenciación: para un hispanoparlante, el inglés es una lengua viva pero no es su lengua materna. Es decir, no toda lengua viva es necesariamente una lengua materna con carácter universal.

El pequeño Joao no tiene la culpa de haber nacido fuera de Estados Unidos y tener como lengua materna el portugués hablado en Brasil; si quiere saber inglés tendrá que aprenderlo empleando bastante tiempo en ello. Pero el esfuerzo para aprender latín resulta ser similar para todos, pues para nadie es lengua materna; como suele suceder, algunos pondrán más empeño y llegarán a saber más que otros. Y eso será un logro personal y no un regalo del destino. De esta forma se equiparan, con justicia, las posibilidades de expresión, argumentación y desarrollo de las ideas en cualquier materia de interés común.

USO MODERNO DEL LATÍN

Llegamos ahora al objeto buscado al escribir estas reflexiones. Con el mérito de lo expuesto y procediendo con la mayor humildad, pretendo convocar a los latinistas del primer grupo a que se aventuren a expresarse en latín en cualquiera de los foros actualmente en uso, incluyendo esta misma revista que, desde el año pasado, acepta el latín como uno de sus idiomas de trabajo. Las razones que podrían existir para no acoger este llamado creo que son dos: o bien no se domina suficientemente la sintaxis como para pensar en latín, o bien no se quiere hacer el esfuerzo de utilizar términos neolatinos, esto es, términos no utilizados en el período histórico de la lengua, cuando ésta era todavía viva. Respecto de lo primero no tengo la posibilidad de ofrecer una solución ni hace falta hacerlo. En cuanto a lo segundo, me atrevo a proponer algunos criterios orientadores.

Previamente, sin embargo, es necesario recordar que el significado de una palabra —para insertarse en neolatín— depende de tres elementos, a saber: de su origen etimológico; del uso que se le hubiere dado a través del tiempo, y del contexto en que se haya de insertar. De los tres elementos el más importante es el tercero. El término debe quedar inserto en el contexto de tal forma que no se separe violentamente del uso ni niegue su origen etimológico.

El resumen de estos criterios puede exponerse como sigue:

a. En primer lugar, se debe acudir a las palabras del período histórico que pueden, sin alteración de su significado, ser empleadas en un texto de latín moderno. Aunque en esta situación se encuentra la mayor parte del vocabulario latino, se debe aceptar que, inconscientemente, efectuamos alguna adecuación al usar un término antiguo. Por ejemplo, todos sabemos qué significa *fenestra*, y no tendríamos objeción a utilizar el término para referirnos a una de nuestras ventanas. Sin embargo, debemos reparar en que su origen etimológico es oscuro¹³, y sobre todo en que la ventana que conocieron los romanos no tenía vidrios sino solamente uno o dos postigos de madera, de modo tal que si hacía frío había que cerrarlos y quedar a oscuras. Por ello la casa romana solía no tener ventanas hacia la calle y era iluminada desde su interior, abierto al aire y a la lluvia. Así, sin mucho esfuerzo, estamos extendiendo el significado de un término del período histórico a un uso moderno, para lo cual hemos omitido las características específicas del objeto para adecuar el término a nuestra realidad, donde las ventanas de vidrio pueden llegar a ocupar casi toda la pared.

Asimismo, la *coquina* de los romanos tampoco era como las nuestras, pero todos entenderemos el sentido de esta palabra inserta en su contexto.

b. El segundo caso es el de los términos antiguos cuyo significado puede extenderse sin la facilidad automática del ejemplo anterior, sino mediante un esfuerzo de adaptación que considere su origen etimológico y el uso que haya tenido en la Antigüedad. Sirva de ejemplo el término castellano *cotización*, referido al aporte en dinero que los trabajadores deben hacer a un fondo común, de carácter previsional, para recibir una pensión al final de su vida laboral. Deriva del francés, donde los términos *coter* y *cotiser* se aunaron para indicar una contribución financiera impuesta a varios, indicando a cada uno su cuota; por cierto, también es descendiente lejano del femenino de *quotus* (Corominas 1987). Pues bien, para encontrar un término neolatino que traduzca adecuadamente la moderna cotización, debemos buscar un sustantivo que tenga los siguientes matices de significación: que corresponda al hecho de que varias personas ponen algo en común y que su etimología pueda ser conocida. Así, encontramos la *symbola*, o cuota de dinero que los asistentes al domicilio de una meretriz ponían en común para

¹³ Es dudosa su relación con *φαίω* (Bréal & Bailly, 1914).

la comida. Se ve claramente en *Andria* de Terencio, cuando alguien pregunta qué hizo el joven Pánfilo en casa de Crísides, la respuesta fue: *symbolam dedit, cenavit* y, además, el joven era un ejemplo de continencia y se fue (Act. I, 85-92). En un sentido más amplio significa algo que varios lanzan conjuntamente (*sin* = con y *ballo* = echar). Utilizar, entonces, el término *symbola* con el significado de cotización a un fondo previsional común no resulta un despropósito. Además, el adjetivo *praevisionalis* (-e), en este contexto, ingresa al léxico neolatino sin violencia alguna¹⁴.

c. El tercer caso puede resultar de una más difícil solución, pues se trata de términos correspondientes a objetos modernos que jamás tuvieron, ni podrían haber tenido, una expresión propia en la Antigüedad, como es el caso de un motor de automóvil, de avión o de barco. Inicialmente, se intentó crearlo a partir del adjetivo *motorius*, -a, -um, relativo a aquello que tiene movimiento (recordemos las *fabulae motoriae* en oposición a las *statariae*). Así, en 1968 se publicó un artículo *de motoriis tetrachronis*¹⁵. Pero el término *motorium-i* no prosperó, en presencia de otro más breve y que mejor se adaptó al latín: *motrum-i*, que hace familia con otros neutros como *aratum*, *instrumentum*, etc. Alguien propuso también *motor-is*, que debió ser desechado por corresponder a palabras que expresan actividades humanas, como *holitor*, *ianitor*, *praetor* y otras. Si se le exhibiera a Cicerón —previamente resucitado— un automóvil y se le dijera que en su interior hay un *motor*, entendería que una persona, probablemente un esclavo, es el que lo mueve. Por *motrum*, en cambio, entenderá que se trata de una cosa inanimada, aunque produzca fuerza motriz.

No siempre es fácil decidirse por el término más adecuado. Sucede con *tolleno* -onis y *ascensorium* -ii. El primero existió en la Roma antigua y servía para subir a las fieras desde el subterráneo del anfiteatro Flavio a la superficie de la arena y, en general, para levantar objetos pesados. Era, pues, un elevador. Sin embargo, hoy día en un edificio residencial el ascensor solo lleva personas. Así, la elección entre un término histórico, pero poco adaptado a nuestro tiempo (a no ser como elevador de carga propiamente tal) o crear un término nuevo, aunque con raíz claramente latina, puede dar lugar a una duda más que razonable.

¹⁴ Kangiser (2020: 14).

¹⁵ Mysca & Hypeau (1968: 48).

Finalmente, es necesario hacerse cargo de la siguiente cuestión de fondo: ¿por qué un investigador académico, un intelectual o un profesor de una universidad querría leer un artículo en latín, en lugar de recurrir a su lengua materna o al inglés aprendido en sus años de estudio? La respuesta no es fácil. Pero valga el esfuerzo de hacer un intento.

Pretendo que el neolatín es una lengua difícil de manipular, a diferencia de las lenguas vivas, modernas, que son susceptibles de manipulación lingüística. Me agradaría decir que es imposible manipular el neolatín, pero ello no sería exacto. Entiendo por manipulación lingüística la alteración parcial del significado de una palabra con fines ideológicos, políticos o religiosos. En sí misma, la manipulación lingüística no es ni buena ni mala, solo prueba que se interviene una lengua viva. Manipular una lengua muerta, que ya trae consigo problemas de vocabulario de larga data, obliga a destinar tiempo e ingenio adicional al uso del vocabulario, lo que deja menos espacio para una manipulación.

No creo oportuno traer a colación expresiones manipuladas del lenguaje de nuestros días. Todos las conocemos y no corresponde ahora desviar el propósito de este artículo a una discusión valórica sobre tópicos contemporáneos. Solo pretendo que el lector vea si algunos artículos en neolatín, que ya cité, y muchos otros fáciles de encontrar, permiten visualizar una ventaja en el uso del neolatín respecto de una lengua moderna. No se trata de que en neolatín no se puede decir lo mismo que en inglés o castellano, sino que, simplemente, el lenguaje será más transparente y más difícilmente contendrá expresiones con sentido alterado por razones de ideología, de política o de religión (lo que no impide describir en neolatín una ideología, hablar de política o exponer una religión).

Esta realidad creo que ya la entendía muy bien Dante Alighieri en los primeros años del siglo XIV, cuando afirma que “la lengua latina es perpetua e incorruptible, y la lengua vulgar es inestable y corruptible” (*El Convite*, Tratado Primero, V, 7). ¿Qué quiere decir “perpetua”? Lo mismo que no evolutiva, toda vez que la sintaxis de la época de Cicerón servía también para escribir y leer en tiempos de Dante e incluso después de él, asumiendo, obviamente, que cada autor tiene su estilo y selecciona el vocabulario con arreglo a su propio criterio. Pero ¿a qué apunta Dante con el término “incorruptible”? La expresión “manipulación lingüística” me parece que no es anterior al siglo XX, lo que nos permite

interpretar el término utilizado por Dante y hacerlo coincidir con el que ahora nos ocupa. Al mismo tiempo, si la lengua vulgar es corruptible, entonces ambos conceptos calzan con lo que recién hemos expresado. Cabe señalar que Dante sentía gran respeto y hasta cariño por su lengua local y en general por la lengua usual entre la gente de su época. Así se desprende de su tratado *De Vulgari Eloquentia*, escrito en latín. Pero esos sentimientos no le impiden afirmar la inmutabilidad e incorruptibilidad de la lengua latina.

El ejercicio de redactar en latín, haciendo el esfuerzo de respetar la sintaxis y dilucidar correctamente el uso del vocabulario, nos prepara también para acercarnos, con mucha propiedad, a la lectura de los clásicos latinos.

BIBLIOGRAFÍA

BASSOLS DE CLIMENT, M. (1945), *Sintaxis Histórica de la Lengua Latina*, 2 tomos, CSIC, Barcelona.

BONNER, S. F. (1984), *La educación en la Roma antigua* [traducción de José M. Domenech], Herder, Barcelona.

BRÉAL, M. & BAILLY, A. (1914), *Dictionnaire Étymologique Latin*, Hachette, Paris.

BURDESE (1972), *Manual de Derecho Público Romano* [traducción española], Bosch, Barcelona.

COROMINAS, J. (1976), *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Gredos, Madrid.

LICOPPE, G. (2014), *Academia Latinitati Fovendae: eius historia per motum Latinitatis vivae considerata (1952-2012)*, Melissa, Bruxellis.

LICOPPE, G. (2018), “Vergitne cultus Europaeus ad occasum”, *Melissa*, 206, 1-2 y 207, 1-2.

LICOPPE, G. (2019), “De recentibus vulgi concursibus pro climate factis”, *Melissa* 209, 1.

LICOPPE, G. (2020), “De religionis islamicae ortu”, *Melissa* 214, 10-14.

KANGISER, P. (2010), “Prolegomena de homosexualitate”, *Ephemeris*, <<http://ephemeris.alcuinus.net>>

KANGISER, P. (2020), “Quibus sit potestas, ut de mutatione climatica decernant?”, *Melisa* 216, 15.

KANGISER, P. (2016), “Europa Latina y el multiculturalismo”, *Thamyris*, n. s. 7, 75-96.

KANGISER, P. (2020), “De pensionibus, quas senes possunt mereri”, *Melissa*, 219, <<http://www.fundatiomelissa.org/fundatiomelissa/Periodicum.html>>.

MYSCA, C. I. & HYPEAU, P. B. (1968), “De motoriis tetrachronis”, *Vox Latina*, 12/11, 48-49.

RUBIO, L. (1966), *Introducción a la Sintaxis Estructural del Latín*, Ariel, Barcelona.

WILLEMARCK, L. (2006), “De condicionibus usus linguarum socialibus ad vivam Latinitatem quoque pertinentibus”, *Melissa*, 130, 5-7.

LATÍN VS. INGLÉS. ESTUDIO ETIMOLÓGICO DE UN VOCABULARIO TÉCNICO EN INGLÉS APLICADO A LA DOCENCIA EN SECUNDARIA

MARÍA LUZ HUSILLOS GARCÍA

marialuzhuga@yahoo.es

IES Virgen de la Calle, Palencia

Resumen

Es un hecho generalizado en la Educación Secundaria la falta de motivación de los alumnos ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esta realidad surge la necesidad de innovar, empleando una metodología que haga ver la utilidad de la materia desde el primer momento, ya que cuando los alumnos perciben que lo que están estudiando les puede ayudar realmente o les puede servir en un futuro, afrontan las materias con mucha más motivación. Por ello es fundamental que el docente consiga suscitar el interés de sus alumnos, haciendo las clases más motivadoras, sin dejar de cumplir los objetivos de aprendizaje establecidos. En el caso que aquí se presenta, se va a realizar un vocabulario técnico de inglés aplicado a una disciplina concreta, como es la Economía, indicando la etimología del mismo. Con ello se pretende crear una herramienta didáctica, para facilitar a los alumnos de inglés el aprendizaje de cualquier vocabulario técnico de una forma más sencilla y rápida, a través del conocimiento del latín, mientras que se presenta como una estrategia motivadora para los estudiantes de latín, haciéndoles ver otra utilidad de esta materia.

Palabras clave

Etimología, vocabulario, lengua franca.

Abstract

It is a generalized fact in Secondary Education the lack of motivation of the students before the teaching-learning processes. Faced with this reality, the need to innovate arises, using a methodology that shows the usefulness of the subject from the first moment, since when students perceive that what they are studying can really help them or can serve them in the future, they face the problems, subjects with much more motivation. For this reason, it is essential that the teacher manages to arouse the interest of his students, making the classes more motivating, while still meeting the established learning objectives. In the case presented here, a technical english vocabulary applied to a specific discipline, such as Economics, will be made, indicating its etymology. This is intended to create a didactic tool to facilitate english students

learning any technical vocabulary in a simpler and faster way, through knowledge of latin, while it is presented as a motivating strategy for latin students, making them see another utility of this matter.

Keywords

Etymology, vocabulary, lingua franca.

Juan Puertas Gómez, *in memoriam*

1. LATÍN VS. INGLÉS

Cuando preguntamos a nuestros alumnos qué creen que significa la frase que encabeza este epígrafe, algunos no lo saben, mientras que otros responden que significa latín contra inglés. Al preguntar a estos últimos cómo lo han sabido, responden que lo han visto en medios de comunicación al anunciar un evento deportivo. Seguidamente se les indica que es la abreviatura de la palabra “versus” y se les explica su significado en latín y en inglés, para que entiendan el concepto de etimología.

De la misma forma que ocurre con *versus*, hay otros muchos ejemplos de palabras que teniendo origen en latín, han llegado al español, pero no procediendo del latín, como cabría esperar, sino que lo han hecho a través del inglés (anglicismos). A modo de ejemplo, mencionar algunos de ellos y que están relacionados con la informática e Internet (Rigdon 2016):

Application, banner, cache, chip, computer, decoder, delete, device, DVD (Digital Versatile Disc), exit, file, format, grid, host, joint, link, memory, model, modem, monitor, mouse, port, prompt, proxy, remote, router, server, support, system, etc.

Como se puede comprobar, se trata de *términos creados recientemente* o que ya existían, pero a los que se les ha dado otro significado, siendo un pequeño ejemplo de cómo día a día surgen nuevos conceptos, a los que hay que definir con palabras.

Esto es un reflejo de los cambios que tienen lugar en nuestra vida cotidiana y de esta circunstancia no puede ser ajeno el mundo de la educación. Los docentes estamos obligados a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a esta nueva realidad, avanzando con ella y no hacerlo supondrá el más absoluto fracaso en un breve espacio de tiempo.

2. METODOLOGÍA

Todo lo anteriormente expuesto implica realizar modificaciones metodológicas, ya que no se pueden cambiar los contenidos, pero sí la forma de impartirlos. A continuación se presenta una serie de estrategias metodológicas para su implantación en este trabajo:

1) Indicar la utilidad de la tarea. Es clave que los alumnos encuentren un valor en el aprendizaje, convenciéndoles de la importancia de los conocimientos y competencias que van a adquirir de cara al mundo actual y futuro que les espera.

2) Presentar la información de manera novedosa o sorprendente. Los alumnos parten de la idea de que las clases van a ser aburridas. Incitar la curiosidad mediante el empleo de material poco común, una reflexión no esperada, una noticia de actualidad, etc., pueden ser muy efectivos.

3) Variar y diversificar las actividades. El curso es extenso y el profesor debe ir variando las tareas y actividades, ya que podemos perder el interés y la motivación de los alumnos si siempre hacemos lo mismo y siempre les pedimos lo mismo.

4) Promover los conocimientos previos. Todos los alumnos tienen nociones previas, ya sea porque las han aprendido en cursos precedentes o porque forman parte de su medio. Poner en valor estas nociones aumenta su autoestima y nos permite utilizarlas para impartir nuevos conocimientos.

5) Conectar los contenidos con los de otras materias. Los contenidos que impartimos en nuestras asignaturas tienen algún tipo de conexión con los de otras disciplinas. Explicar estas conexiones y utilizar la interdisciplinariedad entre materias provoca un estímulo motivador.

Considerando todas estas características metodológicas, se ha creado como recurso un vocabulario técnico de inglés, relacionándolo con el latín, y que pueda aplicarse tanto en la asignatura de inglés, como en la de latín, por distintas razones.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El motivo para la elección de este vocabulario técnico, donde se destaca su aspecto etimológico, tiene dos vertientes, por una parte, captar la atención de los alumnos de latín, algo absolutamente imprescindible y, por otra, presentar un recurso didáctico para los alumnos de inglés, como es el aprendizaje de cualquier vocabulario técnico de una forma más sencilla y rápida.

Si el interés por estudiar es escaso, en general, en lo que respecta a los alumnos de latín la situación es mucho más grave, ya que se encuentra llena de prejuicios y estereotipos. Por ello se necesita un aliciente, que es relativamente fácil de conseguir mediante el empleo del inglés, porque se trata de la lengua actual por excelencia, un idioma que ha repercutido en todos los países no-anglosajones (incluido España), y que afecta más o menos directamente a todos los diversos campos y profesiones.

En lo que respecta a los alumnos de inglés es frecuente el caso de que conozcan el vocabulario cotidiano, pero se encuentren con dificultades de aprendizaje de vocabularios técnicos, mucho más específicos. El aprendizaje y recordatorio de dichos términos se hace mucho más efectivo si conocen su etimología, dado que la gran mayoría tiene su origen en latín.

De esta forma, vamos a unir el pasado y el presente mediante las dos lenguas que han dominado el mundo: el latín, durante 2000 años y el inglés, durante los últimos 200. Para ello, es necesaria una coordinación entre los docentes correspondientes a ambas materias en relación a las estrategias metodológicas y didácticas, que permitan abordar el tratamiento integrado de las competencias y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

Seguidamente se van a realizar una serie de consideraciones respecto a estas dos lenguas, comenzando por el latín, por la compleja situación

que atraviesa en nuestro sistema educativo y después su relación con el inglés.

4. ESTUDIAR / APRENDER LATÍN

La materia de Latín en la ESO introduce al alumno en la civilización romana, analizando el origen de la escritura, la vivienda y los edificios públicos, la historia, el ejército, la política, el derecho, la religión, los géneros literarios, etc., aspectos todos ellos que han sido claves en la cultura europea y la forma de vida actual.

Para muchos esto no parece suficiente y todos los docentes que impartimos Latín tenemos que escuchar las mismas preguntas: ¿Por qué estudiar Latín? ¿Sirve para algo? o, en ocasiones, la pregunta se convierte en afirmación rotunda: “No vale para nada”, o cosas todavía más groseras.

Lo cierto es que la respuesta es muy sencilla pero, a su vez, muy difícil de hacer llegar al destinatario, porque ignora totalmente la cuestión, muy posiblemente porque nuestra propia sociedad está transmitiendo constantemente el mensaje de que hay que buscar la utilidad práctica inmediata o el futuro laboral de los alumnos, por lo que lo único que se considera de valor es lo relacionado con la tecnología, la industria y la producción de bienes de consumo, como si hablar, comprender, leer, escribir, formar mentes y crear la necesidad de pensar no tuvieran importancia.

Sin embargo, resulta curioso que sólo a partir del siglo XX haya surgido esta cuestión, dado que hasta entonces para que un sistema educativo fuera bueno la formación en latín se consideraba básica.

En este sentido, conviene recordar algunos aspectos destacados que están relacionados con el latín, como los siguientes:

4.1. La pervivencia del latín

La presencia actual del latín en nuestro medio es muy notable y diversa, como se puede comprobar en:

a) El gran número de latinismos que escuchamos, leemos y empleamos a diario, a menudo de forma inconsciente, ya que son expresiones a las que estamos habituados, estando plenamente integradas en

nuestra vida cotidiana y que están presentes en casi la totalidad de idiomas que se hablan en la actualidad.

b) Los nombres científicos de animales, plantas y otros seres orgánicos, impulsados por la nomenclatura binomial de Linneo, que permiten identificar de forma inequívoca cualquier especie viva.

c) Los lemas presentes en instituciones de muchos países y que corresponden a diversos ámbitos (política, religión, universidad, ejército, deporte, etc.), como “*E pluribus unum*”, de los Estados Unidos o “*In varietate concordia*”, lema de la Unión Europea.

d) Las denominaciones romanas de muchas de nuestras poblaciones, de las cuales proceden sus gentilicios, cuyo desconocimiento puede dar lugar a múltiples errores, como en el caso de Lugo, Calatayud o Cabra.

e) Es la lengua que aparece en el nombre de muchas de empresas, así como de una infinidad de marcas comerciales (De Martino 2012: 365-380).

4.2. Ventajas de conocer el latín

A lo anteriormente mencionado cabe añadir una serie de ventajas que proporciona el conocimiento del latín:

a) Permite conocer mejor el castellano, tanto a nivel de vocabulario como de gramática, lo que redundará en la mejora de las capacidades expresivas y de comprensión lingüística de los alumnos.

b) Ayuda al estudio y a la comprensión del resto de las lenguas romances.

c) Favorece, por comparación, el acceso a otras lenguas, sobre todo a las europeas, a través de la gran cantidad de vocabulario y gramática que compartimos.

d) Promueve el acercamiento a todo el vocabulario científico y técnico universal, con profusión de vocablos procedentes del griego y del latín, que han sido históricamente las dos lenguas más utilizadas por los sectores intelectuales, religiosos y científicos.

e) Los estudiantes que aprenden latín mejoran su capacidad de análisis y de resolución de problemas, a menudo asociados con las ha-

bilidades matemáticas, debido a que el latín no depende tanto del orden de las palabras como de la concordancia entre las terminaciones de palabras, de forma que los estudiantes deben analizar los componentes gramaticales de cada palabra para determinar cómo deben encajar correctamente.

f) Otra característica del latín es que no es simplemente un medio de comunicación, sino que es una clave para descifrar el pasado a través de los escritos de César, Livio, etc., pudiendo aprender muchos aspectos de la vida en la antigua Grecia y Roma y que han servido para construir la moderna civilización occidental.

g) El latín proporciona la oportunidad de leer a grandes autores del mundo de la literatura en su propio idioma. Ser capaz de leer a Cicerón es comprender realmente su habilidad retórica, o las Metamorfosis de Ovidio, que es encontrar la inspiración de Shakespeare. Es cierto que todos estos textos latinos pueden leerse en español, pero existen muchos matices que se pierden en la traducción, de la misma forma que ocurriría en una obra de Velázquez si la comparamos con la de otro pintor que la reproduzca.

5. EL LATÍN Y SU INFLUENCIA EN LA LENGUA INGLESA

El inglés y el latín son miembros de la familia de lenguas indoeuropeas, con el inglés perteneciente a la rama germánica y el latín a la rama itálica, existiendo un claro parentesco entre ambas lenguas, que se hace evidente en la similitud de muchos términos ingleses con palabras latinas.

Sin embargo, cuando se habla de conexiones entre el latín y el inglés la mayoría de la gente piensa en vocablos y expresiones latinas que han llegado directamente al inglés sin alteración (*senior*), con ligeras modificaciones (“composition”), o que recuerdan a voces latinas por modificaciones de préstamos que han llegado a través del francés (“credit”), pero que surgieron del latín.

Cabe destacar que el inglés es la lengua no romance que más vocablos procedentes del latín incorpora a su lenguaje, con aproximadamente el 60% de sus palabras, bien de forma directa (15%) o bien a través de diferentes préstamos procedentes del francés, que a su vez tienen origen en el latín (45%) (van Gelderen 2014). Estos porcentajes pueden variar

desde un 30% en el inglés más coloquial, hasta el 80% en el inglés científico (Finkenstaedt & Wolff 1973).

La explicación a todo esto hay que encontrarla en la continua entrada de palabras latinas en el inglés, pudiendo distinguirse al menos seis fases (Vossen 2013):

1) La invasión y posterior conquista de Britania por parte de los romanos en el siglo I d. C., que duró cuatro siglos. Pero los romanos no consiguieron imponer el latín, conformándose una primitiva lengua de origen céltico, con algunas palabras latinas, la mayoría de las cuales corresponden a nombres de lugares y a palabras de la vida doméstica:

LONDON	Londonium	MANCHESTER	Mancunium	WINE	Vinum	CHEESE	Casus
--------	-----------	------------	-----------	------	-------	--------	-------

2) A mediados del siglo V diferentes tribus germánicas (anglos, sajones y jutos) llegaron a las Islas Británicas, con sus distintas lenguas en las que había términos de origen latino gracias a su contacto con los romanos en el continente, donde predominaban vocablos referentes a la construcción, el transporte o el ejército:

CHALK	Calk	STREET	Strata	MILE	Mil/o	CHEST	Castrum
-------	------	--------	--------	------	-------	-------	---------

3) A finales del siglo VI la llegada de monjes romanos dio lugar al comienzo de la cristianización de Inglaterra, lo que se traduce en la incorporación del latín eclesiástico:

BISHOP	Episcopus	ALTAR	Altare	PREACH	Pronificare	OFFER	Offere
--------	-----------	-------	--------	--------	-------------	-------	--------

4) A mediados del siglo XI se produce la invasión y conquista de los normandos, produciendo la mayor influencia de todas, debido a la adopción de un enorme número de palabras normandas, la mayoría de las cuales derivan del francés antiguo y, en última instancia, del latín:

STATE	Statia	GOVERNMENT	Gubereare	COMMAND	Committereare	DOWN	Correo
-------	--------	------------	-----------	---------	---------------	------	--------

5) En el Renacimiento (siglos XV y XVI) los humanistas vuelven a poner su mirada en el arte y los autores clásicos, ya que el latín y el griego eran las lenguas en las que se presentaban las grandes manifestaciones literarias. En esta época se incorporan términos como:



6) El imparable desarrollo de las ciencias registrado en los últimos tres siglos ha venido acompañado por la creación de palabras (neologismos), necesarias para definir los nuevos fenómenos económicos, culturales, científicos, etc., que se caracterizan por la profusión de términos de origen grecolatino:



6. ESTUDIAR LATÍN PARA APRENDER INGLÉS

Teniendo en cuenta esta amplia relación que tiene el inglés con el latín, ¿podría servir el latín para aprender o mejorar el nivel de inglés? La respuesta, sin duda alguna, es afirmativa, por varias razones:

1) El aprendizaje de vocabulario es el principal beneficio que se puede alcanzar, dada la importante cantidad de vocablos de origen latino presentes en el idioma inglés, que ha adoptado muchos de estos, como *animal*, *honor*, *clamor*, *toga*, etc., sin ningún cambio. Además hay que saber que no son solo palabras antiguas, ya que se siguen incorporando nuevos términos, como “antivirus” (**anti+virus** < *anti+virus*) “emoticon” (**emotion+icon** < *emovere+icon*), o “Brexit” (**Britain+exit** < *Brittania+exit*), etc. Si a esto le añadimos unos conocimientos básicos de etimología, podremos descubrir el significado y el origen de palabras inglesas a partir de los elementos latinos de los que están compuestas, ayudándonos a organizar nuestro vocabulario en la lengua inglesa, mejorar fácilmente la capacidad de comprensión y de evitar dudas sobre la ortografía de las palabras.

2) El aprendizaje y perfeccionamiento de la gramática inglesa se ven favorecidos con el estudio del latín, ya que la gramática puede ser bastante compleja en todas sus variaciones y excepciones, frente a la gramática latina, que es mucho más clara y organizada. A muchos estudiantes les resulta más fácil aprender conceptos gramaticales más complejos en latín y luego aplicarlos al inglés.

Cabe destacar en este mismo sentido que actualmente en varios estados de los Estados Unidos se enseña a los niños de origen hispano la lengua inglesa a través del latín. De esta forma aprenden primeramente

los vocablos ingleses y, seguidamente, comienzan a entender la estructura gramatical de la lengua inglesa a partir del latín (Perrin 2004).

Concluida esta parte, que ha versado sobre el latín y el inglés, y donde se ha visto la utilidad de ambas (especialmente en el caso del latín), así como los estrechos vínculos entre ellas, se completa este análisis desde su perspectiva como lenguas francas, en el que han tenido un papel clave a lo largo de la historia, incluyendo asimismo al griego y al francés, aspecto fundamental que nos ayudará a entender las relaciones entre las lenguas que aparecerán en el estudio realizado, así como algunas peculiaridades de la terminología científica.

7. LINGVAE FRANCAE

Las lenguas francas son aquella que se adoptan tácitamente como lengua común para la comunicación internacional, posibilitando el entendimiento entre personas que hablan idiomas distintos, habiendo surgido por algún tipo de invasión, ya sea cultural, militar o económica. Según la R.A.E., una *lingua franca* es una lengua usada especialmente en enclaves comerciales por hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí.

Si bien es un concepto surgido en la Edad Media, se puede extrapolar a otras épocas y a otros ámbitos más diversos. De esta forma, si nos centramos en la cultura en Europa, la ciencia y el conocimiento en general, podemos hablar del griego, latín, el francés y el inglés, como lenguas francas¹, aunque la adopción de las mismas tuvo orígenes diferentes, así el griego y el francés fueron lenguas francas debido a su dominio cultural, el latín comenzó a imponerse gracias su hegemonía militar, mientras que el inglés impera en el mundo debido a su supremacía económica.

7.1. El griego helenístico

Aunque no es habitual considerar al griego helenístico como *lingua franca*, hay que destacar que en esta lengua se escribieron los primeros tratados científicos y su terminología, con muchas raíces griegas, pasó

¹ European Commission. Directorate-General for Translation (2011). *Lingua Franca: Chimera or Reality?* https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Lingua_franca.pdf [7/12/2020].

a los romanos cuando éstos conquistaron el mundo helenístico (siglo II a. C.), propiciando que la cultura griega fuera claramente reconocible e importante, de forma que si bien el alto aparato del estado (el senado o el emperador, en su momento) se mantuvieron, en sus aspectos principales, ajenos al helenismo, en cambio, lo referente a la vida municipal llegó a ser enteramente griego (Grimal 2011). Esta influencia llegó al ámbito privado hasta el punto de que se pensaba que ningún romano podía considerarse cultivado si no tenía conocimientos de griego (Ariés & Duby 1987). Por esta razón, bien cabría considerar al griego helenístico como una primera lingua franca, y su presencia se verá reflejada en este trabajo más adelante.

7.2. El latín

Se puede considerar que es la gran lingua franca de la historia, alcanzando dicha condición gracias a la rápida expansión del Imperio romano y, que se consolidó debido a su notable dominio, tanto temporal, como geográfico. El latín se siguió utilizando a pesar de la caída de Roma, constituyéndose en lingua franca del conocimiento (Ahmad Rizal 2013: 50-54), entendida por todos los instruidos de Europa, donde se aplicaba el Derecho romano. De este modo, fueron numerosos los eruditos de los siglos XV, XVI y XVII que conservaron el latín en su producción literaria, sobre todo, en obras científicas, filosóficas y religiosas, como Moro, Erasmo, Copérnico, Descartes, Bacon, Galileo, Newton o Leibnitz, entre otros grandes creadores.

Esta condición se mantuvo hasta el siglo XVIII, con figuras notables, como Carl Linneo, considerado el padre de la taxonomía moderna o Carl Friedrich Gauss, creador de la geometría diferencial y considerado ya en vida como *Princeps Mathematicorum*. Fue en este siglo cuando el auge de las distintas lenguas nacionales provocara que el latín se dejara de utilizar en muchos ámbitos, quedando limitado a entornos como el religioso, por la influencia de la iglesia Católica.

7.3. El francés

El periodo que abarca de finales del siglo XVII hasta el siglo XIX fue un periodo de hegemonía cultural francesa en el mundo. Durante esa época, el territorio de Francia creció notablemente, llevando el

francés a diversos lugares del mundo y convirtiéndose en el idioma de los diplomáticos y de toda la aristocracia europea. Además se instituyó como lengua de la cultura y el arte, de forma que en la época de la Ilustración prácticamente la totalidad de los intelectuales europeos hablaban francés y obras de filósofos como Voltaire o Rousseau trascendieron las fronteras de su país, extendiendo no solo la lengua, sino la ideología francesa (Wright 2006: 35-60).

7.4. El inglés

En el siglo XIX el imperio británico ya había impuesto el inglés en regiones muy extensas del mundo, lo cual unido al auge prusiano y al prestigio que seguía ostentando el francés, hizo que hubiera un periodo compartido por el inglés, el alemán y el francés como lenguas francas. Este equilibrio comenzó a alterarse a principios del siglo XX, con una caída del francés ante la rápida expansión del alemán, situación que volvió a cambiar tras las dos guerras mundiales, suponiendo el declive final del alemán y el auge imparable del inglés, gracias a la supremacía impuesta por los Estados Unidos de América (Gordin 2015). Esta superpotencia actual, que comenzó su hegemonía de forma militar, tras la XX guerra mundial se convirtió en líder mundial de la economía, lo cual unido a la llegada de la informática y de Internet le han permitido tener un dominio casi total del mundo, incluyendo con ello su idioma, que sigue fabricando expresiones que animan al consumo desmesurado como “Black Friday” o “Cyber Monday”.

De esta forma y tras siglos de adquisiciones, préstamos y adaptaciones, el inglés ha acabado siendo la lengua franca del presente, con un vocabulario insuperable tanto por su amplitud, considerándose la lengua con el vocabulario más amplio, como por su riqueza, siendo la lengua que tiene más palabras para decir la misma cosa (Fernández 2009: 57-69).

8. EL LENGUAJE CIENTÍFICO

El éxito en la comunicación en áreas de ciencia y tecnología, pasa por el entendimiento completo y sin dudas entre los interlocutores, siendo fundamental que el mensaje llegue sin errores. Por este motivo, a lo largo de la historia los pensadores han tenido siempre una lengua

franca, lugar que ocupa actualmente el inglés, que acapara alrededor del 80% de las revistas especializadas indexadas en la base de datos de investigaciones científicas, Scopus (Vizcaíno 2020). Ante esta realidad hay que reconocer la necesidad de que nuestros alumnos se vayan formando también en un inglés científico, conociendo vocabularios técnicos propios de cada disciplina, y que a menudo son difíciles de aprender y recordar (Gómez de Enterría 1998: 30-39).

8.1. Inglés técnico en economía

En este trabajo se expone el inglés técnico aplicado a la economía, donde se hace énfasis en el aprendizaje de vocabulario específico de esta gran área de conocimiento. Su elección es debida a que se trata de una ciencia que nos engloba por completo, dado que se encarga del estudio que los recursos que la sociedad necesita para existir y que pueden ser bienes como: alimentos, ropa, vivienda, etc. y servicios como: salud, educación, agua potable, energía, tecnología, ocio, etc. Si todo esto siempre ha sido muy importante, en este tiempo caracterizado por la pandemia originada por el coronavirus SARS CoV-2, la dimensión actual de la economía adquiere unas proporciones inimaginables en nuestras vidas.

Este vocabulario económico en inglés es indispensable para diferentes profesionales, como contables, administradores de empresas, auditores y, en general, para todas aquellas personas que deben afrontar la gestión y análisis del comercio internacional, siendo además, en el caso que nos ocupa, de gran utilidad como herramienta didáctica, mediante la cual los estudiantes puedan aprenderlo con más facilidad.

El comienzo de su aprendizaje para una persona que no domine el inglés técnico puede ser realmente intimidante por la cantidad de términos que lo integran, que lógicamente, hay que aprender y memorizar. Además, en su inmensa mayoría, éstos proceden del latín y del griego y, dado su escaso conocimiento en estas dos lenguas, los nuevos términos se presentan como palabras sin sentido (Steffanides 1965: 785-789). Para paliar estas deficiencias es frecuente que los estudiantes se apoyen en las palabras que guardan cierto parecido con las de su propio idioma (cognados), pudiendo así aprender más vocabulario y tener mayor fluidez al recordarlas rápidamente en una conversación. Esta circunstancia nos permite saber que “salary”, significa salario, “adverse” significa

adverso, etc. Pero hay que tener cuidado con términos que parece que tienen un significado y pueden llevarnos a error. Así, “exit”, no es éxito, sino salida (*exit*), o “commodity”, que puede aparentar comodidad, en realidad significa conveniente (*commoditas*). Como puede comprobarse en todos los casos, son las ventajas de conocer el latín.

En este sentido, la propuesta que aquí se presenta tiene por objeto facilitar a los alumnos un aprendizaje de vocabulario técnico de economía de una forma más sencilla y rápida, para que a través del conocimiento del latín, pueda entender las ideas o conceptos que representan (Campoy 2012).

9. ESTUDIO REALIZADO

Se muestran a continuación los resultados obtenidos en relación a los principales vocablos ingleses empleados en el ámbito económico, indicando su etimología, donde se puede comprobar su procedencia, así como su evolución temporal. Para su obtención se ha tenido en cuenta un diccionario de términos económicos (Alcaraz & Hughes 1997), mientras que el apartado etimológico se ha elaborado mediante un diccionario etimológico de inglés².

Dada la extensión del trabajo, que contiene 1836 vocablos ingleses, se presentan aquí únicamente los que comienzan con la letra A (Alcaraz & Hughes 1997).

Para que los resultados se ajusten lo más fielmente posible a la terminología económica, no se han considerado las expresiones compuestas (*Per capita*, “Compound interest”, etc.), preposiciones (que no tendrían sentido por sí mismas), siglas (NPV, de “Net Present Value”), ni acrónimos (VAT, de “Value Added Tax”). Asimismo, se evitan los vocablos que hacen referencia a colores, animales, objetos comunes y expresiones coloquiales, que están muy presentes en el ámbito financiero inglés, aunque en el mismo tienen otra acepción.

Se indican seguidamente las extensiones temporales y las abreviaturas más frecuentes.

² Online Etymology Dictionary, Douglas Harper. <https://www.etymonline.com/> [27/11/2020].



Otras abreviaturas como: (IA, Inglés antiguo: frisón antiguo, nórdico antiguo y sajón antiguo), (ALE, Alemán), (ITA, Italiano), (ALT, Anglo-Latín) y (ARA, Árabe).

Los diferentes colores empleados en estas tablas del vocabulario denotan las diversas procedencias (latín, francés y otras). Como aspecto destacado hay que señalar que los términos que no proceden del latín son los marcados en color rojo.

Advertir finalmente, que se presentan los resultados comenzando por la izquierda con el vocablo inglés y según se avanza hacia la derecha, más antigua será la procedencia de la misma.

Vocablo inglés	Lengua de procedencia (1)	Palabra de procedencia	Lengua de procedencia (2 - LATÍN)	Palabra de procedencia	Lengua de procedencia (3 - GRIEGO)	Palabra de procedencia
Abate	FA	abatre	LM	<i>abbatere (ad+battuere)</i>		
Abandon	FA	abandonner	LT	<i>ad bannum</i>		
Abnormal			LC	<i>abnormalis</i>		
Abrasion			LM	<i>abrasionem</i>		
Abridge	FA	abregier	LT	<i>abbreviare (ad+breviare)</i>		
Abrogate			LC	<i>abrogatus (ab+rogare)</i>		
Absence	FA	absence	LC	<i>absentia</i>		
Absolute			LC	<i>absolutus</i>		
Absorb	FA	absorbir	LC	<i>absorbere</i>		
Abstain (abstention)	FA	abstiner	LC	<i>abstinere/abstenerere</i>		

Abuse	FA	abus	LC	<i>abusus</i>
Accelerate (acceleration)			LC	<i>acceleratus</i>
Accede (access, accessory)			LC	<i>accedere</i>
Accept (acceptance)			LC	<i>acceptare</i>
Accident	FA	accident	LC	<i>accidentem</i>
Accommodate (accommodation)			LC	<i>accomodatus</i>
Accord (accordance)	FA	acorder	LC	<i>ad+cor</i>
Account (accounting, accountant)	FA	acont	LT	<i>ad+computus</i>
Accredit (accreditation)	FMT	accréditer	LC	<i>ad+creditum</i>
Accrue (accrual)	FA	acreue	LC	<i>accrescere</i>
Accumulate (accumulation)			LC	<i>accumulatus</i>
Accurate (accuracy)			LC	<i>accuratus</i>
Achieve	FA	achever	LT	<i>ad caput</i>
Acquire	FA	aquerre	LC	<i>acquirere/adquirere</i>
Acquit	FA	acquiter	LM	<i>acquitare</i>
Act (active, action, actual)			LC	<i>actus</i>
Adapt (adaptation)	FA	adapter	LC	<i>adaptare</i>
Add (addition, added)			LC	<i>addere</i>
Addendum			LC	<i>addendum</i>
Address	FA	adrecier	LT	<i>ad+directiare (directus)</i>
Adept			LC	<i>adeptus</i>
Adequate (adequacy)			LC	<i>adaequatus</i>
Adhere (adhesion, adherence)			LC	<i>adhaerare</i>
Adjoin (adjunct)	FA	ajoin	LC	<i>adiungere</i>
Adjourn	FA	ajorner	LC	<i>ad+diurnus</i>
Adjudge (adjudication)	FA	ajugier	LC	<i>adiudicare</i>
Adjust (adjustable, adjustment)	FA	ajuster	LT	<i>adiuxtare</i>
Administer			LC	<i>administrare</i>

Admit (admitted, admittance)			LC	<i>admittere</i>
Adrift	IA	a+drift		
Adulterate (adulteration)			LC	<i>adulteratus</i>
Advance (advantage, advancement)	FA	avancir	LT	<i>abante</i>
Adventure	FA	aventure	LC	<i>adventura</i>
Adverse	FA	advers	LC	<i>adversus</i>
Advertise (advertisement, advertising)	FA	advertiss	LC	<i>advertere</i>
Advice	FA	avis	LC	<i>visum</i>
Advise (advised, advisory, adviser)	FA	aviser	LC	<i>ad+visum</i>
Advertise (advertising)	FA	advertir	LC	<i>advertere</i>
Affair	IA	afere	LC	<i>ad+facere</i>
Affect (affected)			LC	<i>affectus</i>
Affidavit			LM	<i>affidavit</i>
Affiliate (affiliation)			LC	<i>affiliatus</i>
Affinity	FA	afinite	LC	<i>affinitatem</i>
Affirm (affirmation, affirmative)	IA	affirmen	LC	<i>affirmare</i>
Affix			LM	<i>affixare</i>
Affluence (affluent)	FA	affluence	LC	<i>affluentia</i>
Afford (affordability)	IA	geforðian		
Afloat	IA	aflote		
Age	FA	aage	LC	<i>aetatem</i>
Agenda			LC	<i>agenda</i>
Agent (agency)			LC	<i>agentem</i>
Aggregate (aggregation)			LC	<i>aggregatus</i>
Aggressive (aggressor)			LC	<i>aggressivus</i>
Agree (agreement)	FA	agreer	LM	<i>ad+gratum</i>
Ahead	IA	a+ heafod		
Aid	FA	aide	LT	<i>adiuta</i>
Aim	FA	aesmer	LC	<i>aestimare</i>
Aleatory			LC	<i>aleatorius</i>

Algorithm	FA	algorithme	LM	<i>algorismus</i>	G	<i>arithmos</i>
Alien	FA	alien	LC	<i>alienus</i>		
Align	FA	alignier	LC	<i>ad+lineare</i>		
Allocate (allocated, allocation)			LM	<i>allocate</i>		
Allot	FA	aloter				
Alter (alteration, alternate)	FA	alterer	LM	<i>alterare</i>		
Allow (allocate, allocation, allowance, allowable)	FA	aloer	LC	<i>allocare</i>		
Ambit			LC	<i>ambitus</i>		
Ambition			LC	<i>ambitionem</i>		
Ambivalence	ALE	Ambivalenz	LC	<i>ambi+valentia</i>		
Amenable	IA	amenable	LC	<i>ad+minare</i>		
Amenity			LC	<i>amoenitatem</i>		
Amend (amendment)	FA	amender	LC	<i>emendare</i>		
Amicable			LT	<i>amicabilis (amicus)</i>		
Amnesty	FMT	amnistie	LC	<i>amnestia</i>	G	<i>amnestia</i>
Amount	FA	amonter	LC	<i>ad+montem</i>		
Amortize (amortization)	FA	amortiss	LM	<i>ad+mortus</i>		
Analogue (analogy)	FMC	analogue	LC	<i>analogus</i>	G	<i>analogos</i>
Analysis (analytical)			LM	<i>analysis</i>	G	<i>analysis</i>
Anchor	IA	ancor	LC	<i>ancora</i>	G	<i>ankyra</i>
Ancillary			LC	<i>ancillaris</i>		
Annex (annexation)	FA	annexer	LM	<i>annexare</i>		
Annotate			LC	<i>annotatus</i>		
Announce (announcement)	FA	anoncier	LC	<i>annuntiare/ adnuntiare</i>		
Annual (annually, annualize)			LM	<i>annualis</i>		
Annuity			LM	<i>annuitatem</i>		
Annul (annulment)			LT	<i>annullare</i>		
Anticipate (anticipation)			LC	<i>anticipatus</i>		
Aperture			LC	<i>apertura</i>		
Apex			LC	<i>apex</i>		

Appeal	FA	apeler	LC	<i>appellare</i>	
Appear (appearance, apparent)	FA	aperer	LC	<i>apparere</i>	
Append (appendix)			LC	<i>appendere</i>	
Apply (aplicable, application, applied, applicant, appliance)	FA	aploier	LC	<i>applicare</i>	
Appoint (appointment)	IA	appointer	LC	<i>ad+punctum</i>	
Apportion	FA	aporcioner	LC	<i>ad+portionem</i>	
Appraise (appraisal)	FA	aprisier	LT	<i>appretiare</i>	
Appreciate (appreciation)			LT	<i>appretiatus</i>	
Approbation			LC	<i>approbationem</i>	
Appropriate (appropriation)			LT	<i>appropriatus</i>	
Approve (approval)	FA	aprover	LC	<i>approbare</i>	
Approximate (approximation)			LT	<i>approximatus</i>	
Appurtenance	FA	apertenance	LT	<i>appertinere</i>	
Apropos	FMT	à propos	LC	<i>propositium</i>	
Arbitrate (arbiter, arbitraje, arbitral, arbitrary, arbitration)			LC	<i>arbitratus</i>	
Area			LC	<i>area</i>	
Argue (argument)	FA	arguer	LC	<i>arguere</i>	
Arithmetic	FA	arsmetique	LC	<i>arithmetica</i>	G <i>arithmetike</i>
Array	FA	areyer	LC	<i>ad+redum</i>	
Arrears (arrearage)	IA	arrere	LC	<i>ad+retro</i>	
Arrest	FA	arester	LC	<i>ad+restare</i>	
Arrive (arrival)	IA	ariver	LC	<i>ad ripam</i>	
Article	FA	article	LC	<i>articulus</i>	
Artificial	FA	artificial	LC	<i>artificialis</i>	
Artisan	ITA	artigiano	LC	<i>artitus</i>	
Ascertain	IA	acerteiner	LC	<i>ad+certus</i>	
Ascribe	FA	ascrivre	LC	<i>ascribere</i>	
Ask	IA	ascian			
Assemble	FA	assembler	LC	<i>assimulare</i>	
Assent	FA	assentir	LC	<i>assentare/adsentare</i>	

Assert			LC	<i>assertus</i>	
Assess (assessment)	IA	assesser	LM	<i>assessare</i>	
Asset (assets)	FA	assez	LC	<i>ad+satis</i>	
Assign (assignment, assignment)	FA	assigner	LC	<i>assignare/adsignare</i>	
Assimilation	FA	assimilacion	LC	<i>assimilationem</i>	
Assist (assistant, assistance)	FA	assister	LC	<i>assistere</i>	
Associate (association)			LC	<i>associatus</i>	
Assort (assortment)	FA	assorter	LC	<i>ad+sortem</i>	
Assume (assumption)			LC	<i>assumere/adsumere</i>	
Assure (assurance)	FA	asseurer	LC	<i>ad+securus</i>	
Attach	ALT	attach			
Attend (attendance)			LC	<i>attendere</i>	
Attention			LC	<i>attentionem</i>	
Attest (attestation)	FA	atester	LC	<i>attestari</i>	
Attitude	FMC	attitude	LT	<i>aptitudinem</i>	
Attorn (attorney)	FA	atorner	LC	<i>ad+tornare</i>	
Attribute (attributable)			LC	<i>attributum</i>	
Attrition			LC	<i>attritionem</i>	
Auction			LC	<i>auctionem</i>	
Audience	FA	audience	LC	<i>audentia</i>	
Audit (auditor, auditing)			LC	<i>auditus</i>	
Austerity	FA	austerite	LT	<i>austeritatem</i>	
Autarchy			LM	<i>autarchy</i>	G <i>autarkhia</i>
Authentic (authenticity)			LM	<i>authenticus</i>	G <i>authentikos</i>
Authenticate (authentication)			LM	<i>authenticatus</i>	
Author (authority)			LC	<i>auctor</i>	
Authorize (authorized)			LM	<i>auctorizare</i>	
Auxiliary			LC	<i>auxiliaris</i>	
Avail (available)	FA	availl	LC	<i>ad+valere</i>	
Average	ARA	awariya			

Avoid (avoidable)	FA	esvuidier	LC	ex+vocivos
Await	FA	agaitier		
Award	FA	esgarder		
Axis			LC	axis

El estudio del vocabulario técnico completo permite realizar diversos análisis al respecto y extraer conclusiones significativas, que se exponen seguidamente.

10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De la realización de este vocabulario se pueden extraer diversas conclusiones que se presentan seguidamente.

10.1. Resultado general con los vocablos que comienzan con A

Se tiene un total de 272 vocablos que comienzan con la letra A, con un 96,3% que proceden del latín, de los cuales el 3,6% tiene su origen en el griego.

La distribución de esta procedencia en latín se muestra en el siguiente gráfico.



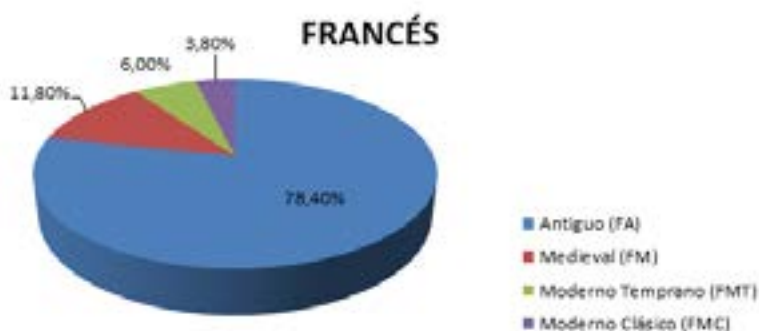
Estos resultados pueden contrastarse con los obtenidos para todo el alfabeto y que se exponen a continuación.

10.2. Resultados del vocabulario completo

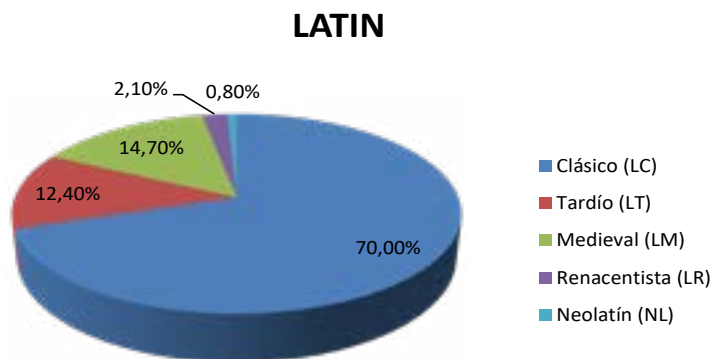
Atendiendo al origen, se tienen los siguientes resultados:

- 42,4% proceden del latín, directamente.
- 42,2% proceden del latín indirectamente, el 39,8% habiendo llegado a través del francés, 2,1% del inglés antiguo y 0,3% del anglo-latín (latín medieval hablado en Inglaterra).
- 5,3% procede del griego, de los cuales el 5,0% llega pasando por el latín y 0,3% que llegan directamente del griego.
- 10,1% tienen otros orígenes (8,9% del inglés antiguo + 0,76% italiano + 0,32% español + 0,05% alemán + 0,05% árabe).

La distribución de los términos de origen francés, procedentes del latín es la que se muestra en el siguiente gráfico.



Como resumen de resultados respecto del latín se ha comprobado que el 89,6% de todos los vocablos proceden del latín, directa o indirectamente, siendo su distribución la que se muestra en el siguiente gráfico.



Por último, y para contrastar los datos recogidos en el vocabulario de Economía, se ha hecho otro pequeño estudio, de las mismas características, con términos de Informática que comienzan con la letra A, según el diccionario de informática e Internet de Rigdon (2016). El resultado total es de 153 vocablos, de los que el 94% proceden del latín (el 48% directamente y el resto a través del francés), de los cuales el 12% tiene su origen en el griego. Este valor es prácticamente igual al del vocabulario económico presentado en este estudio, con la letra A (96,3%), lo que corrobora la afirmación de que en el vocabulario técnico predominan los términos de procedencia del latín y están en consonancia con los estudios realizados por Finkenstaedt & Wolff (1973), si bien los porcentajes varían en función de la ciencia analizada.

10.3. Estudio silábico

Se analizan seguidamente los resultados, teniendo en cuenta el número de sílabas de las palabras del vocabulario completo, contemplando los casos de una sola sílaba y con más de dos.

De los datos obtenidos, se desprende que muchos de los términos que no tienen procedencia latina (185) son palabras inglesas monosílabas (80), lo que supone el 43%. Esto se explica porque el inglés dispone de gran riqueza de fonemas (12 vocálicos y 23 consonánticos), lo cual le ha permitido tener un léxico compuesto por muchas palabras monosílabas, formando palabras muy fácilmente añadiendo una consonante, o cambiando una vocal (Pellegrino 2011: 539-558).

A modo de ejemplo se presentan los vocablos monosilábicos ingleses de este estudio que comienzan con la letra S y que no proceden del latín: Sell, Set, Shelf, Shell, Shift, Ship, Shock, Shop, Short, Show, Sight, Spend, Skew, Skip, Slow, Slump, Small, Spot, Staff, Stag, Stamp, Stand, Start y Stock.

En este sentido, resulta llamativo que siendo de procedencia latina el 89,6% de todos los vocablos, este porcentaje bajaría estrepitosamente hasta situarse en el 36% si solamente se tuvieran en cuenta los vocablos monosílabos (45 de un total de 125) y aún más espectacular el dato de que únicamente el 1,6% son también monosílabos en latín (*cross*<*crux* y *plus*<*plus*), debido a que la mayoría de los vocablos ingleses tienen alguna sílaba menos que con su correspondiente en latín (*null*<*nullus*, *part*<*partem*, *sign*<*signum* o *test*<*testum*).

Viendo estos datos en relación con las palabras monosilábicas y que los resultados globales, que recogen todas las palabras, independientemente del número de sílabas, son muy diferentes, podemos deducir que en los vocablos con varias sílabas tiene que ocurrir todo lo contrario.

En efecto, ya que considerando las palabras de más de dos sílabas, se tiene un total de 1119 de términos que tienen origen en el latín, de un total de 1152, esto es, el 97% de las palabras de este vocabulario técnico con más de dos sílabas proceden (directa o indirectamente) del latín, hecho que puede servir como indicio para orientar a los estudiantes.

10.4. Estudio de las letras iniciales

Para finalizar el análisis de los datos, hay que saber que las primeras consonantes de algunas palabras denotan claramente su procedencia del griego, como:



Lo cual nos permitirá no solo a conocer su origen, sino que también nos ayudará a su correcta escritura, en ocasiones algo compleja.

11. CONCLUSIONES

El latín y el inglés, han sido y son, respectivamente, las dos lenguas francas más influyentes en la cultura occidental. Se pueden establecer múltiples conexiones entre ambas, lo que ha posibilitado la realización de este trabajo, exponiendo una metodología bidireccional, presentando a los estudiantes de la latín la utilidad de lo que se está aprendiendo, mientras que a los estudiantes de inglés se les presenta una herramienta con la que puedan aprender inglés más fácilmente.

Se han expuesto los datos del vocabulario técnico, aplicados a la Economía, como una de las ciencias más relevantes de la actualidad y se han aportado algunas consideraciones adicionales que pueden ayudar a los estudiantes de inglés, además de poder corroborar la afirmación de que en el vocabulario técnico predominan los términos de procedencia del latín.

A este respecto comentar que resulta paradójico que siendo el inglés la lengua franca del siglo XXI, el idioma de la ciencia (Vizcaíno 2020), se nutra mayoritariamente del latín y del griego (Steffanides 1965: 785–789), dos lenguas básicas de la cultura occidental, denostadas por nuestro sistema educativo y sin las cuales la ciencia y las humanidades como las conocemos actualmente serían desconocidas.

El caso del latín es todavía más sangrante, ya que es una lengua a la que la propia sociedad la considera muerta, seguro que sin conocer que la propia palabra “ciencia” proviene de *scientia* (conocimiento), de *scire* (saber). De esta forma, corremos el serio peligro de que la especie humana siguiente al *homo sapiens* vuelva a ser el *homo neanderthalensis*.

Saber latín es un elemento básico de conocimiento para nuestras propias lenguas y nuestra cultura, que nos permitiría saber que la palabra salario proviene de *sal*, porque en el mundo romano se pagaba el sueldo con sal, o que el término en euskera “agur”, que se utiliza como saludo, proviene de *augurium* y también nos ayudaría a cometer menos errores en la escritura y pronunciación de términos, como “a grosso modo” (*grosso modo*), o “motu proprio” en lugar de *motu proprio*, etc.

Pero el quid de la cuestión no es saber latín, sino ser conscientes de su existencia en la actualidad, a través de todos los ejemplos que nos

rodean en nuestra vida diaria. No está de más recordar la expresión que se aplica a alguien muy versado en una cuestión: “Sabe latín”.

BIBLIOGRAFÍA

AHMAD RIZAL, M.Y. ET AL. (2013), “Occidentalism and latin language: The lingua franca of knowledge” *Asian Social Science*, vol. 9, 14, 50-54.

https://www.researchgate.net/publication/272775196_Occidentalism_and_Latin_Language_The_Lingua_Franca_of_Knowledge [21/12/2020].

ALCARAZ VARÓ, E. & HUGHES, B. (1997), *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales*, Ariel, Barcelona.

ARIÉS, P. & DUBY, G. (1987), *Historia de la vida privada*. Tomo I, Alfaguara, Madrid.

CAMPOY CUBILLO, M.C. (2012), *Working with technical and scientific English*, Servei de Comunicació i Publicacions, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/51419> [21/12/2020].

DE MARTINO, D. (2012), “El latín publicitario”. *Pensar la Publicidad*, vol. 6, 2, 365-380.

EUROPEAN COMMISSION (2011), *Lingua Franca: Chimera or Reality?* Directorate General for Translation,

https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Lingua_franca.pdf [7/12/2020].

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2009), “El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca”, *Odisea: Revista de Estudios Ingleses*, 10, 57-69, <http://repositorio.ual.es/handle/10835/1016> [21/12/2020].

FINKENSTAEDT, T. & WOLFF, D. (1973), *Ordered profusion; Studies in dictionaries and the English lexicon*, Carl Winter Universitatssverlag, Heidelberg.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1998), “El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas”, *Carabela*, 44, 30-39.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/44/44_030.pdf [21/12/2020].

GORDIN, M.D. (2015), *Absolute English*, Aeon, New York.

<https://aeon.co/essays/how-did-science-come-to-speak-only-english> [7/12/2020].

GRIMAL, P. (2011), *La vida en la Roma Antigua*, Espasa Libros S.L.U, Madrid.

HARPER, D., *Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com/> [27/11/2020].

PELLEGRINO, F. ET AL. (2011), “A cross-language perspective on speech information rate”, *Language*, vol. 87, 3, 539-558,

https://www.researchgate.net/publication/235971274_A_cross-Language_Perspective_on_Speech_Information_Rate [7/12/2020].

PERRIN, C. (2004), *An Introduction to Classical Education: A Guide for Parents* / Classical Academic Press, Camp Hill, PA, USA.

RIGDON, J.C. (2016), *Dictionary of computer and Internet terms*. Eastern Digital Resources, Cartersville, GA, USA.

http://www.damanhour.edu.eg/pdf/738/dictionaries/Dictionary_of_Computer_and_Internet_Terms_Words.pdf [27/11/2020].

STEFFANIDES G.F. (1965), “The role of greek and latin in science”, *The American Biology Teacher*, vol. 27, 10, 785–789, <https://doi.org/10.2307/4441190> [7/12/2020].

VAN GELDEREN, E. (2014), *A History of the English Language*, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia.

https://www.academia.edu/36438142/A_History_of_the_English_Language_pdf [29/11/2020].

VIZCAÍNO, A. (2020), *Inglés: El lenguaje de la ciencia*, Revista Comunicar, Huelva. <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-139> [7/12/2020].

VOSSEN, C. (2013), *Madre latín y sus hijas*, KRK Ediciones, Oviedo.

WRIGHT, S. (2006), “French as a lingua franca”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 35–60.

<https://core.ac.uk/download/pdf/52393545.pdf> [7/12/2020].

DE LEGENDI FACULTATE EXERCENDA. SEX FABULAE INCRESCENTI GRADU DISPOSITAE

MARCO CARROZZA

carrozza032@gmail.com

Universidad de Valencia

Summarium

Colliguntur hac in symbola sex fabulae increbrescenti difficultate quibus discipuli linguam Latinam in lyceis colentes facultatem legendi ac intellegendi acuere possint. Rationes quibus nisi sumus ad fabulas exarandas arte inhaerent coniecturis et pervestigationibus quae ad eam provinciam studiorum Anglice SLA nuncupatam pertinent. Insuper, ut fabulae vero linguae usu sererentur ac earundem difficultas paulatim glisceret, lexicon Leodiense verba in scriptorum consuetudine crebrius versantia colligens frequentiaque ordinans adhibuimus ac propositis obtemperare contendimus eius monumenti omnium Europae gentium communis quod Anglice appellatur “*Common European Framework of Reference for Languages*”.

Claves

Facultas legendi, accomodatio textuum, fabulae, institutio linguae Latinae, lexica verborum frequentia confecta.

Resumen

Se proporcionan en el siguiente artículo seis textos de dificultad creciente diseñados para afianzar las competencias lectoras en latín en el alumnado de Secundaria. Su elaboración radica en las pautas y teorías concebidas en el marco de aquella rama de las ciencias lingüísticas que se denomina SLA (*Second Language Acquisition*) y que se dedica a investigar los patrones y procesos que encabezan la adquisición de segundas lenguas. Asimismo, a fin de que la lectura de los textos resultase en su conjunto progresiva, recurrimos al criterio de gradualidad establecido por el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER), y además, sobretudo por lo que concierne a la selección del léxico, nos valimos del diccionario de frecuencia elaborado por el “Laboratoire d’Analyse Statistique de Langues Anciennes” de la Universidad de Lieja.

Palabras clave

Second Language Acquisition, *lectura comprensiva*, *metodología activa*, *MCER*, *diccionarios de frecuencia*.

I. DE LATINI SERMONIS VSV IN SCHOLIS

His proximis annis, quod ad linguae Latinae institutionem pertinet, susceptae sunt novae viae quae discipulorum linguae facultates¹ per vivum usum augere conantur, ita ut Comenius aetate sua iam hortabatur: “Omnis lingua usu potius discitur quam praeceptis, id est, audiendo, legendo, relegendo, imitationem manu et lingua temptando quam creberrime”².

Contrario prorsus modo ratio docendi tralaticia, quae *grammatica-versio* nuncupatur³, quippe cum in formam paene tota se abdat, cognitionem de lingua, id est cognitio grammaticae praeceptorum⁴, potissime fovet, sed obstare periclitatur ne discentes, tantum in formam intenti, universum textum mente complectantur neve medullam eius expedite capiant. Quod ad intentionem in grammaticam attinet, apud Comenium haec luculenta verba inveniuntur: “Praecepta Linguarum Grammatica sint, non Philosophica. Hoc est, non subtiliter in rationes causasque vocabulorum, phrasium, connexionum, cur ita vel ita fieri necesse sit, inquirant, sed crassiore Minerva, quid et quomodo fiat, explicent. Subtilior illa causarum et nexuum, similitudinum et dissimilitudinum, analogiarum et anomaliarum, quae rebus et verbis insunt, speculatio ad Philosophum pertinet, Philologum remoratur”⁵.

Fortasse huius vitii sibi conscii, progredientibus temporibus, plures sunt in dies magistri qui in ludis usum cum doctrina copulare contendunt ut tironum aures et cerebrum magis magisque exerceantur ad linguam percipiendam, dehinc ad eam sine magna animi contentione intellegendam⁶. Cotidiana consuetudo linguae, ut nova provincia studiorum quae

¹ Quattuor sunt linguae facultates: facultas audiendi, legendi, scribendi ac loquendi.

² Comenius (1657: 22, 11).

³ Super hac methodo, confer Natalucci (2005: 453-472).

⁴ De discrimine inter cognitionem de lingua et cognitionem linguae, confer Aguilar (2019: 242-244).

⁵ Comenius (1657: 22, 13).

⁶ De emolumentis usus sermonis Latini in schola, confer Fiévet (2015).

Anglice SLA —*Second Language Acquisition*— agnoscitur iam demonstravit, eas cerebri regiones quae linguam curant et accommodant valde adiuvat, quo fidelius ac citius linguae elementa iterum saepiusque repetita infigantur ac in mentibus discipulorum ultro inhaereant⁷. Itaque si tirones Latine legere, loqui ac scribere assueverint, necessario fiet ut brevi etiam Latine cogitare discant ac quasi sine sensu in memoria penitus insideant non modo verba, verum etiam flexurae ac normae grammaticae quae cotidie in scholis per testimonia oblique exerceantur⁸.

Contra, ut satis liquet, discipuli tralaticiae rationi assueti opera Latinae scripta, quamvis aliquot annos huic linguae studuerint, expedite legere et intellegere nequeunt nisi, auxilio lexicī alicuius ac herculeo labore, de verbo ad verbum omnes sententias vertant ut vis earum singillatim reconstruatur. Quod ad hoc spectat, Comenius, cum de alia aetate loquamur, iam grammaticae docendi rationis nonnulla vitia agnovit quae explicare possint cur discipuli in sermonis facultatibus magno labore proficiant: “Errores vulgatae methodi sunt tres: I. Quod linguas doceat abstracte, sine praevia rerum cognitione. II. Quod incipiat a formali, hoc est a grammatica. III. Quod scandere fastigia sine praestructis scalis cogat. Id est, Latinitatis studium ordiri a Cicerone, et Virgilio. Cuius rei absurditas ostenditur”⁹. Inde congruenter concludit: “Discamus primo Latine balbutire; tum loqui”¹⁰.

Quamobrem, si Comenium ipsum sequimur, necesse est per gradus procedere ac initio sensim et per vivum commercium rudimenta sermonis tradere, deinde vero operam collocare in formis linguae, hoc est in grammatica¹¹.

Ceterum Comenius, illis iam temporibus, acrius conquerebatur quod magistri, vulgatis methodis usi, ipsis in initiis institutionis linguae tironibus proponerent opera scriptorum legenda ut Vergilii sive Ciceronis, quod adhuc, longinqua consuetudine legeque Valentina iubente¹², in plerisque gymnasiis fieri solet. Attamen haec testimonia linguae lati-

⁷ Huius opinionis eximius sectator Krashen (1982: 10) stetit.

⁸ Haec coniectura quae ad linguas discendas pertinet Anglice appellatur *consciousness-raising*: confer Ellis (1993: 5-6) et Ricucci (2013: 24-27).

⁹ Comenius (1648: 8, 8-15, ed. Droz, 122-125).

¹⁰ Comenius (1648: 8, 22-23, ed. Droz, 129).

¹¹ De necessitudine inter usum ac doctrinam clare disceptaverunt Gass - Selinker (2008: 246) et Ellis - Natschuko (2014: 12-3). Super hoc vinculo, iam apud antiquos adstante, confer Aguilar (2019: 237-241).

¹² <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Lat%C3%ADn.pdf/ef5604b4-473a-4d9b-bb94-c65f5c5b011d>.

nae, si denuo Comenio credimus, discentibus ingenio qui nuper linguae operam dederint parum apta sunt: oportet enim primum “scala prae-struere”, id est rudimenta linguae tradere fabulis textibusve aptatis ac facilibus intellectu, deinde “fastigia scandere”, hoc est ad monumenta litterarum gradatim accedere¹³.

Hoc opusculum eadem ratione innititur ac discipulos ad Latine legendum et intellegendum singulariter incitare velit textibus difficultate gradatim incremente structis ac dispositis.

II. QVEM AD FINEM HOC OPVSCVLVM EXARAUERIMUS

Hoc in opusculo collectae sunt sex fabulae difficultate sensim increbrescenti quibus discipuli facultatem legendi acuere possint. Quod ad fabularum argumentum pertinet, res gestas Romanorum ac semel res mythologicas attigimus ut discipuli, magistris quidem ducibus, in civitatis Latinae morumque antiquorum notitia aliquid proficerent.

Huc accedit quod, eo in opere adgrediendo, ad lycea Hispanica singulariter spectavimus. Distincte definiteque animum intendimus ad quod legibus Valentinis ad linguae Latinae institutionem pertinentibus postulatur. Nam, in studiorum curriculo a lege civitatis Hispanicae statuto, gubernaculum regionis Valentinae magni momenti proposita anno MMXV addidit: “Realizar la lectura comprensiva de textos en latín, sencillos y de dificultad graduada, utilizando los conocimientos morfológicos, sintácticos y léxicos adquiridos o mecanismos de inferencia lógica, para captar el sentido global del texto y profundizar en su interpretación o traducción” (Curriculum 1º de Bachillerato, BL6.1, p. 12)¹⁴. Quibus ipsis propositis plane tetendimus, ut discipuli textus qui hic continentur amplius effusiusque legerent ac textuum vim omnino arriperent nulla sententia ad sermonem vernaculum conversa¹⁵. Ceterum in eodem proposito quod supra commemoravimus immissa est mentio quae ad textuum difficultatem per gradus incrementem refertur,

¹³ Haec eadem coniectura e Quintiliani verbis satis superque emergit: “Igitur Aesopi fabellas, quae fabulis nutricularum proxime succedunt, narrare sermone puro et nihil se supra modum extollente, deinde eandem gracilitatem stilo exigere condiscant” (*Institutio oratoria*, 1, 9, 2-3).

¹⁴ Vide adnotationem 24.

¹⁵ Haec ratio legendi Anglice dicitur *extensive reading*. Super hoc lectionis modo confer Olimpi (2019).

itaque de eadem ratione agitur quo opusculum nostrum, ut iam diximus, consistit ac ponitur.

Huc summatim voluntas nostra intendere voluit, ut discentes ex ipsis textibus legendis, nullo lexico identidem adhibito, voluptatem quandam perciperent ac variis fructibus quae ex hac opera capi possint facili negotio gauderent¹⁶.

III. QVOMODO FABVLAS CONFECERIMUS ET ORDINAVERIMUS

Fabulae in hoc opusculo contentae ad exemplar eius monumenti omnium Europae gentium communis quod Anglice appellatur “*Common European Framework of Reference for Languages*”¹⁷ in tres gradus, increbrescenti difficultate, distribuuntur. Quippe cum huius documenti propositis obtemperavissemus, fabulas adeo conformavimus ut difficultas legendi ac intellegendi, in vocabulorum structurarumque genere constans, sensim secundum gradum augeretur.

Quod ad seligendas voces spectat, lexicon Leodiense¹⁸ verba in scriptorum consuetudine crebrius versantia colligens frequentiaque ordinans adhibuimus ut vocabula quoque in textu usus ratione disponentur. Quapropter in fabulis quae ad gradum A attinent lexi verba paene adhibentur a primo usque ad quingentesimum, in iis vero ad gradum B pertinentibus verba usque ad millesimum, denique in textu qui ad gradum C refertur vocabula usurpantur ad millesimum et sescentessimum. Insuper, ad verba eligendi viam validiorem efficiendam, linguae partitionem in gradus ab E. Canales Muñoz et A. González Amador cogitatam nobis imitandam proposuimus. Haec descriptio illis libris ab Hans H. Ørberg exaratis qui *Familia Romana* et *Roma Aeterna* inscribuntur nititur vel, ut melius dicatur, quisque gradus ab iis studiosis circumscriptus vocabulorum structurarumque cognitionem horum capitulorum complectitur: gradus A (capituli I-XXVI *Familiae Romanae* libri) - gradus B (capituli XXVII-XXXV *Familiae Romanae* libri + capituli XXXVI-XLIX *Romae Aeternae* libri) - gradus C (capituli L-LVI *Romae Aeternae* libri)¹⁹.

¹⁶ De beneficiis Latine legendi confer Miraglia (2009) et Coccia (2008: 527-574).

¹⁷ <https://rm.coe.int/1680459f97>.

¹⁸ Delatte L., Évrard E., Govaerts S., Denooz J., *Dictionnaire fréquentiel et Index inverse de la langue latine*, Leodii 1981: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_186825/un-lexique-latin-numerique-telechargeable.

¹⁹ <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm>.

Omnia verba quae in fontibus supra commemoratis non reperiuntur vel capi nequeunt contextu continuationeque orationis glossis imaginibusve ad paginarum latera appositis explanantur. Quod autem ad grammaticam spectat, structurae quae singulis in gradibus praecipue usurpavimus infra indicantur.

Fabulae A		
Morphologia	Syntaxis	Verba
-Adiectiva positiva, comparativa et superlativa primae et secundae classis -Adverbia positiva -Pronomina personalia, possessiva, demonstrativa et interrogativa -Modi verborum: indicativus, infinitivus et imperativus -Voces verborum: activa et passiva -Tempora modi indicativi: praesens, imperfectum, perfectum, plusquamperfectum, futurum -Tempora modi imperativi: praesens -Tempora modi infinitivi: praesens -Verba deponentia: loquor - patior	-Accusativus cum infinitivo -Pronomina relativa cum indicativo -Cum temporale + indicativus -Dum temporale + indicativus praesens -Postquam + indicativus -Vbi locale + indicativus -Quod, quia causalia + indicativus -Vt modale + indicativus -Quamquam + indicativus -Noli, nolite + infinitivus -Praepositiones usitatisimae casus accusativi et ablativi -Ablativus sine praepositione -Coniunctiones copulativae, disiunctivae, expletivae, causales et rationales	-Lexicon Leodiense: verba I - D -Verba quae reperiuntur in capitulis I- XXVI <i>Familiae Romanae</i> libri

Fabulae B		
Morphologia	Syntaxis	Verba
-Pronomina indefinita -Modi verborum: coniunctivus, infinitivus, participium -Tempora modi coniunctivi: praesens, imperfectum, perfectum, plusquamperfectum -Tempora modi infinitivi: praesens, perfectum, futurum -Tempora participii: praesens, praeteritum, futurum -Verba deponentia	-Nominativus cum infinitivo -Vt finale + coniunctivus -Vt temporale + indicativus -Quoniam + indicativus -Ablativus absolutus -Cum historicum -Participium coniunctum -Participium cum verbis percipiendi, sentiendi et huiusmodi -Participium futurum + sum -Coniunctiones interrogativae	-Lexicon Leodiense: verba DI - M -Verba quae reperiuntur in capitulis XXVII - XXXV <i>Familiae Romanae</i> libri et in capitulis XXXVI-XLIX <i>Romae Aeternae</i> libri

Fabula C		
Morphologia	Syntaxis	Verba
-Gerundium et gerundivum -Supinum activum et passivum	-Gerundivum + sum -Pronomina et adverbia relativa cum coniunctivo -Dum conditionale + coniunctivus -Quamvis concessivum -Quin + coniunctivus -Coniunctiones conditionales -Velut + coniunctivus -Coniunctiones causales quae cum coniunctivo iunguntur causam in opinione positam significaturae -Duplex dativus -Oratio obliqua	-Lexicon Leodiense: verba MI - MDC -Verba quae reperiuntur in capitulis L-LVI <i>Romae Aeternae</i> libri

Denique, quod ad quantitates longas attinet, eas non modo designavimus in ablativis primae declinationis ne discipuli in difficultates vel ambiguitates incurrerent, sed etiam in iis verbis quorum recta pronuntiatio discentibus incerta sit.

IV. QVI FONTES AD FABVLAS CONFICIENDAS VSVRPAVIMUS

Omnia argumenta fabularum quae hoc in opusculo colliguntur e fontibus antiquiis arcessivimus ac praesertim, ut in indice satis superque emergit, ex rerum scriptorum operibus. Cum locos selectos ad fabulas serendas accurate perpendissemus, eos ad ingenium discipulorum aptavimus vel per variorum fontium contaminationem vel, rationibus iam commemoratis²⁰, per verborum constructionum vocationemque commutationem.

Fabulae gradus A

- *Arachne vel de superbia punita* [P. Ovidius Naso, *Metamorphoseon libri*, VI, 1-145]

- *Lucretia violata* [T. Livius, *Ab urbe condita libri*, I, 57-60]

- *De vita C. Iulii Caesaris* [C. Svetonius Tranquillus, *Vita Divi Iulii*; M. Velleius Paterculus, *Historiae Romanae ad M. Vinicium*, II, 48-58]

Fabulae gradus B

- *Hannibal* [T. Livius, *Ab urbe condita libri*, XXI-XXX; F. Eutropius, *Breviarium ab urbe condita*, III; C. Nepos, *Vita Hannibalis*]

- *Bellum Tarentinum* [F. Eutropius, *Breviarium ab urbe condita*, II, 11-14]

Fabula gradus C

- *De casibus vitae Ciceronis* [Plutarcus, *Vita Ciceronis*; C. Sallustius, *De coniuratione Catilinae*, 5, 14, 26-27, 31, 60-61; T. Livius in Seneca Maior, *Suasorie*, 6, 17]

²⁰ Confer paragraphum tertiam.

Arachne -es *f*Lydia -ae *f* = Asiae Minoris regioars artis *f*

lanificus – a – um < lana – ae

lanam facere = lanam mutare in vestes vel telas

peritiā -ae *f* = ars artiscoram *prp+abl*: c. aliquo = ante oculos alicuiusanus -ūs *f* = femina quae multos annos habetignoscere (+ *dat*): alicui i. = alicui veniam daresenex -is *m/f*

nolle ↔ velle

glomus -i *m*

pingere = imaginibus ornare

arrogantia -ae *f* = superbiavictrix -icis *f* = ea quae vincitradius -ii *m*

ARACHNE VEL DE SVPERBIA PVNITA

Quondam in Lydiā habitabat puella nomine Arachne quae arte lanificā clara erat. Lanam enim optime faciebat ac telas pulcherrimas texebat, itaque ab omnibus maxime laudabatur. Nymphae quoque silvas et fluvios in quibus vivebant saepe relinquebant et ad eam accedebant, quia opera eius aspicere cupiebant. Vt multi putabant, Minerva tantum, artium dea, Arachnen peritiā vincere poterat. At puella, quae superba ac audax erat, cum haec verba audiebat irā ardebat et Minervam ipsam ad certamen incitabat. Saepe etiam coram omnibus et sine timore cum deā se comparabat. Tunc dea, ob eius superbiam irata, puellam punire constituit.

Ergo anūs figuram vestemque sumit, deinde puellam adit et ei dicit: “Consilium meum audi, si vitam amittere non vis! Tibi quidem licet famam quaerere inter mortales, sed noli audere cum deā pugnare! Ob eam rem, si a Minervā veniam petis, ea fortasse tibi ignoscit...”

At puella anūs verba despicit et eam paene verberat “Quid dicis?! Huc venis ac me reprehendere audes,” inquit “sed stultae seni parēre non convenit; ego enim consilia tua audire nolo nec hanc impudentiam ferre possum: tace igitur et abi!”

Tunc dea anūs formam relinquit et puellae se ostendit. Omnes nymphae et mulieres quae Lydiam incolebant eam salutant, virgo vero superba hoc non facit, immo deam ipsam ad artis lanificae certamen imprudenter provocat.

Itaque Minerva et Arachne glomum lanae sumunt et eum texere incipiunt. In telā suā Minerva pingit fabulas de certaminibus in quibus dei mortalium arrogantiam puniunt. Arachne autem multa deorum crimina contra homines facta in telā mirabiliter describit. Cum virgo telam perficit et monstrat, omnes eam victricem appellant. Minerva igitur telam talis imaginibus ornatam rumpit, deinde radio ligneo quem manu tenebat virginis frontem vehementer percutit. Tum Arachne infamiam ferre non potest ac mortem sibi consciscit. Puellae vero

sibi mortem consciscere =
se necare

sucus -ii *m* = liquidum quod
in herbis est

stamen -inis *n* = filum

tristis sors ad magnam misericordiam Minervam movet, ergo corpus eius suco Avernii herbae spargit. Tunc, cum medicamentum per totum corpus fundit, capilli repente cadunt, caput et corpus exigua fiunt atque dura pila ea tegunt. Hic magnus terror puellam invadit et paulo post etiam multa et gracilia crura ex eius lateribus crescunt. Postremo quidem illa formosa puella in foedam araneam mutatur et adhuc stamen e ventre educit ac telas texere pergit.



Imago I

Mutatio Arachnes a Gustave Doré (1832-1883) picta ad Dantis
Divinam Comoediam illustrandam.

LVCRETIA VIOLATA



Imago II

Lucretia a Parmigianino anno fere 1540 picta.

mulier casta = mulier quae
maritum tantum amat

propinquus -a -um = san-
guine coniunctus

Ardea -ae *f* = oppidum
prope Romam

obsidēre -sedisse -sessum =
milites circum oppidum
disponere

funestus -a -um = qui
mortem affert

convīva -ae *m/f* = qui/quae
in cena adest

ingenium -i *n* = natura
animi

convivium -i *n* = cena cum
amicis

clam = occulte

lanam facere = lanam in
vestes vel telas mutare

pudicitia -ae *f* < pudīcus -a -
um = castus -a -um

Lucretia, mulier Romana proba et casta, virum suum Tarquinium Collatinum valde amabat. Praeterea maritus eius, nobili loco natus, Tarquinio Superbo propinquus erat.

Quondam, dum Romani oppidum Ardeam obsident, iuvenes regii qui militibus in bello imperabant magnam cenam fecerunt. Nam cibus vinumque nobiles Romanos maxime delectabant. Sed illa cena funesta fuit. Convīvae enim inter pocula de uxoribus loqui coeperunt. Omnes uxorem suam pulchris verbis laudabant et inter se vehementer certabant. Hic Collatinus statim e sellā surrexit et dixit: “Cur frustra verbis certamus? Melius est, ut puto, equos conscendere et domos nostras ire, si uxorum ingenium ipsis oculis vidēre volumus. Omnes Collatini consilium laudaverunt et statim Ardeā Romam petiverunt. Cum nocte ad urbem pervenerunt, uxores otiosas in conviviis aspexerunt. Perrexerunt autem Collatiam, ubi Lucretia cum viro suo Collatino vivebat. Domum clam intraverunt et Lucretiam viderunt domi inter ancillas sedere et alacriter lanam facere. Illa quidem ceteras uxores pudicitia industriāque superavit, ergo castissima iudicata est. Tunc Collatinus, victoriā laetus, iuvenes regios ad cenam vocavit. Inter eos aderat Sextus Tarquinius, filius Tarquini Superbi, qui iuvenis erat malus et perversus. Nam, cum Lucretiam vidit, subito eam cupere coepit. Libido igitur magna animum eius maxime turbabat et ad

facinus -oris <i>n</i> = actio perversa	facinus incitabat.
Rutuli -orum <i>m</i> = gens quae Ardeam incolebat	Nam paucis diebus post, dum Collatinus Ardeae cum Rutulis pugnabat, Sextus Tarquinius rursus Collatiam venit. Familiares Collatini eum benigne acceperunt et ad cenam invitaverunt. Postquam Sextus laute cenavit, in hospitale cubiculum ductus est quia falso dicebat se fessum esse. Illic diu expectavit et, cum animadvertit domum vacuam esse, gladium sumpsit et ad Lucretiae cubiculum adiit. Cum id intravit mulierem dormire vidit et magna libido eum cepit. Itaque ad Collatini uxorem accessit et gladium ostendens eam tacere iussit. Deinde amorem suum ei manifestum fecit, sed frustra. Lucretia enim, quae
laute = optime et abunde	maritum solum amabat, se castam servare volebat nec Sexti minarum verba plena eius pudicitiam vincere potuerunt. Sextus igitur iratus Lucretiam violavit et maestam in lecto reliquit. Postea haec, cui animus fortis erat, nuntium Romam ad patrem Ardeamque ad maritum misit quia iis Sexti facinus nuntiare volebat. Paulo post cum Iunio Bruto ad villam venerunt, anxii intraverunt et Lucretiam tristem in cubiculo invenerunt. Cum eos vidit, Lucretia plorare coepit et Sexti scelus iis narravit. Tunc pater et vir, quamquam illum punire promiserunt, mulieris dolorem sedare non potuerunt. Lucretia enim infamiam non
minae -arum <i>f</i> = verba vel actiones quae timorem faciunt	patiebatur, quia pudicitiam amiserat et iam corpus suum impurum erat. Itaque cultrum quem sub vestimentis habebat statim sumpsit et in pectore suo fixit.
pati passum = dolorem ferre	
figere fixisse fixum	
extrahere -traxisse -tractum = extra trahere, educere	Vir paterque vehementer clamant et plorant, Brutus autem cultrum ex corpore Lucretiae extraxit et hunc ante oculos eorum agitavit quia patris virique animos movere volebat. Nemo iam plorabat, immo omnes iratissimi erant et regnum Tarquiniorum expugnare cupiebant. Tum corpus Lucretiae lecticā in forum vexerunt et postquam id omnibus ostenderunt scelus regium enarraverunt. Hic magnus numerus iuvenum arma strenue ceperunt et Romam petiverunt. Tarquinius igitur, qui Ardeae cum exercitu erat, celeriter Romam rediit quia motus

Gabii -orum *m*

regere rexisse rectum < rex
- regis *m*

comprimere volebat, sed Romani portas urbis clausuerunt et eum in exsilium miserunt. Sex. Tarquinius igitur Gabios, urbem propinquam quem cum patre suo ceperat, fugit sed illic a Gabiniis ipsis interfectus est quia eam urbem aliquot annis ante saeve et iniuste rexerat. Inde Collatinus et Brutus consules Romae creati sunt quod ab infamiā Sexti superbiāque patris urbem tandem liberaverant.



Imago III

Lucretia cultrum in pectore suo figit.
Tabula a Guido Reni anno fere 1623 picta.

DE VITA C. IVLII CAESARIS



Imago IV

Effigies marmorea Caesaris (101 a.C – 44 a.C) in Museo Vaticano servata.

Caesar -aris *m*

C. Iulius Caesar, nobili familiā natus, vir excellentissimus fuit et claras res gessit.

Iam ab adulescentiā non solum Latinarum et Graecarum litterarum studium coluit, sed etiam armorum gloriam maxime cupiebat. Itaque adultā aetate clarus scriptor ac strenuus imperator fuit.

propraetor oris *m* =
magistratus qui post prae-
turam provinciae imperium
accipit

Cum propraetor erat, ad provinciam Hispaniam contendit et asperrimo bello Lusitanos, fortissimos ex omnibus Hispaniae incolis, devicit.

[anno 60 a.C]

Sequenti anno consul creatus est quia magnam virtutem in bello contra Lusitanos ostenderat.

In consulatu solus et sine senatorum auxilio imperium exercebat, itaque multi nobiles eum contemnebant. Populus autem Caesarem diligebat, quia ille multa dona et beneficia eo preastabat. Praeterea eodem anno cum Crasso Pompeioque, viris qui magnam potestatem apud Romanos habebant, foedus fecit quia auctoritatem senatus minuere volebat.

minuere = minorem facere



Imago V

proconsulatus -us *m* =
honus qui consulatum se-
quitur. Qui proconsulatum
gerit provinciam gubernat

Vercingetorix -īgis *m*

certare = pugnare

subigere -egisse -actum =
domare

recusare = negare

Rubico -onis *m*

[anno 49 a.C.]

Anno post Galliae proconsulatum obtinuit et cum ingenti exercitu illuc venit. In Gallos diu pugnavit et postquam Vercingetorīgem, ducem eorum, proelio superavit, totam Galliam domuit. Ceterum, dum in Galliā est, exercitum magnā cum difficultate in Britanniam traduxit ubi cum Britannis, hominibus feris et bellicosis, acriter certavit, sed eos vincere non potuit.

Tunc, postquam Galliam subegit, senatores eum sine armis exercitibusque ad Italiam redire iusserunt, quia animadverterunt Caesarem Romae dominum esse velle. Nam timebant non modo superbiam eius, sed etiam legiones Gallicas quae suo duci tantum parebant, quod senatus auctoritatem recusaverant.

Caesar igitur senatui non oboediit et armatus cum legionibus suis Rubiconem flumen, quod tum finis erat inter Galliam et Italiam, transiit atque Romam petiit. Hic senatores, quamquam iam parum auctoritatis iis erat, Caesarem inimicum rei publicae nominaverunt, quia auxilio Pompeii, qui post mortem Crassi se defensor senatus ostenderat, confidebant. At Pompeius, cum audivit Caesarem adversum patriam cum exercitu venire, statim cum multis nobilibus ex urbe fugit

	et in Graeciam contendit.
contendere = ire	Caesar igitur vacuum urbem intravit et dictatorem se fecit. Deinde
dictator -oris <i>m</i> = magistratus extraordinarius qui ius vitae necisque habebat	Brundisium pervenit, mare Ionium cum magno exercitu transiit et tandem Graeciam petiit quia Pompeium, adversarium suum, interficere cupiebat. Tunc primo proelio a Pompeio victus est, deinde vero in Thessalia apud Pharsalum ii rursus pugnaverunt et Caesar Pompeianos superavit.
[anno 48 a.C]	Tum Pompeius fuga salutem petiit et Ptolemaeum, Aegyptorum regem, adiit. Rex vero, qui Caesaris socius esse volebat, dolo Pompeium necavit et caput eius Caesari misit. Hic autem, ut hoc animadvertit, laetus non fuit, immo multum ploravit quia tantus vir tam iniuste necatus erat.
	Post Pompei mortem mirabili celeritate Caesar in Pontum exercitum traduxit et illic Pharnacem regem, populi Romani hostem, brevi tempore devicit ac propter hoc dixit illa verba: "Veni, vidi, vici".
Pharnaces -is <i>m</i>	Postea, cum Romam redierat, novum exercitum paravit, id in Africam duxit et illic apud Thapsum reliquos Pompeianos bello superavit.
[anno 47 a.C]	Denique ab Africā ad Hispaniam pervenit et Pompei filium quoque apud Mundam vicit. Tunc, quoniam bello civili finem dederat, Romam reversus est et rem publicam tamquam tyrannus administrabat nec consilia senatorum audiebat. Itaque, quia in magno odio inter eos erat, paucos annos rem publicam rexit: nam Idibus Martiis anno
[anno 46 a.C]	septingentesimo ac nono ab urbe conditā in Pompeii curiā a coniuratis interfectus est.
tamquam = ut	
regere rexisse < rex regis <i>m</i>	
[anno 44 a.C]	Coniurati enim, qui Caesarem necare statuerant, in curiā ante Pompei statuam eum exspectabant. Cum ille in Curiam ipsam intravit, accesserunt ad eum Cimber Tillius et Casca, qui sica gulam eius vulneravit. Tunc coniurati accurrerunt cum gladiis et sicis. Cum Caesar inter eos Brutum vidit, quem ut filium diligebat, maestus dixit: "Tu quoque, Brute, fili mi!" et iam desperatus caput suum togā velavit.
coniuratus -i <i>m</i> = qui coniurationem parat sica -ae <i>f</i> = brevis gladius	
gula -ae <i>f</i> = pars colli interior	
vulnerare < vulnus -eris <i>n</i>	

desperatus -a -um = sine
spe

Postquam coniurati Caesarem ferociter necaverunt, eum apud Pompeii statuam mortuum reliquerunt et statim ex curiā discesserunt. Paulo post Marcus Antonius, Caesaris socius eiusque legatus in Galliā, ad curiam ipsam pervenit et illud horribile spectaculum aspexit. Ille igitur iussit Caesaris corpus per urbem lecticā vehi, quia coniuratorum crudelitatem Romanis ostendere volebat ac eorum animos movēre. Deinde vehementissimam orationem ante populum habuit et magnā voce testamentum eius legit quod omnes attonitos fecit. Caesar enim populo omnia bona sua donare constituerat. Romani igitur, huic admodum grati, Caesarem in deorum numero posuerunt et in foro Romano splendidum templum ei dedicaverunt.



Imago VI

Caesaris caedes a Vincenzo Camuccini anno fere 1806 picta.

BELLVM TARENTINVM



Imago VII

Effigies marmorea Pyrrhi (318 a. C. - 272 a. C.) in museo archaeologico Neapolitano servata.

cooriri coortum

cachinnus -i m = risus
immoderatus

cachinnum tollere (sustulisse
sublatum) = sine modo
ridere

admodum = valde

canis impudentis instar =
tamquam impudens canis

aliquem iniuriā afficere =
aliquem offendere

nancisci nantum = forte
invenire

Anno ducentesimo octogesimo a. C. acre bellum inter Tarentinos Romanosque coortum est, quoniam Tarentini in Romae legatos magnam iniuriam intulerant. Nam, iussu senatus, legati Tarentum missi erant ut captivos redimerent qui illic in vinculis erant. Legatis vero oppidum ingressis, a populo in theatro convecto invite accepti erant et, dum illi loquuntur, nemo ad verba eorum animum attendit, immo fere omnes cachinnum sustulerunt ut legatos Graece male loquentes animadverberunt. Legati igitur, cum impudenter a Tarentinis irrisi essent, satim a theatro egredi statuerunt sed, cum ab eo discessuri erant, aliquid admodum turpe evenit. Homo quidam ebrius, nomine Philonides, legatorum togas canis impudentis instar urinā respersit ut eos coram omnibus concivibus iniuriā afficeret.

Posthac illi, ultionis quidem cupidi, Romam perrexerunt et de iniuriā sibi illatā statim senatum certiores fecerunt qui, causā idoneā nantā ut fines Romae potentiae propagaret et urbe tam opulenta potiretur, Tarentinis bellum indixit. Hi igitur auxilium petiverunt a Pyrrho, Epiri

elephantus -i m

proboscis
-idis f

rege scientiā rei militaris praeclaro, qui a genere Achillis originem duxisse dicebatur. Is, gloriae cupidine motus, mox ex regno suo cum elephantis ad Italiam pervenit et cum Romanis, consule P. Valerio Laevino duce, apud Heracleam primum dimicavit. Ii vero victuri erant, sed tandem Pyrrhus elephantorum auxilio vicit cuius ignoto terribilique aspectu Romani exterriti sunt.



Imago VIII

redigere redegissem redactum

Praeneste -is n

ii ... rem animo agitant = rem
attente considerare

sine morā = statim

audēre ausum = aliquid
audaciter facere

Quamquam Epiri rex innumeros milites in pugna amisit, tamen Romam audaciter perrexit ut impetum in eam faceret et, dum cum exercitu suo extremam partem Italiae transgreditur, omnia late vastavit et totam Campaniam in potestatem suam redegit. Postea, cum Praeneste pervenit, urbem Romae proximam, ingens terror omnium animos invasit atque consules ipsi quid agerent nesciebant. Dum ii cum senatoribus rem animo agitant, legatus a Pyrrho missus, vir nomine Cineas acris ingenii et magnae calliditatis, eos adiit atque postulavit ut a senatu Romano admitteretur. Tum, sine morā apud senatores susceptus, iis nuntiavit de pace loqui velle, sed petere ausus est ut Pyrrhus partem Italiae qua iam potitus erat in sua potestate teneret. His

[anno 279 a. C.]

cornu -us *n* = pars aciei a latere positahastatus -i *m* = miles hasta armatus

condicionibus auditis, Appius Claudius Caecus, qui apud senatores in magno honore erat, subito e sellā surrexit et gravi oratione pacem dissuasit. Quamobrem universus senatus consulesque Appii verbis paruerunt, denique condiciones pacis recusaverunt et bellum renovare statuerunt.

Quo consilio capto Romani, qui forti animo erant nec ob cladem desperationi cessaverant, novas copias paraverunt ut Pyrrhus rursus oppugnaretur. Nam missi sunt contra regem P. Sulpicius et P. Decius Mus consules, qui proelium comiserunt apud Asculum. Iterum elephantī, qui Pyrrhus in sinistro cornu collocavit, in acie erant, sed iam terror illarum beluarum evanuit. Praeterea Gaius Numicius, quartae legionis hastatus, cum elephantī cuiusdam proboscidem abscidisset, feras interfici posse ostendit. Quare in has pila coniecta sunt et alacriter dimicatum est dum nox supervenit ac proelio finem fecit. Certamine confecto, elephantī interfecti erant ac rex ipse, umero vulneratus, Tarentum cum exercitu se recepit.

[anno 275 a. C.]

Hic rex exercitum in Siciliam traducere constituit ut illic cum Romanis bellum continuaret. Nam cum urbibus Graecis quae in insulā erant foedus fecit, quia iis auxilium contra Carthaginenses promiserat. Ibiq̄ue hostes compluribus proeliis devicit et magnā cum praedā rursus in Italiam profectus est. Ibi cum Romanis apud oppidum Maleventum rursus pugnavit et, quamquam multas copias in planitie disposuerat, tamen victus et fugatus est. Denique, postquam Pyrrhum adiuvante fortunā superaverunt, Romani oppidi Maleventi nomen mutaverunt et id Beneventum vocaverunt.

HANNIBAL



Imago IX

Effigies marmorea Hannibalis (247 a.C. – 183 a.C.) apud Capuam reperta.

Hannibal -alis *m*

[anno 241 a. C.]

adgredi- gressum=oppugna-
re

sustinere - uisse- tentum

Hannibal, Hamilcaris regis filius, Carthagine natus est, urbe bellicosa quae in ora Africae ante Italiam erat.

Carthaginenses Romae magni inimici erant et Hamilcar cum Romanis in Siciliā audaciter iam pugnaverāt sed, compluris proeliis a Romanis victus, in Africam cum exercitu suo reversus erat. Hannibal igitur odium paternum erga Romanos servavit et, cum etiam puer novem annorum erat, ante aram iuravit se numquam in amicitia cum Romanis futurum esse. Hac aetate cum patre in Hispaniam profectus est et post mortem eius, Hasdrubale imperatore facto, equitatus dux creatus est. Postquam Hasdrubal interfectus est, milites totius exercitus imperatorem Hannibalem fecerunt et is libenter imperium accepit. Tunc hoc, senatui Carthaginensi nuntiatum, publice probatum est.

Sic Hannibal, qui quattuor et viginti annos natus iam imperator erat, agros et aedificia vehementer vastavit et omnes gentes quae Hispaniam colebant bello devicit. Saguntum quoque, civitatem quae cum Romanis foedus fecerat, adgressus est et brevi tempore expugnavit. Quamquam Saguntini aliquot dies alacriter hostium impetum sustinuerant, tamen

obsidio -onis *f* < obsidere =
milites circum oppidum
disponere



aries -
etis *m*

diruere - uisse - utum =
delere, destruere

Hannibal ingenti multitudine hominum abundabat, itaque post brevem
obsidionem muros arietibus diruit, tum denique civitatem expugnavit.



Imago X

pollicēri -pollicitum = pro-
mittere

Pyrenaeus -i *m* = montes
qui inter Hispaniam et
Galliam sunt

ager opulentus = ager qui
multos fructus fert

placare = placidum,
tranquillum facere

profectio -onis *f* < proficisci

vorago -inis *f* = locus
immensae profunditatis

His rebus gestis, magnum exercitum paravit ac ad Italiam contendit
quia in Romanos impetum facere cupiebat: patrem enim vindicare
volebat et etiam id quod ante aram deorum pollicitus erat bene
memorabat. Hoc consilio capto iter facere coepit et, postquam
Pyrenaeum transiit, per Galliam ad Alpes pervenit cum multis militibus
atque elephantis. Montium altitudo eaque loca frigida ac nevosa
terrorem in Carthaginiensibus suscitaverunt. Praeterea hi, iam labore et
proeliis fessi, novas difficultates et pericula timebant. Tum Hannibal
opulentos Italiae agros militibus ostendit atque promisit. Sic, eorum
animis placatis, signum profectionis dedit et statim milites imperio
ducis paruerunt. At propter montium asperitatem et angustiam viarum
multi homines ceciderunt et in itinere mortui sunt. Elephanti quoque,
praeter eum qui Hannibalem ipsum vehebat, in voraginibus
praecipitaverunt. Iam omnes de salute desperabant et sortem suam
plorabant. Sed tandem montes minus asperi fuerunt et via facilis facta

	est usque ad apertos campos. Sic igitur Carthaginienses in Italiam pervenerunt et subito missi sunt contra eos P. Cornelium Scipionem et Ti. Longum consules.
[anno 218 a. C.]	Tum Hannibal cum Romanis acriter pugnavit apud fluvium Trebiam
Appenninus -i <i>m</i> = montes qui in mediā et ultimā Italiā sunt	eosque superavit. Inde Appenninum transiit et per Etruriam ad Trasumenum lacum advenit. Inter eum et colles via angusta insidiis apta erat, itaque Carthaginiensium dux dolum parare constituit: ibi in loco aperto castra posuit, pedites leviter armati post montes locavit et equites in densā silvā apud lacum ipsum occultavit. Postea etiam Romanorum copiae, a C. Flaminio consule ductae, ad lacum pervenerunt. Tunc Flaminius, qui loca circa lacum imprudenter non exploraverat, postquam Poenorum castra in patenti campo conspexit, subito iussit exercitum hostes oppugnare. Sed consul, ignarus quidem insidiarum, tantum eos hostes qui ante se erant conspexerat. Tum, cum Hannibal pugnae signum dedit, omnes Carthaginienses undique in Romanos impetum fecerunt. Hi enim non solum post tergum ab equitibus qui in silvā se occultaverant oppugnati sunt, sed etiam super caput a peditibus post montes dispositis. Praeterea Romani, qui admodum perterriti erant, consulis et ducum imperia propter fragorem non audiebant nec ipsa arma conspicere poterant quia densa caligo oculos eorum tegit. Dum omnes audaciter pugnant, terribilis motus terrae multas Italiae urbes delevit et cursus fluviorum mutavit sed, quod mirabile est, nemo militum eum animadvertit, quia animorum ardor ingentissimus erat. Denique Romani, quamquam strenue pugnaverant, victi sunt et Flaminius quoque in proelio cecidit.
Poeni -orum <i>m</i> = Carthaginienses	
patens -entis = apertus	
undique = ex omni parte	
fragor -oris <i>m</i> = sonus fortis et confusus	
caligo -inis <i>f</i> = aeris obscuritas propter nebulam	
[anno 217 a. C.]	
[anno 216 a. C.]	Romanorum exercitu victo, Hannibal in Apuliam pervenit et apud vicum qui Cannae appellatur castra posuit. Tunc L. Aemilius Paulus et M. Terentius Varro consules contra eum missi sunt et cum hostium exercitu in campo aperto primā diei horā aciem instruxerunt et proelium coeperunt. Romani usque ad vesperum strenue pugnaverunt sed gravem cladem rursus acciperunt. Hannibal enim uno proelio
acies -ēi <i>f</i> = exercitus ad pugnam ordinatus	
instruere -uxisse -uctum = disponere, ordinare	
clades -is <i>f</i>	

caedes -is f = multorum
hominum nex

transferre - tulisse - latum

exercitum superavit, Aemilium Paulum consulem, qui inter primas acies fortiter pugnabat, interfecit atque peditum equitumque ingentem caedem fecit. Post id proelium multae Italiae civitates ad Hannibalem se transtulerunt et magnus terror urbem invasit.



Imago XI

Proelium Zamense a Cornelio Cort anno 1567 pictum.

[anno 202 a. C.]

vis f, acc vim, abl vi =
potestas

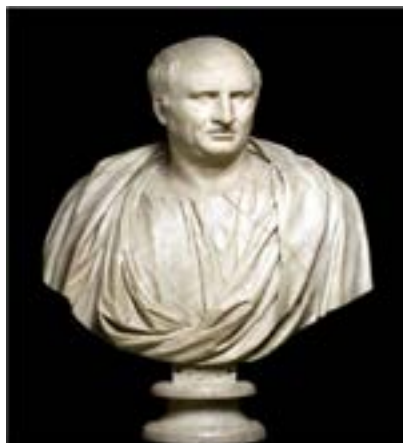
comiter = libenter

alacer -cris -cre = animosus

Verum tamen post aliquot annos, Romanis multis proeliis victis, Hannibal in patriam revocatus est et illic, apud urbem quae Zama appellata est, cum P. Scipione, Romanorum strenuus duce, maximis viribus pugnavit. Tunc Hannibal tres exploratores ad Scipionis castra misit, quos Scipio, postquam comiter accepit, per castra duxit iisque omnes Romanas copias ostendit, deinde etiam prandium dedit et tandem eos dimisit: nam Romanorum dux nihil Carthaginienses timebat et tranquillitatem militum exploratoribus ostendere volebat. Interea duces, viri alacres et fortissimi, milites hortabantur et se ad bellum parabant.

Post arduam pugnam Hannibal, cui nemo in acie usque ad illud tempus restiterat, victus est et cum quattuor equitibus in fugam se dedit. Tum Carthaginienses pacem cum Romanorum fecerunt. Scipio Romam rediit, ingenti gloriā triumphavit atque honoris causā Africanus appellatus est.

DE CASIBVS VITAE M. TVLLII CICERONIS



Imago XII

Effigies marmorea Ciceronis (106 a. C – 43 a.C) in Museis Capitolinis servata.

tantopere = vehementer

[82 a. C. – 79 a. C.]

Ameria -ae *f* = urbs Italiae in Umbria sita

hereditatem adire = hereditatem obtinere

patrocinium -ii *n* = defensio in iudicio

reputare = considerare

[anno 80 a. C.]

M. Tullius Cicero Arpini natus est anno centesimo sexto a.C secundis omnibus: mater enim Helvia, mirabile dictu, sine dolore peperit et nutrix cui educandus commissus erat speciem in quiete vidit in qua nuntiatum est ipsam infantem omnibus Romanis profuturum alere. E pueris excessus, tantopere animum applicavit ad litteras oratoriamque ut excelleret inter omnes condiscipulos et brevi tempore nomen optimi oratoris et poetae obtinuit. Acumine igitur motus laudisque studio tractus, ad dicendum aggressus est sub Sullae dominatione.

Civis quidam Ameriae, nomine Roscius, de parricidio argutus erat a Crysogono, Sullae libertus, qui impedire vellet ne hereditatem patris adiret ut bonis eius ficto crimine potiretur. Cum Roscii patrocinium ob Sullae metum nemo susciperet, adolescens, animo fracto et demisso, ad Ciceronem confugit; cum diu multumque secum reputavisset num hoc sibi faciendum esset, tandem consilium cepit rei defendendi, quippe qui initium gloriae praeclarum quaereret. Victor in causa magna in

redintegrare = renovare	admiratione fuit, tamen ultionem Sullae vereri coepit. Quapropter Athenas secedere decrevit et illic aliquot menses cum Antiocho prudentissimo philosopho fuit ac studium philosophiae a primā adolescentiā cultum, summo hoc auctore duce, redintegravit. Deinde totam Asiam peragravit et cum disertissimis oratoribus summo studio et alacritate in arte dicendi exercebatur. Triennio post, Romam reversus, ad honores accessit ac quippe cum ingenium ad patrocinia conferret super ceteros oratores brevi eminit. Multae causae quae commemorantur dignae sunt, sed inter omnes eminet ea contra Verrem obtenta.
[anno 77 a. C.]	
brevi = brevi tempore	
flagitiose = inhoneste	Verres, homo nobili loco nato sed perditus, cum a senatu Siciliae propraetor creatus esset, honore flagitiose perfunctus est; quamobrem Siculi, eius sceleribus fatigati, litem ei intulerunt.
litem alicui inferre = aliquem in iudicium vocare	Itaque Cicero, qui quaestor Siciliae fuerat, sibi proposuit ut causam Siculorum defenderet: ipse in Siciliam quam citissime contendit et, cum totam provinciam percucurrisset ad testimonia contra Verrem requirenda, multa facinorum indicia repperit. Nam nefarius propraetor gravibus vectigalibus Siciliae incolas vexaverat et cives Romanos, velut servi essent, tormentis terribilis excruciaverat atque necaverat. Denique Hortensius, defensor Verris, magno testium numero ac peritiā Ciceronis oppressus iam nesciebat quomodo eius argumenta confutaret. Verres igitur qui se de repetundis damnaturum esse iam novit exulatum eundi sua sponte consilium cepit in quo consensuisse fertur.
crimen repetundarum = crimen est magistratus qui in provinciam gubernandam missus pecuniam ad usum privatum a provinciali bus accepisset	
consenescere = senex fieri	
[anno 63 a. C.]	Aliquot post annis Cicero consulatum adeptus est atque eodem anno, ipso iuvante, quin obruatur res publica Romana vix resisti potuit. Catilina enim, honesto loco natus sed ingenio scelestus, cum libidini rei publicae capiendae succubisset, ad perturbandam rem publicam summa ope contendit. Quo consilio capto Catilina, cum nonnullos principes, quorum res domestica magnā aerum alienorum copiā
succumbere < sub + cubare	

extenuare = tenuem facere

asciscere - scivi - scitum =
recipere, assumere

exercitum conflare =
exercitum parare

eodem *adv* = in eodem loco

cum ... tum = non solum ...
sed etiam; et ... et

nocte intempesta = media
nocte

necopinatus -a -um = non
expectatus

extenuata esset, in societatem sceleris ascivisset, consulum senatorumque caedem moliebatur et auxilio Malli centurionis exercitum seditionis conflavit plurimos cuiuslibet generis homines conscribendo. Verumtamen Cicero, qui consilia Catilinae comperuisset detulissetque ad senatum, magnā animi praesentiā seditionem diremit et sic rem publicam a pernicie servavit. Nam cum Cicero per Fulviam, matronam Romanam, de dolo qui clam machinabatur certior factus esset domum suam praesidiis munivit ac senatum sollicitate convocavit. Simul atque eodem ipse Catilina se ostendit, Cicero, cum irā tum pavore commotus, ei orationem magno detrimento habuit, rei publicae vero luculentissimam.



Imago XIII

Cicero Catilinam in senatu accusat.

Opus tectorium a Cesare Maccari anno fere 1880 confecto.

Quam ob rem Catilina nocte intempesta cum trecentis armatis ex urbe fugit et in Malliana castra se recepit. Nonnullis post diebus, consule necopinata fugā contento, huc accessit quod compertum est Catilinam in castra Malliana profectum esse; qua re senatus Catilinam et Mallium hostes nominavit atque decrevit Antonium, Ciceronis collegam, cum exercitu Catilinam persequi, Ciceronem autem urbi praesidio esse. Postquam Catilina profligatus est, quamvis audaciter pugnasset, omnes Ciceronem patrem patriae consalutaverunt ac multis laudibus ei affecerunt.

Arpīnas -atis = qui Arpini
natus est : hic ad Ciceronem
refertur

sensim = gradatim

obtrectator -oris *m* = inimi-
cus

pollēre = magnam
potestatem habere

summa rerum = summa
potestas

Demosthenes -is *m* = orator
Graecus fuit qui Athenis
saeculo quarto a. C. vixit

facundus -a -um = eloquens,
dicendi peritus

suffragari -atum = adiuvere,
favēre

se in fidem alicuius permitte-
re = in alicuius tutela esse

[anno 43 a. C.]

alicuius rei poenas repetere
= ob aliquam rem punire

Formianum -i *n* = villa
Ciceronis apud urbem
Formiam

rusticari -atum = ruri
aestatem agere

obtruncare = recidere

praecīdere < prae + caedo

carnifex -icis *m* = homo
scelestus qui perniciem
vel mortem affert

Tamen, hac re prosperrime gestā ac lumine civitatis facto, posterioribus annis Arpīnas, praesertim cum Caesar cui ipse pertinaciter offecisset rerum potitus esset, existimationem et gratiam quibus prius gaudebat sensim amisit. Licet adversarius obtrectatorque fuisset, tamen Caesar in eum clementia usus est ac pristino hosti ignovit; quod non impediit quin ille fori princeps, post Caesaris mortem, acerbā linguā odium alterius viri plurimum pollentis opibusque validi excitaret. Nam Marcum Antonium, qui summam rerum appetebat ac de principatu cum Octaviano contendebat, vehementer vituperavit orationibus quas verborum contumeliis repletis ipse Cicero *Philippicae* inscripsit cum similes essent iis quas ille Demosthenes, orator facundissimus, in Philippum Macedoniae regem habuerat. Cicero enim non modo ab Antonio in re publica dissentiebat, verum etiam arguebat eum rem publicam prodere ac tyrannidem occupare velle. Tanta libertas loquendi ei concessa est non tam quod vir magno usu tractandae rei publicae esset, quam quod se in suffragantis Octaviani fidem permiserat. Sed ubi primum Octavianus arma cum Antonio coniunxit ac foedus composuit, illico Ciceronis nomen, Antonii iussu, in damnatorum numerum relatum est ac sicarii missi sunt oratorem necatum.

Cicero igitur, recte verens ne Antonius iniuriarum poenas repetere cuperet, lecticā a nonnullis servis vectus in Formianum fugit ubi oblectationis causā rusticari solebat. Sed adversā fortunā, ab Antonii sicariis deprehensus dum fugā salutem petit, mortem obiit terribilem: nam caput eius ex lectica prominens obtruncatum est ac manus quoque quae *Philippicas* scripsissent praecīsae sunt. Dehinc membra civis ad Antonium relata posita sunt in ipsis rostris ubi ille miser orator saepe contra carnificem suum declamaverat: ita tandem Antonius contra ius et fas iniurias suas persecutus est.

V. CONCLVSIONES

Vt opusculi proposita ac beneficia quae ex hoc capere possint magis perspicua fiant, hic oportet ea in breve cogere ac aliquid aliud referre. Opusculo quod pro virili parte conformavimus nobis proposuimus ut discipuli melius expediteque monumenta verae linguae²¹, labore de verbo ad verbum tranferendi praetermisso, legerent, simulque supellectilem verborum ditarent. Revera fabulae quae hoc in opere colliguntur, inveterata ratione quae *grammatica-versio* nuncupatur, discentibus vertenda non sunt quippe cum ad alium finem spectaverimus, ut tiro-nes facultatem legendi pervellerent atque fabulis ipsis una uterentur ad aliquam civitatis Latinae notitiam habendam. Eo accedit quod necesse non est discipuli omnia in fabulis ilico adsequantur, sufficit ut praesertim medullam eorum mente complectantur dehinc, textibus identidem lectis, nempe fiet ut penitus singulas sententias intellegant ac vocabula commissurasque sensim concoquant.

Summatim ad hoc tetendimus, ut discentes textus intellegant ac deinde, si res cogat, ad conversionem veniant, quamvis ea primas non agat nec condicio ad fabulas intellegendas necessaria sit. Super his, si verbis illius Andreae Martinet, linguae inlustrem studiosum, adhibeamus fidem, interpretari nihil aliud est nisi recogitare id quod iam intellegitur²², quapropter valde confidimus ut hanc viam ingredi discipulis prosit ac magno subsidio sit.

²¹ Monumenta, testimonia ac exemplaria verae linguae Anglice dicuntur *input*; huc accedere oportet quod ea studiosis in provincia studiorum quae SLA - *Second Language Acquisition* - agnoscitur versantibus necessaria sunt ad linguam percipiendam (cfr. Aguilar 2019: 242).

²² Confer André Martinet (1960: 20-21).

INDEX IMAGINVM

Imago I (Arachne):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b0/Pur_12_aracne.jpg.

Imago II (Lucretia):

<https://www.theartpostblog.com/wp-content/uploads/2016/10/Parmigianino-Lucrezia-Romana.jpg>.

Imago III (Lucretia sibi mortem consciscens):

<https://foto.cambiaste.com/Foto/Ridotte/1/165491/165491.jpg>.

Imago IV (Effigies Caesaris):

[https://it.wikipedia.org/wiki/File:Gaius_Iulius_Caesar_\(Vatican_Museum\).jpg](https://it.wikipedia.org/wiki/File:Gaius_Iulius_Caesar_(Vatican_Museum).jpg).

Imago V (Tabula geographica ad Bellum Civile pertinens):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Mondo_romano_nel_49_aC_allo_scoppio_della_guerra_civile.png.

Imago VI (Caesaris caedes):

<https://www.arvaliastoria.it/public/001236.jpg>.

Imago VII (Effigies Pyrrhi):

<https://i.pinimg.com/originals/46/3f/1c/463f1ca5c5de97e-6eb53f58adeaa735a.jpg>.

Imago VIII (Tabula geographica ad Bellum Tarentinum pertinens):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/Guerre_di_Pirro_in_italia_%28versione_in_latino_corretta%29.jpg.

Imago IX (Effigies Hannibalis):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ef/Momm-sen_p265.jpg.

Imago X (Tabula geographica ad Bellum Punicum secundum pertinens):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/Second_Punic_War_full-es.svg.

Imago XI (Proelium Zamense):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/0c/Arista_roman%C3%B2_battaglia_di_zama%C3%B2_1570-1600_ca_01.JPG.

Imago XII (Effigies Ciceronis):

http://www.museicapitolini.org/es/percorsi/percorsi_per_sale/palazzo_nuovo/sala_dei_filosofi/ritratto_di_cicerone.

Imago XIII (Cicero Catilinam accusat):

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/Cicer%C3%B2_denunci_a_a_Catilina%C3%B2_por_Cesare_Maccari.jpg.

INDEX LIBRORVM

AGUILAR GARCÍA, M. L. (2019), “Usus adversus doctrinam? Grammatica in schola alterius linguae. Grammatica Latine tradita”, *Thamyris nova series* 10, 237-263.

BERTI, E., CONTE, G. B., MARIOTTI, M. (2010⁵), *La sintassi del latino*, Le Monnier Università, Roma.

CARLON, J. M. (2013), “The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula”, *Teaching Classical Languages* 4.2, 106-122.

COCCIA, B. (2008), *Il mondo classico nell’immaginario contemporaneo*, Apes, Roma.

COMENIUS, J. A. (1648), *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode de langues*, Droz, Genève-Paris.

COMENIUS, J. A. (1657), “Didactica Magna Universale omnes omnia docendi artificium exhibens”, *J. A. Comenii Opera Didactica Omnia*, Christophorus Conradus et Gabriel à Roy, Amstelodami.

DELATTE, L., ÉVRARD, E., GOVAERTS, S., DENOOZ, J. (1981), *Dictionnaire fréquentiel et Index inverse de la langue latine*, Leodii: https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_186825/un-lexique-latin-numerique-telechargeable.

ELLIS, R. (1993), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

ELLIS, R. (2006), "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective", *Tesol Quaterly* 40, 1, 83-107.

ELLIS, R. et NATSUKO, S. (2014), *Exploring language pedagogy through Second Language Acquisition research*, Routledge, London.

FIÉVET, C. (2015), "Quemadmodum usus sermonis Latini in schola viam ad legendum planiorem aperiat", *Mantinea* 1, 305-327.

FORCELLINI, E. (1771), *Totius Latinitatis Lexicon*, Typis Seminarii, Patavii: <http://lexica.linguax.com/forc2.php?searchedLG>.

GAFFIOT, F. (1934), *Dictionnaire français-latin*, Hachette, Paris: <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>.

GASS, S. et SELINKER, L. (2008), *Second Language Acquisition: an introductory course*, Routledge, New York.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, New York.

MARTINET, A. (1960), *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.

MIRAGLIA, L. (2009), *Latine doceo*, Accademia Vivarium Novum, Montella.

NATALUCCI, N. (2005), "La Didattica delle lingue classiche", *Euphrosyne* 33, 453-472.

OLIMPI, A. (2019), "Legere discitur legendo: extensive reading in the Latin classroom", *Journal of Classics Teaching* 20, 83-89.

ØRBERG, H. H. (2003), *Lingua latina per se illustrata, pars I: Familia Romana*, Accademia Vivarium Novum, Montella.

ØRBERG, H. H. (2003), *Lingua latina per se illustrata, pars II: Roma Aeterna*, Accademia Vivarium Novum, Montella.

RICUCCI, M. (2013), "Al cospetto di Theuth. Understanding Reading tra note teoriche e tecniche didattiche", *Thamyris nova series* 4, 11-32.

WAGNER, P. F. et BORGNET, P. A. (1878), *Lexicon Latinum seu universae phraseologiae corpus congestum*, Brugis: <http://lexica.linguax.com/wagner.php>.

PLVRIMA SIGNA, MVLTAE FABVLAE, VNA HEREDITAS. DE VSV INSCRIPTIONVM IN SCHOLIS

DANIELE SANTAPAOLA

daniele.santapaola@gmail.com

Universitat de València

Summarium

Hoc opus praecipuo proposito ortum est, ut discipuli non solum fruendis multis disciplinis quae ad artem criticam lapidariam spectant ad antiquorum cultus hereditatem induci possint, sed etiam activae methodi beneficiis et quattuor facultatibus linguae utendis periculo maturitati praeparati sint et praecepta grammatica lexicalemque sarcinam repetant. Hoc modo et perutilia instrumenta offeruntur ut discipuli conscii fieri possint veterum incredibilis hereditatis et morum —sine ulla dubitatione societatis nostrae fundamentum—, et auxilium in rebus atque usu positum, quod artis praeceptorum summam curam et novum disciplinis nostris necessarium iungit, supeditatur.

Claves

Lingua Latina, ars critica lapidaria, inscriptiones, mos maiorum, methodus activa, periculum maturitaris.

Resumen

Esta propuesta nace de la idea de acercar al alumnado el legado cultural de los antiguos disfrutando de la multidisciplinariedad de la epigrafía y de las posibilidades que ofrece el uso de una metodología activa que, mediante el ejercicio de las cuatro destrezas comunicativas, permita el repaso de los contenidos gramaticales previstos por la EBAU en la asignatura de latín. Este enfoque, en el continuo desafío de conducir al alumnado a tomar conciencia de la deslumbrante herencia en la que se hunden las raíces de nuestra cultura occidental, tiene como objetivo último proporcionar material de apoyo útil y práctico que pueda aunar el rigor científico con la innovación tan provechosa para nuestras disciplinas.

Palabras clave

Latín, epigrafía, inscripciones, Tradición clásica, metodología activa, EBAU.

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento y metodología

En este trabajo¹ se presenta una actividad que, a partir de las investigaciones más recientes en el campo de la didáctica de las lenguas antiguas, pueda constituir un instrumento de apoyo en la complicada, pero siempre fascinante, tarea de la enseñanza del latín.

En concreto se han considerado los estudios que han utilizado en la didáctica de las lenguas clásicas los resultados obtenidos en el ámbito de la *Second Language Acquisition* (en adelante, SLA), es decir, la adquisición de las lenguas modernas como segundas lenguas. Los estudios de la SLA han permitido considerar desde un punto de vista muy diferente la enseñanza de las lenguas cambiando el enfoque hacia la manera de aprender de los estudiantes más que hacia la eficacia del modo de enseñar del profesorado. Este cambio ha significado que, en relación al aprendizaje de las lenguas, se considerarán no solo la dimensión lingüística sino también los aspectos psicológicos, didácticos y pedagógicos con la idea de que, en el momento en que una persona se enfrenta a una nueva realidad lingüística, se pone en marcha un mecanismo complejo de carácter psicológico y emotivo al mismo tiempo².

De esta forma se ha reflexionado sobre el mejor camino —y más provechoso— para dar los primeros pasos en el aprendizaje de una lengua, o sea, si desde el principio es imprescindible introducir a los estudiantes en el estudio de la gramática o si se podrían intentar vías diferentes que lleven al mismo objetivo. Según Steven Krashen³, uno de los estudiosos más significativos que se ha ocupado de SLA, la gramática de una segunda lengua extranjera no debería ser enseñada directamente, sino que se debería estimular el conocimiento implícito (*im-*

¹ Agradecemos tanto la cuidadosa lectura y las correcciones del Prof. Dr. Jorge Tárrega Garrido como las sugerencias y el respaldo del Prof. Dr. Esteban Bérchez Castaño.

² Cf. Ricucci (2013: 12-15) y para una visión general sobre la SLA: Gass, Behney y Plonsky (2013), Krashen (1982), Ortega (2013).

³ Cf. Krashen (1981: 126): “Children progress by understanding language that is a little beyond them. That is, if a child is at stage *i*, that child can progress to stage *i* + 1 along the ‘natural sequence’ (where *i* and *i* + 1 may be a block of structures; more correctly the child who has just acquired the members of *i* can then acquire a member of *i* + 1) by understanding language containing *i* + 1. The child understands language containing structure that is a bit beyond him or her with the aid of context”.

plicit knowledge) de las reglas gramaticales mediante *inputs*. En otras palabras, para que los estudiantes entiendan una lengua que no es la propia no es necesario que sepan de memoria toda la gramática de esa lengua sino que dominen algunas informaciones que puedan conducirlos a comprender el mensaje así como se ha emitido. Por eso, en el caso particular del aprendizaje del latín y del griego, un enfoque orientado a un aprendizaje de carácter formal y metalingüístico podría no garantizar un conocimiento implícito suficiente para llevar a un estudiante a comprender de manera fluida y consciente un texto sin recurrir constantemente, como único instrumento de apoyo, a la gramática.

Los estudios de la SLA, tras haber mostrado que al principio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua lo que más cuenta no es producir sino entender en su forma escrita y oral ese mismo idioma⁴, han permitido reconsiderar el papel de la lectura también en el estudio de las lenguas clásicas. La lectura y los procesos cognitivos que esta activa, de hecho, pueden estimular la comprensión de los alumnos proporcionándoles los *inputs* necesarios para que aprendan mucho vocabulario de forma contextual. Cuando alguien pueda entender un texto gracias al conocimiento de las palabras aprendidas, la gramática, aunque sigue manteniéndose fundamental para profundizar y analizar lingüística y filológicamente un texto, no acaba siendo un obstáculo insuperable, un *monstrum* que temer. Según este enfoque, entonces, la gramática no desaparece por menos importante o secundaria sino que constituye el substrato que da forma al texto, justo como en un espectáculo teatral: nos atrae lo que vemos en la escena pero lo que trae a la vida esa escena es el texto que la ha producido. Desde esta perspectiva el enfoque no está en la forma (*focus on form* o *intentio in formam*), es decir, en la transmisión y en el aprendizaje puro y duro de contenidos gramaticales, reglas y excepciones, sino que está en el aprendizaje directo de la lengua para que, a través de la exposición continuada y constante a las estructuras y al léxico tanto de los textos escritos cuanto del lenguaje oral —los *meaningful inputs* de que hablaba Krashen⁵—, los estudiantes puedan aprender de forma natural el idioma por medio

⁴ Cf. Krashen (1989: 445-448).

⁵ Como afirma Carlon (2013: 108), para que los *inputs* puedan ser útiles a la construcción de un conocimiento implícito (*implicit knowledge*) profundo y duradero es importante que estos estímulos sean anclados a un contexto significativo para el propio alumnado. Cf. Krashen (1981: 102-104).

del contacto directo sin la intermediación de ninguna regla gramatical (*focus on meaning*). Sin embargo, en cuanto a la diferencia entre la *cognitio linguae* y la *cognitio de lingua* (Aguilar García 2019: 247), esto no significa excluir la gramática sino introducirla poco a poco para que la reflexión racional de carácter lingüístico pueda ayudar a sistematizar de forma consciente lo que se ha aprendido de manera inconsciente y natural⁶.

Por todas estas razones, nos ha parecido importante redactar íntegramente en latín el *opusculum* que aquí estamos presentando. La idea entonces, más allá de estas breves páginas de introducción, es proporcionar material útil para que el profesorado y el alumnado puedan acostumbrarse respectivamente a explicar y aprender latín en latín.

2. Objetivos y contenidos

Teniendo en cuenta este enfoque metodológico, hemos compuesto dos *fabulae* tomando como punto de partida *inscripciones* romanas. Como bien se sabe, la epigrafía, al proporcionar materiales provenientes directamente de la antigüedad, constituye una disciplina de estudio muy interesante para el alumnado, un área de los estudios antiguos que les permite conocer de primera mano la vida de los antiguos, sus hábitos y sus tradiciones. Tal como se ha demostrado gracias a los grafiti de Pompeya, la epigrafía representó, en particular para los romanos, un instrumento fundamental no solo para la comunicación pública y la propaganda política, sino también para las declaraciones de los sentimientos, expresiones que se han quedado eternas sobre los muros de las ciudades, y por eso esta disciplina se podría definir como “una ventana textual que nos permite asomarnos a los distintos contextos y niveles de vida propios de la Antigüedad” (Fernández 2019: 390). Además, a

⁶ Es importante hacer hincapié en que no todos los estudiosos están de acuerdo con tal planteamiento. De hecho algunos piensan que la gramática no sirve para que se aprenda un nuevo idioma sino que los estudiantes deberían simplemente relacionarse de forma directa con la lengua para aprender sus estructuras y su léxico, otros creen que solo un aprendizaje gradual y estructurado de la gramática, desde las estructuras más sencillas hasta las más complejas, puede llevar a un pleno conocimiento de la lengua y, finalmente, otros que, en una forma muy radical, afirman que únicamente la gramática en su conjunto es necesaria para aprender un idioma diferente de la propia lengua materna. Para profundizar estas diferentes posiciones cf. Aguilar García (2019: 241-249).

través de textos muy sencillos, ofrece la oportunidad de considerar los diferentes registros lingüísticos, desde el más formal, característico de las comunicaciones oficiales, hasta el más informal, propio del ámbito privado, las diversas formas de representación de las letras y de los caracteres y el valor semántico que asumían. Asimismo, la epigrafía puede ser aún más interesante si se considera que esta disciplina se distingue por ser multidisciplinaria, incluyendo en sí misma elementos y rastros históricos, geográficos, lingüísticos, jurídicos, religiosos, culturales y artísticos⁷.

En concreto, las dos inscripciones elegidas hacen referencia a dos aspectos fundamentales de la historia y de la cotidianidad de los romanos: la esclavitud y la romanización. Para ambas inscripciones se han proporcionado en el apartado *Fontes antiqui* de los *Praecepta ad usum magistrorum* varios documentos epigráficos y textos literarios de naturaleza diferente que sirvan de soporte⁸. Además, para acercar al alumnado a los contenidos del *CIL*, el *Corpus Inscriptionum Latinarum*, que constituye el archivo más importante para las inscripciones latinas, se proporcionan sus datos por medio de cómics para que, aun manteniendo el debido rigor científico, se hiciera más ágil y más ameno el acceso a datos para los cuales harían falta específicas herramientas científicas. Por esta razón se han sintetizado, simplificado y, en algunos casos, omitido las cuestiones más complejas presentadas por el *CIL*⁹.

En cuanto a los textos y al nivel de dificultad elegido, hemos decidido elaborarlos para estudiantes de 2º de Bachillerato para que, ade-

⁷ A este respecto, Giorcelli Bersani (2013: 21): “L’epigrafia, cioè lo studio di tutti i documenti iscritti (da *epigràphein* = scrivere sopra), non è dunque soltanto una disciplina che si colloca in un punto di intersezione tra archeologia e storia, [...] ma nel mondo romano, e in particolare nel mondo romano imperiale, si impose come fonte primaria di conoscenza di una società composita, socialmente e strutturalmente ‘moderna’. Senza l’epigrafia romana, espressione di una società della comunicazione che amava trasmettere universalmente notizia di sé e della sua complessità, non avremmo potuto comprendere appieno la realtà di un mondo, che spezzando e superando i vincoli limitanti dell’ ‘antico’, anticipò con straordinaria prescienza i meccanismi e le articolazioni multiformi di una ‘modernità’ che soltanto molti secoli dopo avrebbe ritrovato affermazione e compiuta conferma”.

⁸ Para indicaciones bibliográficas sobre estos dos temas v. *infra* los *praecepta ad usum magistrorum*.

⁹ Además del *CIL*, para más información sobre la primera inscripción (*CIL*, II 3258) cf. Giardina (2000) y García y Bellido (1967: 114-115) y para la segunda inscripción (*CIL*, I² 3403a) cf. Giorcelli Bersani (2002 y 2013: 76-78).

más de acercarse al mundo epigráfico y a los asuntos culturales que eso conlleva, a final del segundo trimestre y con ocasión de las vacaciones de la Semana Santa, por ejemplo, puedan disfrutar de material útil con el objeto de revisar las estructuras gramaticales exigidas por el *curriculum*¹⁰ con vistas al examen de la EBAU. En este sentido, teniendo en cuenta el programa de dicho examen, se ha elegido utilizar vocabulario, construcciones gramaticales y estructuras frecuentes en el *De bello Gallico* y en el *De bello civili* de César, dos de los principales textos estudiados y analizados en 2º de Bachillerato¹¹.

Desde el punto de vista didáctico, los textos han sido pensados para ser utilizados en clase mediante una metodología que trabaje las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita.

Para permitir una ágil contextualización de los acontecimientos narrados, cada *fabula* es precedida por una introducción que explica las líneas fundamentales de la narración y, siguiendo el modelo del *Familia Romana* de Hans H. Ørberg¹², en el margen, al lado de cada texto, se encuentran algunas indicaciones para que el alumnado, haciendo referencia al contexto narrativo y sin demasiado esfuerzo, pueda entender todos los elementos gramaticales, sintácticos o léxicos que podrían resultar difíciles.

Asimismo, para trabajar los textos en todas sus facetas, profundizar sus contenidos y verificar el grado de comprensión tanto del vocabulario como de la gramática, se han añadido algunos ejercicios con el objetivo de consolidar las habilidades cognitivas implicadas en la lectura, actividad muy útil, como ya se ha dicho, para el aprendizaje de los idiomas. Se trata entonces de actividades operativas basadas en el concepto de *consciousness-raising*, elaborado por la SLA¹³. Según esta me-

¹⁰ Considérese, por ejemplo, en el *curriculum* de latín de 2º Bachillerato de la Comunidad Valenciana (<http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655319/Lat%C3%Adn.pdf/ef5604b4-473a-4d9b-bb94-c65f5c5b011d>) el Bloque 3, para los contenidos y los criterios de evaluación relativos a la morfología, y el Bloque 4, para aquellos relativos a la sintaxis.

¹¹ En el *index vocabulorum* se ha puesto, a modo de ejemplo, una muestra del material considerado.

¹² Para una descripción de este método de enseñanza del latín cf. Miraglia 2009.

¹³ Para algunas reflexiones sobre las implicaciones que el *consciousness-raising* podría tener en la didáctica del latín y del griego cf. Ricucci (2017).

topología didáctica, la enseñanza de la gramática —que, como ya se ha comentado, sigue siendo fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar un conocimiento profundo de las estructuras lingüísticas y puedan utilizarlas de manera consciente (*metalinguistic knowledge*)— “non è solo un prodotto dell’insegnamento sulle specifiche e singole forme linguistiche (*knowledge about a language*), ma sarebbe anche il risultato derivante dall’*input* arricchito (*input enhanced*), cioè grazie a operazioni assolute sull’*input* focalizzato sul significato e sul contenuto” (Ricucci 2013: 25). El *consciousness-raising* prevé entonces actividades en las cuales no se requiere a los estudiantes conocer y utilizar las reglas gramaticales aprendidas sino que se les pide que, a través de los ejercicios propuestos¹⁴, reconozcan las estructuras ya encontradas en los textos y puedan hacer algunas operaciones sencillas para asimilar los contenidos gramaticales¹⁵. En otras palabras, este método de enseñanza tiene como objetivo estimular en los estudiantes la concienciación (*awareness*) de lo que se ha aprendido de forma implícita sin excluir la posibilidad de consolidar el conocimiento de la gramática por medio de la formulación explícita de las reglas en cuestión¹⁶.

3. Algunas consideraciones a modo de conclusión

Este trabajo y las actividades que se han propuesto, más allá de acercar al alumnado al patrimonio epigráfico romano y ofrecerle un útil instrumento didáctico para revisar de forma activa —mediante el uso de las cuatro destrezas lingüísticas— los contenidos gramaticales previstos por el *curriculum* de 2º de Bachillerato, tienen como objetivo último hacerle reflexionar sobre la actualidad tomando en consideración la historia y las vicisitudes de los antiguos que, *mutatis mutandis*, se enfrentaron a cuestiones parecidas a las nuestras.

El 3 de septiembre de 2015 el mundo se sorprende y se conmueve al ver a un niño sirio de apenas tres años —un nuevo *Quartulus*—, tum-

¹⁴ Para algunos ejemplos de actividades que se podrían proponer en clase cf. Willis y Willis (1996) y Chini (2011), para las lenguas modernas, y Ricucci (2013), para las lenguas antiguas.

¹⁵ Cf. Sugiharto (2006: 22): “At this juncture, it is necessary to reiterate here that C-R serves as a means, not an end in itself; that is, it functions as a facilitator of explicit knowledge, which in the long term can contribute to the development of implicit knowledge, the knowledge that becomes the ultimate goal in language pedagogy”.

¹⁶ A este respecto cf. Ellis (2002: 169) y Fotos (1994).

bado en una playa turca y mojado por las olas, muerto en el desesperado intento de encontrar con su familia una nueva vida. En poco tiempo su imagen se convierte en el símbolo de las injusticias y del dolor que siguen afectando a una parte considerable de la población mundial. Su foto¹⁷, publicada en todos los periódicos y las redes sociales, se hace viral y, con toda su ternura y su dureza, llega a representar el grito silencioso y ahogado de todos los que viven de primera mano los conflictos fronterizos y los problemas de los procesos de integración en una tierra extranjera y que, a pesar de todo, siguen luchando por sus derechos y mejores condiciones de vida. Sin la pretensión de desarrollar en todas sus facetas cuestiones complejas como la “esclavitud” contemporánea o la convivencia entre poblaciones extranjeras, asuntos muy discutidos tanto desde la perspectiva social como desde el punto de vista político, es importante que, en el mundo globalizado en que vivimos, el alumnado aprenda a razonar sobre los acontecimientos de la actualidad con aquel espíritu crítico tan querido por los antiguos y tan precioso en estos tiempos para escudriñar cada noticia y cada hecho a la luz de lo que ya ha pasado en la historia, conscientes de que solo mirando al pasado podremos entender mejor al presente y construir adecuadamente nuestro futuro, *quasi nanos gigantium humeris insidentes*¹⁸.

¹⁷ La foto (<http://100photos.time.com/photos/nilufer-demir-alan-kurdi>) fue tomada por Nilüfer Demir, fotógrafa de la agencia de prensa turca *Dogan*.

¹⁸ El texto completo de este proverbio, que, desde la Edad Media hasta la contemporaneidad, ha marcado *la querelle des Anciens et des Modernes*, sería: *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea*. Para su explicación cf. Jeauneau (1967).

OPUSCULUM

CONSILIA AD OPUSCULUM USURPANDUM

Hic opportunum videtur parumper morari et breviter tractare quomodo magistri his instrumentis in scholis uti possint. Itaque pro nostris magistris aliqua consilia ad scholam habendam hic collecta sunt et in Praeceptis ad usum magistrorum aliquae notitiae ad textum plane intelligendum unicuique fabulae divisae relatae sunt.

Gradus primus

Initio necesse est discipulos ad fabulae rem propositam inducere novis vocabulis offerendis et de rebus gestis aliqua argumenta consideranda et explicanda. Ob eam rem in Praeceptis ad usum magistrorum instrumenta quae huic proposito utilia esse possunt suppedita sunt. Speciatim opportunum est discipulis aperire haec duo argumenta, ut fontes antiqui demonstrant, a plurimis veterum scriptorum operibus tractata esse et saepe decursu aetatum a doctis in disputationem deducta. Nam, in extrema secundi anni Baccalaureati parte, postquam maior pars cultus Romani et Latinarum litterarum inspecta est, non praeposterum videtur, ut curriculum studiorum postulat, discipulos in morem maiorum meditandum impellere ut, intelligenti iudicio imbuti, ea quae ad hominum societatem pertinent diu multumque secum reputare possint.

Gradus secundus

Deinde opus est singulas fabulae sententias praelegere et dubia asperitatesque sive de grammatica sive de verborum sensu non convertendo in linguam vulgarem, sed identidem variis et multiplicibus circuitibus solvere, ut discipuli paulatim lingua Latina Latine intellegere consuescant.

Gradus tertius

Postea inscriptionem et eius descriptionem per imagines ostendere et cum discipulis legere oportet ut tironibus quam facillime pateat quae sit inscriptio, quid de ea sciamus et quomodo ea in fabulis usi simus. Praecipuum est discipulos in imagines animum intendere ut, quamquam scientia artis criticae lapidariae revera tirones carent, inscriptionum descriptiones mente comprehendere iucunde possint. Omnino imagines discipulos adiuvant ut memoria imprimant id quod iam antea

verbis perceperunt. Quod enim legerunt memoria melius tenere possunt si consequuntur ei adsociare aliquid quod oculis suis viderunt.

Gradus quartus

Postremo magistri vel cum discipulis suis exercitia in scholis solvere possunt vel eos rogare ut domi exercitia faciant et grammaticam et vocabula in contextu recenseant ita ut in scholis errores emendare possint.

Non alienum videtur aperire alia exercitia faciliora esse, alia difficiliora. Speciatim prima pars exercitiorum pertinet ad facultates legendi et audiendi et in hac parte exercitia –ut ita dicatur– faciliora sunt quia discipuli possunt solvere mandata tantum agnoscendis constructionibus et vocabulis iam lectis in fabulis et auditis a magistro. In secunda parte autem exigitur ut facultates loquendi et scribendi exercentur. Propter hoc ipsum haec exercitia difficiliora sunt et fortasse non omnibus idonea. Ergo quomodo hae exercitationes usurpentur pendet e magistro et omnia in discipulorum calliditate posita sunt: magistri possunt adhibere tantum primam partem exercitiorum vel possunt petere a discipulis, in parvis gregibus divisus, ut exercitia difficiliora perficiant et cum magistro ea corrigant.

Praeterea non est quod omnes discipuli omnia exercitia facere debeant. Cum illa increscenti gradu disposita sint, etiam possunt solvere implicata exercitia tantum illi qui iam periti vel docti sint et in adhibendo linguae Latinae usu proficere volunt. Semper convenit hoc discipulorum genus ad satietatem ducere!

Postremo, ut quam optime hoc opus usurpetur, cum has exercitationes adhibemus opus est non solum praecepta grammatica revidere, sed etiam meditari quantum iam antiqui disputaverint de iisdem quaestionibus de quibus hac aetate nos quoque disceptamus, id est, cum discipulis nostris, qui nunc sunt adulescentes, sed olim iuvenes erunt, convenit reputare, considerare et conferre similitudines et differentias inter illam Romanorum societatem et hanc nostram. Hoc modo, scientia antiquitatis maximum omnium auxilium dicentibus fert.

FABVLA I

PRAECEPTA AD USUM MAGISTRORUM

DE SERVITUTE APUD ROMANOS

Priusquam discipuli ad fabulam accedant, servorum vivendi rationes cognoscere convenit et describendum est differentias inter ordinem et condicionem servilem et quo maxime ex iure interfuerit non solum inter liberos, libertos servosque, sed etiam inter servos ipsos, quomodo aliquis servus fieri potuerit aut e contrario potuerit manumitti¹⁹, quales leges de servitute institutae sint et postremo qualia varia servorum officia fuerint et qualia praesertim pueris adtributa sint²⁰.

DE METALLORUM OPERE

Item servitus variis rationibus probatur, negari non potest eam Romanis operibus rei publicae fundamentum perpetuo fuisse. Qua de causa in rei publicae administratione operis servilis collocandi gratia oportet explanare quomodo metalla constituta sint et illic laboratum sit²¹.

FONTES ANTIQUI, DE SERVITUTE

Ecce collegimus scriptorum Latinorum operum locos et inscriptiones diversas quae magistri ad servitutem Romanam describendam adhibere possunt.

- *De familiae cibariis*: Cato, Marcus Porcius, *De agri cultura*, 56-59.
- *De modo vilici eligendi*: Columella, Lucius Iunius Moderatus, *Res rustica* I, 8.
- *De servis, rebus Mancipi*: Gaius, *Institutiones* II, 14 a.

¹⁹ Ut manumissio, praesertim quae in Hispania facta est, libertorum origo, genus vitae statusque penitus perdiscatur vide Mangas Manjarres (1971: 231-280). Praeterea quibus de causis Romani servos manumitterent et quomodo ii in societate viverent, confer Hopkins (1981: 144-162).

²⁰ Qua ratione servitus apud Romanos increbuerit et de variis modis quibus in servitutem incidere fieri potuerit et de officiis quae in civitate Romana servis tradita sint, confer Phillips (1989: 22-44).

²¹ De servorum condicione in metallis, praecipue Hispanicis, vide Mangas Manjarres (1971: 78-81).

- *De mutata fortuna cuiusdam servi*: Petronius, *Satyricon*, 75-76.
- *De servis tractandis*: Seneca iunior, Lucius Annaeus, *Epistulae*, 47.
- *De servis, instrumenti genere vocali*: Varro, Marcus Terentius, *De re rustica* I, 17.
- *De servo vilico magnae auctoritatis*: *CIL*, V 7852; *ILS*, 1854.
- *De collari servi a domino fugitivi*: *CIL*, XV 7194.
- *De contubernio inter servos*: *IRSegobriga* 336; *HEp* 10, 232; *AE* 2002, 823.
- *De Urbici gladiatoris adversa fortuna*: *CIL*, V 5933; *ILS*, 5115.

DE QUARTULO, PARVULO METALLICO

Quartulus puer tantum novem annos natus est, sed, cum servus sit, in metallo prope Hispaniae Baesuccitanum oppidum, per multas horas omnes dies laborat et eius vita semper in periculo versatur. Suis ipsius verbis ille parvulus metallicus diem horribilem nobis tradit.

sero est = iam tempus est

albente caelo = prima luce

metallum -i n



iubere ~ incitare

plane (adv) = bene

effodere (< ex-fodere) -io
effodisse effossum =
excavare

de-fessus = fatigatus

ascia -ae f



quasillum -i n

viam ingredi = viam intrare

coepisse, coeptum esse =
incipere -io -cepisse
-ceptum

manumittere = liberare

paulisper (adv) ⇔ diu

flagellum -i n

- Puer, surge surge! **Sero est!**

Albente caelo excitatus sum et, cum oculos aperui, virum qui me ad **metallum** proficisci **iubebat** vidi, sed nimis somnolentus eram et eius verba **plane** non intellexi. E terra autem surrexi et in medio cubiculo steti, in quo cum aliis viginti servis provenientius ex omnibus partibus Hispaniae dormiebam. Cubiculum non solum parvum et obscurum erat, sed etiam urina et excrementis male olebat.

Postquam totum diem in metallo **effoderam**, tantum quattuor horas dormivi. Tamen, quamquam **defessus** eram, tunicam indui et, **ascia quasilloque** sumptis, ad metallum **viam ingressus sum** et ceteros qui iam ambulare **coeperant** secutus sum. Quod in caelo multa astra adhuc erant, ea suspexi et fortunam meam statim mutare desideravi. Sed – pro dolor – ei qui servus est liber esse non licet, si dominus eum non **manumittit**.

Ad metallum pervenimus et statim effodere coepimus. **Paulisper** constitui et subito maximum dolorem sensi quia dux servorum **flagello** me verberaverat.

intercapedo -inis f = pausa	- Cur constitisti? Num tibi licuit intercapedinem facere?
opere cessare = opus desinere	- Minime, minime. Mihi non licet, sed puer tantum novem annorum sum et hunc laborem ferre non possum.
	- Audax es, serve! Vos non homines estis, sed instrumenta, ergo opere cessare vobis non licet!
	- Sed...
copiose (adv) = multum	- Scilicet –statim me interpellavit– si non intellexisti mea verba, verbera flagelli mox intelleges!
heu : dolorem significare	Flagello capto, rursus vehementer me verberavit et sanguis e vulneribus copiose effluxit.
aliquem poena afficere = alicui poenam dare	- Heu! Tergum dolet!
i (< ire) : imperativus	Postquam me gravi poena affecit , addidit:
cuniculus -i m = via angusta et subterranea	- Nunc in ultimum cuniculum i atque noli revertere ante solis occasum!
ante solis occasum (occasus -us m) = antequam sol occidit	
parere paruisse + dat = oboedire	Duci parui et sine luce solus per multos cuniculos ambulavi.
caligine oculis offusa = cum nihil oculis vidi	Tandem ad illum locum perveni ubi nemo laborare volebat quia non solum lux aberat, sed etiam spirare difficile erat.
cado cecidisce cadere	Opus coepi quia timui ne dux nova poena me afficeret. Paulo post autem, caligine oculis offusa , cor celerrime palpitans sensi et ad terram cecid i. Multas horas vel dies –certus non sum– illic mansi et silentium tantum mihi comes fuit. Rem esse in angusto intellexi et tandem fessus somno me tradidi . Post tres dies servi me invenerunt et auxilium mihi ferre conati sunt , sed frustra quia iam mortuus eram. Ita, quod minimus natu eram, honoris causa sepulcrum mihi fecerunt et in eo scripserunt: «Quartulus annorum VIII, sit tibi terra levis ».
rem esse in angusto = in magnam difficultatem incurrere	
se somno tradere = se somno dare, dormire	
auxilium alicui ferre/dare = alicui adiuvere	
conari conatum = temptare	
minimus natu = puer parvissimus inter omnes	
honoris causa = ut signum honoris	
sit tibi terra levis (STTL) : inscriptio sepulcralis est	

INSCRIPTIONIS DESCRIPTIO

Ex Corpore Inscriptionum Latinarum (CIL, II 3258)

nonnullis mutatis, omissis additisque

Ecce inscriptio!
Cippus anaglypho ornatus
litteris magnis.



Quid significat
"anaglypho ornatus"?

Imago I



"Anaglypho ornatus" significat in inscriptione,
quae prope quattuor pedes alta, prope duo
pedes lata et octo fere pollicum crassitudine est,
infra pueri imaginem litteras magnas sculptas esse.

Quis est Quartulus?

Pro certo nescimus, sed anaglypho
fortasse indicatur puerum metallorum
operae alicuius filium fuisse
quia dextera manu *asciam* gerit
et sinistra *quasillum*.



Quot annos natus erat?

Hoc quoque pro certo non habemus.
Quamquam in inscriptione aetas indicatur, hoc elementum
non bene videtur et in diversum tractum est.
Alii viri docti putant puerum quattuor, alii novem annorum esse.
Illi **signum V** verbi "annorum" litteram esse,
hi signis **IIII** aetatem indicare existimant.

Ubi inventa est?

Inventa est in loco qui nunc **Baños
de la Encina** Hispanice vocatur
et qui ab ortu solis
ad **oppidum Baesuccitanum**
-hodie Vilches- spectat.



Imago III

Eamus ad exercitia!

1. Elige responsum.

a) Dux servorum puero dicit: «Tibi opere cessare _____».

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. licet, sed non convenit». | 3. convenit et necesse est». |
| 2. non necesse est et non convenit». | 4. opus est, sed non licet». |

b) _____ offusa, antequam ad terram cecidit, puer _____ sensit.

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. caligo oculos – cor palpitantem | 3. caligine oculis – cor palpitans |
| 2. caligine oculos – cordem palpitans | 4. caligo oculis – cor palpitantem |

c) Puer, _____ parens, _____ solus _____ cuniculos iit.

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. ducem – cum luce – per multis | 3. duco – luce – per multis |
| 2. duci – sine ulla luce – per multos | 4. duci – cum nulla luce – per multos |

d) Servi, qui puerum invenerunt, _____.

- | | |
|--|--|
| 1. se eum auxilium ferre temptaverunt. | 3. ei se auxilium ferre conati sunt. |
| 2. auxilium ferre ei temptati sunt. | 4. aliquod auxilium ei ferre temptaverunt. |

2. Verum an Falsum? Responsa falsa emenda!

- a) Fabula prima vesperi hora incipit.
- b) Puer liber esse non vult quia dominum suum diligit.
- c) Intercapedinem facere puero non licet, sed necesse est.
- d) Puer duci suo paret quia aliam poenam timet.
- e) Etiam post multos dies nemo puerum quaerit.

3. In ordinem fabulae eventus redige.

- a) Puer ad illum locum ubi lux abest et spirare difficile est pervenit.
- b) Servi honoris causa puero sepulcrum faciunt.
- c) Post multos flagelli ictus dux puerum alia gravi poena afficit.
- d) Postquam asciam quasillumque sumit, puer ad metallum viam ingreditur sequens ceteros qui iam abeunt.
- e) Tribus diebus post servi eum inveniunt et auxilium ei ferre temptant, sed frustra quia iam mortuus est.
- f) Primo mane puer in cubiculo suo a viro excitatur, sed nimis fessus est et eius verba non intellegit.
- g) Puer opus incipit, sed paulo post, caligine oculis offusa, ad terram cadit.
- h) Puer intercapedinem facit et statim dux servorum flagello bis eum verberat.

4. Responde ad interrogata.

- a) Cur puer verba viri, qui eum excitat, non intellegit?
- b) Quomodo cubiculum describitur? Et quot servi cum eo dormiunt?
- c) Quae instrumenta puer ad metallum fert?
- d) Cur dux servorum eum punit?
- e) Qui puerum inveniunt?
- f) Quid in lapide incidunt?

5. Imple sententias opportunis verbis, quae in textu occurrunt, in tempore praesenti aut praeterito, ut convenit.

Postquam ex agris _____ [= abire] et puer viam ad cubiculum _____ [= intrare], statim domino suo occurrit et pavide eum salutat. Dominus severus est et, cum servus operibus intentus est, ei non _____ [= permittitur] opere _____ [= desinere] et, si intercapedinem _____, ille eum gravi poena _____ [= dare]. Servus igitur domino suo _____ [= oboedire] et, antequam somno _____ [= dormire], semper astra _____ [= spectare] et olim dominum eum _____ [= liberare] sperat.

6. Heri et Hodie!

Quamquam his temporibus in fere toto orbe terrarum servitus interdicitur, extincta non est, sed ratio in servitute redigendi tantum mutatur. Nam hodie plurimi, ex quibus multi pueri, in servitute sunt et ad pessimas vitae condiciones coguntur: alii minimam aut nullam mercedem accipiendo per multas horas in agris aut in metallis laborant, alii, praesertim pueri, in magno discrimine versando militant, alii pudicitiam suam prostituunt.

Alia de re proposita inquire et veterem servitute[m] cum recenti comparando scriptum 80/100 verbis compone.

7. Selige et describe unam tantum ex duabus imaginibus.

Mercatus servorum antiquae Romae,
tabula a Jean-Léon Gérôme anno 1824 picta



Imago V



Imago IV

Mercatus servorum, tabula a Gustave Clarence
Rodolphe Boulanger anno 1888 picta

FABULA II

PRAECEPTA AD USUM MAGISTRORUM

DE CONSTITUENDIS PROVINCIIS

Antequam ad secundam fabulam accedatur, convenit explanare quomodo Imperium Romanum in provinciis divisum sit et quomodo Romani leges et institutiones assignaverint. Praeterea fabulae ipsius intellegendi causa maxime opus est explicare quomodo vel non obstante hoste vel hostiliter et violenter Romani in recentiores provincias suos mores attulerint linguam, aedes publice factas, ius et sacra²².

DE CULTU ROMANO TRADENDO

Praeterea oportet discipulis aperire Romanos non tantum urbes, nationes atque gentes armis belloque subegisse²³, sed etiam cultus atque humanitatis exemplum ad imitandum diffundere cupiisse. Tamen, cum suum modum vivendi adferrent, propensi ad usum ac disciplinam accipiendam ab subiectis se prae buerunt²⁴.

FONTES ANTIQUI, DE IMPERIO AUGENDO ET PROPAGANDO

Scriptorum Latinorum operum loci et inscriptiones variae hic offeruntur quibus exempli gratia enodantur qualia commercia inter Romanos aliasque gentes fuerint et quid *parcere subiectis et debellare superbos* (Verg. *Aen.* VI, 853) Romanis significaverit.

- *Critognatus, de subigendi cupiditate*: Caesar, Gaius Iulius, *De bello Gallico* VII, 76.

- *De Romanis Graeco cultu captis* Horatius, Quintus Flaccus, *Epistulae* II, 1, 156-167.

- *De multis gentibus Italicis, una sola patria*: Plinius Gaius Secundus, *Naturalis Historia* III, 38-39.

²² Super finium imperii propagatione et Romanis institutis confer Berr (1961: 10-32) et Woolf (1998).

²³ Quod attinet ad militarem disciplinam, ad militiam cogendam et ad bellum gerendum apud Romanos, confer Grimal (1965: 145-170).

²⁴ De cultu Romano tradendo et alieno accipiando in provinciis confer Beer (1998: 100-109).

- *Iugurtha, de Romanorum lubidine imperitandi*: Sallustius, Gaius Crispus, *Bellum Iugurthinum*, 81.
- *Calgacus, de Romanorum imperandi aviditate*: Tacitus, Publius Cornelius, *De vita Iulii Agricolae*, 30-31.
- *De Romanis, populo ad alias gentes subigendas genito*: Vergilius, Publius Maro, *Aeneis* VI, 847-859.
- *De mensoris opere et eius instrumentis*: CIL, V 6786; I. It, XI, I, 11.
- *Salassi, de deditione vi consecuta*: ILS, 6753.
- *De foedere cum rege indigena Cottio facto*: CIL, V 7231.
- *De cultu Romano iam plane adsumpto*: CIL, XIII 1036.

AVUS ET NEPOS, DE ANTIQUIS TEMPORIBUS

Avus et nepos, cum secundum flumen Sessiten ambulent, quod prope Vercellas, Galliae Cisalpinae oppidum, fluit, lapidem e longinquo aspiciunt. Itaque avus illius lapidis fabulam narrat et tempus praeteritum, quod ad eius pueritiam pertinet, memorat.

celeriter ↔ lente

in-spicere -io -spexisse
-spectum = spectare

avus -i (ave voc.) m = patris
mei vel matris meae
pater

nepos -tis m = filii vel filiae
filius

noli facere: imperativus
negativus

pro-gredior -gressum =
procedere

lapis -idis m

appropinquare

(< ad-propinquare) + dat
= propius ire

con-fiteri -fessum = aperte
dicere

queri questum

con-temnere -tempsisse
-temptum = parvi
aestimare

finis -ium pl = regio,
territorium

AVUS: Lente, lente, quaeso! Heu, **celeriter** ambulare non possum.

*Puer constitit, avum **inspexit** et tandem dulce ei respondit.*

NEPOS: Hoc scio, **ave**, sed eodem modo ambulare facile non est.

AVUS: Estne difficile? Cur? Ego id agere difficile esse non puto, nunc igitur lente ambula et magnos gradus **noli facere!**

*Puer tacitus **progressus est**, sed statim avum interrogavit.*

NEPOS: Quo imus, ave?

*Avus paulisper cogitavit et subito, cum magnum **lapidem** procul vidisset, digito eum monstravit.*

AVUS: Illuc! Nonne cognoscis illum lapidem?

*Lapidi cum avo suo **appropinquatus**, puer eum spectavit, sed verba quae in lapide scripta erant ignorabat et timide hoc **confessus est**. His rebus cognitis, indignatus avus adolescentium ignorantiam **querebatur**.*

AVUS: Vos, iuvenes, res gestas maiorum et antiquos mores **contemnitis**, sed hic lapis magni momenti fuit quia, cum in **finibus** nostris positus est, non tantum mores, sed etiam

nisi fallor (fallere fefellisse
falsum) = si bene iudico

peregrinus ↔ Romanus

explanaturus sum ~
explanabo

abies -etis *f*



continuo = statim

e-narrare = plane narrare

seditio -onis *f* = motus,
discordia

diffidere -fismus esse
diffidere + dat =
diffidentiam habere

in-crebescere -crebuisse =
frequens fieri

consuetudo -inis *f* = id quod
facere solemus

imperatum (-i *n*) facere =
parere

honore perfungi (perfunctum
esse) = officium habere

dives -itis = pecuniosus

inter-mittere -misisse
missum = ad tempus
relinquere

commercium -i *n* =
contactus inter homines

leges mutabantur.

NEPOS: Sed quis hunc lapidem erigere statuit? Et cur? Omnia verba intellegere non possum, sed **–nisi fallor–** aliqua verba in **peregrina** lingua incisa sunt.

AVUS: Non falleris, recte dixisti et nunc omnia **explanaturus sum**. Considamus in altae **abietis** umbra, care nepos!

Et ut primum consederunt, continuo enarravit.

Romani, cum nos in sua potestate habere vellent et **seditiones** a nobis timerent, nostros fines armis ceperunt et sedem domiciliumque hic collocaverunt. Initio alteri alteris **diffidebant** et una vivere difficile erat quia a Romanis longe differebamus. Tamen eorum mores paulatim inter nos **increbuerunt**, sed nostrae **consuetudines** deletae non sunt. Itaque dei Romani ad Celticos deos additi sunt neque ritus neque sacra sublata sunt. Nobis licuit leges facere, sed nos leges Romanas servaturos esse et eorum **imperata** facturos esse promisimus. Multi inter nostros duces **honoribus perfuncti sunt** et propter hoc **divites** facti sunt. Numquam linguam Celticam loqui **intermisimus**, sed praeterea linguam Romanam discere necesse fuit et... Utrum me audis an dormis?

NEPOS: Te attente audio, ave! Sed adhuc nihil de lapide dixisti.

AVUS: Nunc tibi omnia explanabo!

Post eam aetatem **commercium** inter nos et Romanos frequentiora facta sunt et non solum lingua ac leges

cotidie *adv*offerre (< ob-ferre) -tulisse -
latum = aliquid alicui
dono dareintellegi : infinitivus
passivustendere tetendisse tensum =
dare

communes erant, sed etiam loci ubi **cotidie** vivebamus. Qua de causa Acisius “Argantomaterecus”, vir illustris ac magnae honestatis, hunc lapidem una cum aliis tribus posuit et agrum deis hominibusque **obtulit**. Itaque et Romani et Celtae eum in commune habuerunt atque festivis diebus ritus et sacra hic celebraverunt. Acisius lapidis verba in lingua Latina et Celtica scribere statuit ut illa ab omnibus **intellegi** possent. Itaque hic lapis illam aetatem, qua ut una civitas vivere coepimus, nobis memorat.

NEPOS: Gratias tibi ago, quod huius lapidis memoriam mihi tradidisti, sed iam tempus est domum redire, adhuc via longa est. Surge, ave! –*puer inquit et ei manum **tetendit**.*

INSCRIPTIONIS DESCRIPTIO

Ex *Corpore Inscriptionum Latinarum* (CIL, I² 3403a; AE 1977, 328; *Suppl. It.*,
n.s. XIX, Romae 2002, paginis 297-300, numerus 1; RIG II, 1, pagina 29)
nonnullis mutatis, omissis additisque





Imago VI

Recte dixisti! **Linearum 1-8 litterae in lingua Latina** incisae sunt: Finis / campo / quem / dedit Acisius / Argantocomater / ecus comunem / deis et hominib / us ita uti lapide(s) / (quattuor) statuti sunt,

linearum 9-12 in lingua Celtica vel Gallica:

Akisios Arkatokok / materekos to[-]jo / kot[-]tomteuo / tonioneu.

Sed cur in duabus linguis scripta est?

Septimo saeculo ab Urbe condita Romani et Celtae, qui Vercellis vivebant, non eadem lingua utebantur. Qua de causa cum aliquid inter se communicare volebant, inscriptiones bilingues exponebant.

Vercellae? Ubi est illud oppidum? Illic inventa est?

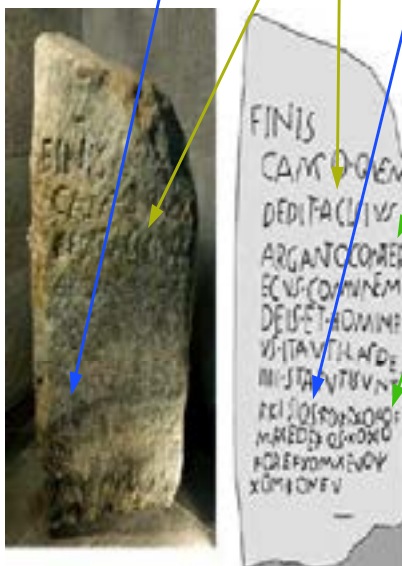
Vercellae in Gallia Cisalpina -nunc in Pedemonte, Italiae regione septentrionali-, prope **Augustam Taurinorum** est. Praeterea scimus hunc lapidem inventum esse in flumine Sessite decem et septem pedes procul a ponte viae ferratae.



Imago VII

Et utraque pars in lingua
Latina et Celtica scripta
idem significat?

Quamquam pars Latina longior est quam Celtica,
utraque fere idem significat. Nam *Acisius* e nomine Gallico quod terminationem
-ios habet in nomen Latinum quod terminationem -ius habet mutatus est,
id est, *Acisius* apparet in textu Latino, sed *Akisios* in textu Celtico.
Quamquam sensus verbi *Argantocomaterecus* adhuc ignotus est,
aliqui viri docti virum qui pecuniae mensuram facit significare
posse putant. Fortasse e magistratus vocabulo nomen proprium factum est
et -eko- patronymicum esse potest, id est *Argantokomateros* pater est
et *Argantokomaterikos* filius. Ille igitur indigena nobilis et illustris erat,
qui agrum suum dono Romanis et Celtis dedit.



Eamus ad exercitia!

1. Has sententias emenda.

- a) Acisius “Argantomaterecus”, virus illustrus, hoc agrum a deis et hominibus obtulit.
- b) Puer nullis verba dicebatur et lente avo suo progrediebat.
- c) Inter Celtibus Romanae consuetudinae paulatim increbescerunt.
- d) Multi Celtorum duci honores perfungerunt et ob eum rem dives facti sunt.
- e) Romani Celtarum fines arma capierunt et nobis in eorum potestate tenebantur.

2. Selige et scribe has sententias in tabula.

eorum ritus et sacra habere • ut leges Romanas servarent et eorum imperata facerent • honoribus amplissimis perfungi • eorum leges facere • ut linguam Romanam discere inciperent • linguam Celticam loqui non intermittere

Romani Celtis permiserunt...	Romani a Celtis petiverunt...

3. Responde ad interrogata.

- a) Quid avo facere non licet? Quid a nepote suo petit?
- b) Cur puer lapidis verba non intellegit?
- c) Finibus captis, quid faciunt Romani? Cur?
- d) Celtarumne ritus sacraque mutantur?
- e) Quid Celtae Romanis promittere debent?
- f) Qui est Acisius "Argantomaterecus"? Et quid facit?

4. Iunge has sententias.

- | | |
|---|--|
| 1) Cum ad lapidem lente appropinquavissent | <i>A) et iis eorum ritus et sacra servare licuit.</i> |
| 2) Dicunt hunc agrum deis hominibusque | <i>B) ut omnia tranquille enarraret.</i> |
| 3) Quamquam Romani linguam Latinam attulerunt | <i>C) in illo campo sacra celebraverunt.</i> |
| 4) Constat inter omnes hunc lapidem | <i>D) ut et a Romanis et a Celtis intellegi possent.</i> |
| 5) Lapidis verba in duabus linguis scripta sunt | <i>E) paulisper eum silentio spectaverunt.</i> |
| 6) Romani Celticos mores non deleverunt | <i>F) positum in finibus nostris magni momenti esse.</i> |
| 7) Avus cum nepote suo consedit in umbra | <i>G) Celtae semper lingua Celtica uti sunt.</i> |
| 8) Festivis diebus Romani et Celtae una cum | <i>H) illo tempore oblatum esse.</i> |

1	2	3	4	5	6	7	8

5. Imple sententias opportunis verbis, quae in textu occurrunt, in tempore praesenti aut praeterito, ut convenit.

Dum avus cum uxore sua per hortum _____ [= procedere], ei manum suam _____ [= dare] et sponsalia _____ [= plane narrare] incipit. Quamquam principio alter altero _____ [= diffidentiam habere], mox eorum commercium forte factum est et inde numquam una cum vivere _____ [= ad tempus relinquere]. Tandem ille se eam amare dulce _____ [= aperte dicere] et se mortem _____ [= parvi aestimare] quia ne illa quidem umquam eos dividet.

6. Heri et Hodie!

De terminis finibusque constituendis et commerciis cum peregrinis gentibus iungendis semper disputatum est et hodie quoque in Europa. Nam, quamquam peregrinari solemus et quae procul a nobis accidunt scire possumus, aliqui advenas, qui e bello fugiunt, fame enectos et inopes, hospitio accipiendos non esse putant quia id periculosum esse existimant. Itaque, cum damnum aliis adferamus, sibi et nostris cavere malumus.

Alia de re proposita inquire et quod Romani faciebant cum nostris moribus comparando scriptum 80/100 verbis compone.

7. Selige et describe unam tantum ex duabus imaginibus..



Vercingetorix Iulio Caesari arma sua tradit,
tabula a Lionel Noël Royer anno 1899 picta

Imago VIII

Templi Hierosolymitani eversio,
tabula a Francesco Hayez anno 1867 picta



Imago IX

INDEX SIGNORUM

=	idem atque (ponitur inter vocabula quae eandem fere rem significant)
↔	contrarium (ponitur inter vocabula quae res contrarias significant)
<	factum ex (ponitur inter vocabula quorum alterum ex altero factum est)
~	simile (ponitur inter vocabula quae res similes significant)
+	postulat (ponitur inter verba et casus quibus uti necesse est)
:	id est (ponitur inter vocabula et eorum explanationem)
adv	adverbium
f	femininum
m	masculinum
n	neutrum
pl	pluralis

INDEX VOCABULORUM
ex C. Iulii Caesaris operibus²⁵

Vocabula

<i>adpropinquo</i>	14 in <i>Bello Civili</i> Eodemque tempore equitatus eius nostris equitibus adpropinquabat , et acies instructa a nostris, qui castra occupaverant, cernebatur, omniaque sunt subito mutata. (III, 69, 1-2)
	18 in <i>Bello Gallico</i> Hos item ex proximis primi navibus cum conspexissent, subsecuti hostibus adpropinquaverunt . (IV, 25, 6)
<i>auxilium</i>	43 in <i>Bello Civili</i> Dimisit enim circum omnes propinquas provincias atque inde auxilia evocavit. (III, 112, 6)
	81 in <i>Bello Gallico</i> Hac oratione ab Diviciaco habita omnes qui aderant magno fletu auxilium a Caesare petere coeperunt. (I, 32, 1)
<i>coepi</i>	27 in <i>Bello Civili</i> Is primum inter suos queri atque indignari coepit regem ad causam dicendam evocari. (III, 108, 1-2)
	66 in <i>Bello Gallico</i> Id ex itinere magno impetu Belgae oppugnare coeperunt . (II, 6, 1)
<i>conor</i>	29 in <i>Bello Civili</i> Et cum paucis collocti clientibus suis, quibus tantum facinus committere audebant, primum conati sunt praefectum equitum C. Volusenum interficere. (III, 60, 4)
	36 in <i>Bello Gallico</i> Fit magna caedes: nonnulli relictis equis fossam transire et maceriam transcendere conantur . (VII, 70, 5)

²⁵ Quod pertinet ad huius indicis structuram, omnia cum verba tum iuncturae non solum ex litterarum ordine disposita et exemplis instructa sunt, sed etiam quotiens ea in *Bello Civili* vel in *Bello Gallico* apparent indicatum est.

<i>consisto</i>	15 in <i>Bello Civili</i> Quos ubi Afranius procul visos cum Petreio conspexit, nova re perterritus locis superioribus consistit aciemque instruit. (I, 65, 1-2)
	23 in <i>Bello Gallico</i> Consistit agmen; impedimenta intra legiones recipiuntur. (VII, 67, 3)
<i>consuetudo</i>	20 in <i>Bello Civili</i> Hunc conspicatae naves quae iussu Bruti consuetudine cotidiana ad portum excubabant, sublati ancoris sequi coeperunt. (II, 22, 3-4)
	38 in <i>Bello Gallico</i> At Germani celeriter ex consuetudine sua phalange facta impetus gladio- rum exceperunt. (I, 52, 4)
<i>contemno</i>	3 in <i>Bello Civili</i> Itaque suos cohortatus, quos integros superavissent, ut victos contemne- rent , plenus spei bonae atque animi adversus eos proficiscitur. (II, 5, 2)
	5 in <i>Bello Gallico</i> Quorum etsi paucitatem contemnebat , tamen pertinaciam magna poena esse adficiendam iudicabat [...]. (VIII, 39, 2)
<i>defessus</i>	7 in <i>Bello Civili</i> Sed totius diei pugna atque itineris labore defessi rem in posterum diem distulerunt. (I, 65, 5)
	7 in <i>Bello Gallico</i> Tandem vulneribus defessi et pedem referre et, quod mons suberit circiter mille passuum spatio, eo se recipere coeperunt. (I, 25, 5)
<i>differo</i>	4 in <i>Bello Civili</i> Tum Caesar apud suos, cum iam esset agmen in portis, ‘ differendum est’ inquit ‘iter in praesentia nobis et de proelio cogitandum, sicut semper de- poposcimus. (III, 85, 4)
	10 in <i>Bello Gallico</i> Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt . (I, 1, 2)

<i>dux</i>	19 in <i>Bello Civili</i> In insula frumento navibusque comparatis bellum duci non difficile existimabat. (II, 18, 6)
	38 in <i>Bello Gallico</i> Ipse dux hostium Camulogenus suis aderat atque eos cohortabatur. (VII, 62, 5)
<i>fines</i> (< <i>finis</i>)	3 in <i>Bello Civili</i> Milites Domitianos sacramentum apud se dicere iubet atque eo die castra movet iustumque iter conficit VII omnino dies ad Corfinium commoratus, et per fines Marrucinorum Frentanorum Larinatum in Apuliam pervenit. (I, 23, 5)
	135 in <i>Bello Gallico</i> Caesar cognito consilio eorum ad flumen Tamesim in fines Cassivellauni exercitum duxit. (V, 18, 1)
<i>ingredior</i>	3 in <i>Bello Civili</i> Et ab hoc profectus initio, ne frustra ingressus turpem causam videretur, legem promulgavit, ut sexenni die sine usuris creditae pecuniae solvantur. (III, 20, 5)
	3 in <i>Bello Gallico</i> Ipsi ex silvis rari propugnabant nostrosque intra munitiones ingredi prohibebant. (V, 9, 6)
<i>intermitto</i>	37 in <i>Bello Gallico</i> Sic neque agri cultura nec ratio atque usus belli intermittitur . (IV, 1, 6)
<i>iubeo</i>	77 in <i>Bello Civili</i> Reliquas legiones ex hibernis evocat et subsequi iubet . (I, 8, 1)
	117 in <i>Bello Gallico</i> Interea suos in agros remigrare iusserunt , principesque undique convenire et se civitatesque suas Caesari commendare coeperunt. (IV, 27, 7)

<i>mos</i>	4 in <i>Bello Civili</i> Quo cognito signum dari iubet et vasa militari more conclamari. (I, 66, 1-2)
	18 in <i>Bello Gallico</i> Tum vero suo more victoriam conclamant atque ululatum tollunt impetueque in nostros facto ordines perturbant. (V, 37, 3)
<i>offero</i>	6 in <i>Bello Civili</i> Petreius atque Afranius oblata facultate in castra sese referunt. (I, 72, 5)
	13 in <i>Bello Gallico</i> Cum circumventus multis vulneribus acceptis cecidisset atque id frater, qui iam proelio excesserat, procul animadvertisset, incitato equo se hostibus obtulit atque interfectus est. (IV, 12, 6)
<i>pervenio</i>	47 in <i>Bello Civili</i> Ubi hostes ad legatos exercitumque pervenerunt , universi se ad pedes prociunt. (II, 12, 2)
	59 in <i>Bello Gallico</i> Milites dato signo celeriter ad munitionem perveniunt eamque transgressi trinis castris potiuntur. (VII, 46, 4)
<i>profiscor</i>	54 in <i>Bello Civili</i> Cognita militum voluntate Ariminum cum ea legione profiscitur , ibique tribunos plebis, qui ad eum confugerant, convenit. (I, 8, 1)
	95 in <i>Bello Gallico</i> Cum in Italiam profisceretur Caesar, Ser. Galbam cum legione XII et parte equitatus in Nantuates, Veragros Sedunosque misit. (III, 1, 1)
<i>queror</i>	10 in <i>Bello Civili</i> A quibus deductum ac depravatum Pompeium queritur invidia atque obtreptione laudis suae, cuius ipse honori et dignitati semper faverit adiutorque fuerit. (I, 7, 1)
<i>revertere</i>	20 in <i>Bello Civili</i> Milites in itinere ab eo discedunt ac domum revertuntur . (I, 12, 2-3)
	36 in <i>Bello Gallico</i> Hoc proelio trans Rhenum nuntiato, Suebi, qui ad ripas Rheni venerant, domum reverti coeperunt. (I, 54, 1)

<i>sequor</i>	47 in <i>Bello Civili</i> Quod cum esset animadversum coniunctam esse flumini, prorutis munitionibus defendente nullo transcenderunt, omnisque noster equitatus eas cohortes est secutus .(III, 68, 3)
	50 in <i>Bello Gallico</i> Huic imperat quas possit adeat civitates horteturque ut populi Romani fidem sequantur seque celeriter eo venturum nuntiet. (IV, 21, 8)
<i>servus</i>	9 in <i>Bello Civili</i> Erant praeterea cuiusque generis hominum milia circiter vi cum servis liberisque. (I, 51, 2)
	8 in <i>Bello Gallico</i> Eo postquam Caesar pervenit, obsides, arma, servos qui ad eos perfugissent, poposcit. (I, 27, 3)
<i>statuo</i>	5 in <i>Bello Civili</i> Pompeius quoque, ut postea cognitum est, suorum omnium hortatu statu erat proelio decertare. (III, 86, 1)
	22 in <i>Bello Gallico</i> Germanico bello confecto multis de causis Caesar statuit sibi Rhenum esse transeundum. (IV, 16, 1)
<i>via</i>	7 in <i>Bello Civili</i> Sed Caesar dispositis per vias cohortibus impetum eius sustinuit.(III, 111, 1-2)
	19 in <i>Bello Gallico</i> Cum tridui viam processisset, nuntiatum est ei Ariovistum cum suis omnibus copiis ad occupandum Vesontionem, quod est oppidum maximum Sequanorum, contendere [...]. (I, 38, 1)

Iuncturae

<i>albente caelo</i>	1 in <i>Bello Civili</i> Caesar exploratis regionibus albente caelo omnes copias castris educit, magnoque circuitu nullo certo. (I, 68, 1)
----------------------	--

<i>(ante) solis occasum</i>	3 in <i>Bello Civili</i> Itaque usus singulari militum studio eodem quo venerat die post horam nonam oppidum altissimis moenibus oppugnare adgressus ante solis occasum expugnavit [...]. (III, 80, 7)
	6 in <i>Bello Gallico</i> Cum a meridie prope ad solis occasum dubia victoria pugnaretur, Germani una in parte confertis turmis in hostes impetum fecerunt eosque propulerunt. (VII, 80, 6)
<i>auxilium ferre</i>	5 in <i>Bello Civili</i> Cassium sequi desistit, Favonio auxilium ferre contendit. (III, 36, 7)
	10 in <i>Bello Gallico</i> Confligit audacius equitatus hostium succedentibus sibi peditibus, qui toto agmine subsistentes equitibus suis contra nostros ferunt auxilium . (VIII, 28, 3)
<i>(his) rebus cognitis</i>	15 in <i>Bello Civili</i> His rebus cognitis Marcius Rufus quaestor in castris relictus a Curione cohortatur suos, ne animo deficiant. (II, 43, 1)
	15 in <i>Bello Gallico</i> His rebus cognitis Caesar Labienum cum cohortibus sex subsidio laborantibus mittit. (VII, 86, 1)
<i>imperata facere</i>	4 in <i>Bello Civili</i> Interim Oscenses et Calagurritani, qui erant cum Oscensibus contributi, mittunt ad eum legatos seseque imperata facturos pollicentur. (I, 60, 1-2)
	8 in <i>Bello Gallico</i> His rebus gestis omni Gallia pacata, tanta huius belli ad barbaros opinio perlata est uti ab iis nationibus quae trans Rhenum incoherent legationes ad Caesarem mitterentur, quae se obsides daturas, imperata facturas pollicerentur. (II, 34, 1)
<i>rem esse in angusto</i>	1 in <i>Bello Civili</i> [...] Et rem esse in angusto vidit, neque ullum esse subsidium quod submitti posset [...]. (II, 24, 1)

INDEX IMAGINUM

Imago I (*Discipuli in schola*):

<<https://i.pinimg.com/564x/05/f1/e4/05f1e48297d6fa8263f27a26db98d393.jpg>>.

Imago II (*De Quartulo, parvulo metallico*):

<http://eda-bea.es/helper/img_wrapper.php?copy=+&img=http%3A%2F%2Fwww.u_gr.es%2F%7Earqueol%2Fdocencia%2Fdoctorado%2FArqyT%2FImagenes%2FImag_s2%2FcArboled%2FArboled3.jpg>.

Imago III (*Tabula geographica: Baños de la Encina*):

<[Fragmentum tabulae geographicae a libro Familia Romana pagina 6 excerptum est](#)>.

Imago IV (*Mercatus servorum antiquae Romae*):

<https://www.researchgate.net/publication/262541081/figure/fig1/AS:669023834480642@1536519120036/Figura-1-Jean-Leon-Gerome-Vente-desclaves-a-Rome-1884-St_Petersburg-Ermitage.png>.

Imago V (*Mercatus servorum*):

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Boulangier_Gustave_Clarence_Rudolphe_The_Slave_Market.jpg>.

Imago VI (*Avus et nepos, de antiquis temporibus*):

<<http://mnamon.sns.it/assets/img/celtico1/Vercelli%20bilingue.jpg>>.

Imago VII (*Tabula geographica: Vercellae*):

<[Fragmentum tabulae geographicae a libro Familia Romana pagina 6 excerptum est](#)>.

Imago VIII (*Vercingetorix Iulio Caesari arma sua tradit*):

<https://2.bp.blogspot.com/-7wRFjqe8cIE/VEt9YKU016I/AAAAAV24/CD68yql_qoF8/s1600/alesia-22.jpg>.

Imago IX (*Templi Hierosolymitani eversio*):

<<https://lh3.googleusercontent.com/proxy/jMI-70jL5Eqh04X0mW03rSm0SpPr76tdaiip38V-waI0Py8ei->

[HfDTNDTl09gsHnB14hHNanMy99kUsbXl8f9jtAo9kHni26ryIX-DOx5ANiBMC83ReP5wqMTA71e7z0PNbDJq12oxemimoa9mv5E>.](https://doi.org/10.1017/S0022268919000000)

INDEX BIBLIOGRAPHICVS

De ratione linguae Latinae docendae et de inscriptionum usu in scholis

AGUILAR GARCÍA, M. L. (2019), “Usus adversus doctrinam? Grammatica in schola alterius linguae. Grammatica latine tradita”, *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 10, 237-264.

BASINI, A. (2019), “Certe absunt, sed nobiscum loqui possunt: de inscriptionum usu in scholis”, *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 10, 293-298.

CARLON, J. M. (2013), “The implications of SLA research for latin pedagogy: modernizing latin instruction and securing its place in Curricula”, *Teaching Classical Languages* 4.2, 106-122.

CHINI, M. (2011), “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, *Italiano linguadue* 3.2, 1-22.

ELLIS, R. (2002), “Grammar teaching: practice or consciousness raising?”, apud J. Richards, W. Renandya (coord.), *Methodology in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 167-174.

FERNÁNDEZ, Á. L. (2019), “La epigrafía latina como ventana textual a la antigüedad”, *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 10, 387-410.

FOTOS, S. S. (1994), “Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks”, *TESOL Quarterly* 28.2, 323-351.

GASS, S. M., BEHNEY, J. et PLONSKY, L. (2013), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Routledge, New York.

HARTNETT, M. (2012), *By Roman hands. Inscriptions and graffiti for students of Latin*, Focus Publishing, Newburyport.

KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon press, Oxford.

KRASHEN, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.

KRASHEN, S. (1989), "We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis", *The modern language journal* 73.4, 440-464.

LILLO REDONET, F. (2011), "Talleres didácticos de epigrafía latina y grafitos pompeyanos en el aula de Latín de ESO y Bachillerato", *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 2, 49-66.

MIRAGLIA, L. (2009), *Latine doceo*, Accademia Vivarium Novum, Montella.

ORTEGA, L. (2013), *Understanding second language acquisition*, Routledge, Boston-New York.

RICUCCI, M. (2013), "Al cospetto di Theuth. *Understanding Reading* tra note teoriche e tecniche didattiche", *Thamyris, nova series. Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* 4, 11-32.

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.

SUGIHARTO, S. (2006), "Grammar consciousness-raising: Research, theory, and application", *Indonesian JELT* 2.2, 16-24.

WILLIS, D. et WILLIS J. (1996), *Challenge and change in language teaching*, Heinemann, Oxford.

Ars critica lapidaria, de servitute et cultus Romani propagatione

ABASCAL, J. M. (2003), "La recepción de la cultura epigráfica romana en *Hispania*", apud Abad Casal, L. (coord.), *De Iberia in Hispaniam. La adaptación de las sociedades ibéricas a los modelos romanos. (Actas del Seminario de Arqueología organizado por la Fundación Duques de Soria, Soria, Convento de la Merced, del 23 al 27 de julio de 2001)*, Serie Arqueología, Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, 242-286.

BERR, H. (1961), *Al margen de la historia universal. Roma y la civilización romana. La economía antigua. Céltica, Germania y mun-*

do romano. *Al margen del imperio: Irán, China e India. Pensamiento oriental y ciencia occidental* (vol. 2), Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, México [J. López Pérez interpres].

BUONOPANE, A. (2009), *Manuale di epigrafia latina*, Carocci editore, Roma.

GARCÍA Y BELLIDO, A. (1967), “Sobre un tipo de estela funeraria de togado bajo hornacina”, *Archivo Español de Arqueología* 40.115-116, 110-120.

GIARDINA, A. (2000), “Bambini in miniera: Quartulus e gli altri”, apud G. Paci (ed), *Epigraphai. Miscellanea epigráfica in onore di Lidio Gasperini* (vol. 1), Editrice Tipigraf, Tivoli-Roma, 407-16.

GIARDINA, A. et SCHIAVONE, A. (1981), *Società romana e produzione schiavistica. Modelli etici, diritto e trasformazioni sociali* (vol. 3), Laterza, Roma.

GIORCELLI BERSANI, S. (2002), *Il laboratorio dell'integrazione. Bilinguismo e confronto multiculturale nell'Italia della prima romanità*, Thélème Editrice, Torino.

GIORCELLI BERSANI, S. (2013), *Epigrafia e storia di Roma*, Carocci editore, Roma.

GIORCELLI BERSANI, S. (2019), *L'impero in quota. I Romani e le Alpi*, Einaudi, Torino.

GRIMAL, P. (1965), *La civilización romana*, Editorial Juventud, Barcelona [J. de C. Serra Ràfols interpres].

HOPKINS, K. (1981), *Conquistadores y esclavos*, Ediciones Península, Barcelona [M. A. Galmarini interpres].

JEAUNEAU, E. (1967), “*Nani gigantum humeris insidentes*. Essai d'interprétation de Bernard de Chartres”, *Vivarium* 5.2, 79-99.

MANGAS MANJARRES, J. (1971), *Esclavos y libertos en la España romana*, Universidad de Salamanca, Salamanca.

PEREIRA MENAUT, G. (1974), “La esclavitud y el mundo libre en las principales ciudades de Hispania Romana. Análisis estadístico según las inscripciones”, *Papeles del Laboratorio de Arqueología de Valencia* 10, 159-188.

PHILLIPS, W. D., JR. (1989), *La esclavitud desde la época romana hasta los inicios del comercio transatlántico*, Siglo XXI de España Editores, Madrid [E. Pérez Ruiz de Velasco interpres].

SERRANO DELGADO, J. M. (1988), *Status y promoción social de los libertos en Hispania romana*, Universidad de Sevilla, Sevilla.

WOOLF, G. (1998), *Becoming Roman. The origins of provincial civilization in Gaul*, Cambridge University Press, Cambridge.

INTRODUCCIÓN DE LUDIFICACIÓN EN EL AULA PARA EL ESTUDIO DE LOS VERBOS LATINOS

SILVIA GÓMEZ JIMÉNEZ

sigome02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En el presente escrito se muestra la experiencia docente de una propuesta didáctica puesta en marcha en el aula de Latín I, que, no obstante, puede ser utilizada para cualquier etapa en el estudio de las lenguas clásicas. Los contenidos que se trabajan en esta propuesta se basan en el análisis morfológico y la traducción de verbos. Con ello, se pretende establecer en los alumnos una base estable tanto para el análisis sintáctico como para la comprensión de la lengua latina. Se han combinado las metodologías tradicionales de estudio con la inclusión de una actividad lúdica en el aula.

Palabras clave

Latín, didáctica, ludificación, verbos.

Abstract

This writing shows the teaching experience of a didactic proposal implemented in the Latin I subject, which can be used for any stage in the study of classical languages. The contents that are worked on in this proposal are based on the morphological analysis and the translation of verbs. This is intended to establish a stable base for the students in the syntactic analysis and the understanding of the latin language. Traditional study methodologies have been combined with the inclusion of a gamification activity in the classroom.

Keywords

Latin, didactic, gamification, verbs.

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

La ludificación es una de las estrategias pedagógicas actuales que, paulatinamente, ha venido adquiriendo una gran importancia en el campo de la enseñanza. Varios estudios¹ demuestran que la ludificación es una herramienta más que estimulante para el alumnado, puesto que se ha observado que los estudiantes trabajan en el aula con mayor entusiasmo y, al trabajar de forma divertida, se favorece la consecución y obtención de competencias clave. Generalmente, las actividades novedosas suelen atraer desde el primer momento a los alumnos, simplemente por el hecho de aplicar una nueva metodología, ya que el uso de dinámicas con juegos motiva a la audiencia y facilita la resolución de problemas que se nos puedan ir planteando (Zichermann & Cunningham 2011). Por ello, viendo las dificultades que presentaba el estudio de los tiempos verbales en la asignatura Latín I de Bachillerato, se optó por buscar una actividad para poder aprender de manera lúdica, ya que, a veces, “la tinta con sangre no entra” y este tipo de contenidos son muy memorísticos al principio². De este modo, el presente trabajo trata de aportar al profesor de Secundaria y Bachillerato una serie de materiales para que el alumno pueda aprender, de un modo alternativo y dinámico, temas y conceptos relativos a los bloques de *morfología*, *sintaxis* y *textos* para las asignaturas de latín. Por lo tanto, está dirigido a alumnos del itinerario de Humanidades tanto si se acaban de iniciar en el estudio de las lenguas clásicas como si tienen una base previa.

Como objetivos generales, esta unidad didáctica pretende que los alumnos obtengan una visión dinámica de la lengua latina, que desarrollen destrezas básicas para conocer y dominar la morfología y la conjugación verbal latina, potenciando al mismo tiempo su motivación en el estudio de la asignatura, que se active el aprendizaje y que se cree un espacio común donde toda la clase pueda interactuar entre sí.

¹ Remitimos al estudio realizado por Inmaculada Aznar-Díaz, Francisco Raso-Sánchez y M. Angustias Hinojo-Lucena para conocer el potencial educativo y didáctico de la ludificación en las aulas a través de la opinión de los docentes (Aznar-Díaz *et al.* 2017).

² Estas actividades fueron puestas en práctica durante mi etapa docente (curso 2019/2020) en el Colegio Inmaculada Concepción de Madrid. No obstante, este trabajo se ha redactado en el marco de un contrato predoctoral de personal investigador en formación (CT63/19-CT64/19), financiado por la Universidad Complutense de Madrid y el Banco Santander, y se adscribe al Proyecto de Investigación AVIPES-CM (H2019/HUM5742).

1.1. Objetivos específicos

Este trabajo presenta una metodología que cubre los siguientes contenidos y estándares de aprendizaje detallados en el BOE para la asignatura de Latín I y que señalamos a continuación, de acuerdo con la división en bloques que se recoge en el Boletín³:

Bloque 3. Morfología.

- Identifica y distingue en palabras propuestas sus formantes, señalando y diferenciando lexemas y afijos y buscando ejemplos de otros términos en los que estén presentes.
- Clasifica verbos según su conjugación partiendo de su enunciado y describiendo los rasgos que por los que se reconocen los distintos modelos de flexión verbal.
- Explica el enunciado de los verbos de paradigmas regulares identificando las formas que se utilizan para formarlo.
- Explica el uso de los temas verbales latinos identificando correctamente las formas derivadas de cada uno de ellos.
- Conjuga los tiempos verbales más frecuentes en voz activa y pasiva aplicando correctamente los paradigmas correspondientes.
- Distingue formas personales y no personales de los verbos explicando los rasgos que permiten identificarlas y definiendo criterios para clasificarlas.
- Traduce al castellano diferentes formas verbales latinas comparando su uso en ambas lenguas.
- Cambia de voz las formas verbales identificando y manejando con seguridad los formantes que expresan este accidente verbal.
- Identifica y relaciona elementos morfológicos de la lengua latina para realizar el análisis y traducción de textos sencillos.

Bloque 4. Sintaxis

- Analiza morfológica y sintácticamente frases y textos de dificultad graduada, identificando correctamente las categorías gramaticales a

³ Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre (Disposición 37 del BOE nº23 de 3 de enero de 2015).

las que pertenecen las diferentes palabras y explicando las funciones que realizan en el contexto.

- Compara y clasifica diferentes tipos de oraciones simples identificando y explicando en cada caso sus características.
- Identifica en el análisis de frases y textos de dificultad graduada elementos sintácticos propios de la lengua latina relacionándolos.

Bloque 6. Textos

- Utiliza adecuadamente el análisis morfológico y sintáctico de textos de dificultad graduada para efectuar correctamente su traducción o retroversión.
- Utiliza mecanismos de inferencia para comprender textos de forma global.

1.2. Metodología didáctica

La presente propuesta didáctica se adscribe a las corrientes pedagógicas que abogan por una metodología activa del aprendizaje, con la que el alumno toma plena responsabilidad en la adquisición de conocimientos mediante la implicación, la motivación y el trabajo regular. Para ello, nos basaremos en los siguientes tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje cooperativo: promoviendo la colaboración activa en el aula, a través de la cual los alumnos pueden preguntar, opinar o hacer sus propias propuestas tanto a título individual como en grupo. Este tipo de aprendizaje se completa con el estudio autónomo de los contenidos, cuya combinación sirve para desarrollar las capacidades y competencias que necesitarán en su etapa adulta (Labrador y Abreu 2008).
- Aprendizaje significativo⁴: los alumnos deben poner en práctica los conocimientos previos que han adquirido con anterioridad.

Estos tipos de aprendizaje se combinarán al unísono con las corrientes didácticas denominadas “pasivas”, entre las que destacan la

⁴ Teoría iniciada por David Ausubel, con la que se pretende que el estudiante relacione nuevos conocimientos con los que ya posee. A su vez, los nuevos conocimientos pueden modificar los ya adquiridos de modo que se produzca una retroalimentación (Ausubel 1963).

memorización por parte del alumnado y las clases magistrales impartidas por el docente. La combinación de ambas metodologías (activa-pasiva) sirve para crear una base sólida en el procedimiento de aprendizaje.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA Y ACTIVIDADES

La Unidad Didáctica que proponemos está diseñada para 4 sesiones que, a razón de cuatro clases semanales, ocupará el espacio de una semana en el curso lectivo. A continuación, se detalla minuciosamente el procedimiento a seguir en cada una de las sesiones:

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Semana 1	Clase teórica.	Tabla de verbos	Bingo de verbos	Evaluación en análisis y traducción

2.1. Sesión 1. Clase teórica

Para empezar nuestra sesión, partimos de la base de que los alumnos ya conocen el funcionamiento de la morfología verbal de la lengua latina, puesto que, en nuestro caso, todos los alumnos cursaron latín en 4º ESO y esta propuesta ha sido realizada en la asignatura de Latín I (1º de Bachillerato). A continuación, se ofrecen una serie de contenidos que sirven de apoyo al profesor para sus explicaciones. Los contenidos que se exponen en este apartado constituyen una guía para el profesor, donde se contemplan los temas que se pueden repasar o reforzar y será el docente quien decida profundizar más o menos, adecuándose al ritmo y nivel de la clase.

2.1.1. El enunciado del verbo⁵

El verbo latino se enuncia con cinco formas: las tres primeras formas de cada verbo corresponden al tema de presente, que, como su nombre indica, nos servirá para formar todos los tiempos de presente de la voz activa y pasiva; para encontrar el tema tomamos todos los elementos comunes a dos de las tres primeras formas del enunciado (fig. 1).

⁵ Para estudiar el enunciado del verbo seguimos y recomendamos a nuestros alumnos el blog “Almacén de Clásicas”, creado por Ángeles Nafra, profesora de Secundaria y Bachillerato. Este apartado puede consultarse en el siguiente link: <https://cutt.ly/4hlU71R>.

TEMA DE PRESENTE TERMINADO EN	CONJUGACIÓN
-A- Ejemplo: AMA-	PRIMERA
-E- Ejemplo: HABE-	SEGUNDA
-CONSONANTE Ejemplo: LEG-	TERCERA
-U- Ejemplo: PROLU-	
-I breve- Ejemplo: FACI- (ante -R- cambia el timbre a -E-)	QUINTA o 4ª en I breve*
-I larga- Ejemplo: AUDI- (Se mantiene como -I- ante -R-)	CUARTA

Fig. 1. Tabla extraída del blog “Almacén de Clásicas”.

El tema de perfecto se encuentra en la cuarta forma del enunciado y para extraer la raíz de los tiempos de perfecto deberemos separar la desinencia *-i* a la forma de pretérito. Con este tema formamos los tiempos de perfecto de la voz activa.

El tema de supino, correspondiente a la última forma del enunciado, extrae su raíz quitando la desinencia *-um*. Con este tema formaremos los participios perfectos pasivos, de los cuales deriva el participio en castellano⁶.

2.1.2. Las conjugaciones latinas

La conjugación fue conservada por el romance en muy buen estado, contrastando con el olvido de la declinación (Menéndez Pidal 1905: 178). En latín, para conocer la conjugación a la que pertenece un verbo, debemos fijarnos en el infinitivo presente activo (tercera forma del enunciado verbal) y quitar la característica modal-temporal del mismo (*-re*). Así, los verbos de la primera conjugación acabarán en *-are*, los de la segunda y tercera en *-ere*⁷, los de la cuarta en *-ire* y los de la quinta en *-ere*. Diferenciaremos esta última porque, en el resto de las formas del enunciado, la vocal de unión que aparece es la *-i-*, en este caso breve. Esto ocurre porque una *ĩ* ante la *-r* del infinitivo se abre en *-e*.

⁶ Un buen ejercicio para que los alumnos vean la derivación en castellano del participio es hacer evolución fonética desde el supino, por ejemplo: *amatum* > amado; *dictum* > dicho.

⁷ La diferencia está en que la vocal temática de la segunda es larga y la tercera breve. Para nosotros actualmente esta diferencia en la cantidad vocálica es imperceptible, pero para un hablante de latín clásico resultaba obvia la diferencia fonética entre *ē* y *ĕ*, aunque con el tiempo esta diferencia fue desapareciendo entre los hablantes (López 2015: 30).

La estrategia de aprendizaje que podemos ofrecer a nuestros alumnos para recordar y distinguir las conjugaciones sería la siguiente: la 1ª y la 2ª conjugaciones son iguales que en castellano, pues, del mismo modo, llevan la vocal temática *-a-* y *-e-*, respectivamente. La 4ª conjugación equivaldría a nuestra 3ª, pues tiene la vocal *-i-*. Las dos que no tienen su equivalente en castellano son una “mezcla” y, para diferenciarlas, aprenderemos a enunciar un verbo modelo de cada una. La quinta conjugación, a la que también llamamos mixta, sería una especie de fusión de la tercera y la cuarta, y el verbo que la representaría muy bien sería *capere* (Martínez Bigorra, 1976). No obstante, siempre que duden, podrán asegurarse con el diccionario⁸ de la conjugación a la que el verbo pertenece, pues viene indicado en el enunciado con el número correspondiente de la misma.

2.1.3. Tiempos de presente y de perfecto de indicativo⁹

El tema de presente da lugar a tres tiempos de indicativo (presente, pretérito imperfecto y futuro imperfecto) y dos de subjuntivo, pues en este modo no existe el futuro. Para poder identificar estos tiempos, pediremos a los alumnos que se aprendan las características modal-temporales de cada uno.

Tiempo	Característica modal-temporal
Presente de indicativo	Ø
Pretérito imperfecto de indicativo	(e)- ba -
Futuro imperfecto de indicativo	1ª/2ª -bo-bi-bu- resto conj.= -a/-e-

Como se ve en la tabla, en el futuro se indica por separado el morfema de la 1ª persona del singular, luego desde 2ª del singular hasta la 2ª plural (*-bi-*) y de la última (*-bu-*). Esto se debe a que los alumnos retenían mejor nemotécnicamente “*bo, bi, bu*”, que si indicábamos sólo la *-b-* como morfema verbal. No obstante, debemos hacerles entender que la *i* y la *u* son vocales de unión. Por otra parte, el truco que le ha

⁸ Respecto a esto, debemos advertir al alumnado que en el diccionario no se suele utilizar la forma del enunciado que hemos estudiado previamente. La mayoría de los verbos aparecen enunciadados con tres formas: la que corresponde al presente de indicativo, la del pretérito perfecto de indicativo y la del supino.

⁹ Se ofrece la breve explicación de estos tiempos verbales ya que fueron los dados hasta la fecha en estas actividades didácticas.

funcionado muy bien al alumnado con el pretérito imperfecto es que si en la 2ª forma del enunciado del verbo, es decir la 2ª persona del presente de indicativo activo, no aparecen las vocales temáticas *a* ni *e*, será *-eba-*, en lugar de *-ba-*.

El tema de perfecto da lugar a tres tiempos tanto de indicativo como de subjuntivo (pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y futuro perfecto). Del mismo modo, deberán memorizar la siguiente tabla:

Tiempo	Característica modal-temporal
Pretérito perfecto de indicativo	Ø + desinencias de pfto.
Pretérito pluscuamperfecto de indicativo	-era-
Futuro perfecto de indicativo	-eri-

2.1.4. Voz activa y voz pasiva

El desarrollo morfológico del verbo en la voz pasiva de las lenguas romances se hizo *ex novo* (Lapesa 1981), motivo por el que los tiempos de la traducción pasiva presentan mayor problema para los alumnos que la activa. En este apartado, el alumnado debe repasar de igual modo las desinencias activas y pasivas para poder rellenar en la siguiente sesión la tabla de verbos.

2.2. Sesión 2. Tabla de verbos

En primer lugar, conjugaremos un par de verbos entre todos en la pizarra y después los alumnos rellenarán la siguiente tabla¹⁰, con el fin de afianzar los contenidos básicos de la morfología verbal latina.

¹⁰ La tabla variará dependiendo de los tiempos verbales que conozcan los alumnos.

Tiempo verbal	Característica modal-temporal	Traducción	Desinencias
Tiempos de presente			Activas
Presente			1º 1º
			2º 2º
			3º 3º
Pretérito imperfecto			Pasivas
Futuro imperfecto			1º 1º
Tiempos de perfecto			2º 2º
			3º 3º
Pretérito perfecto			Activas perfecto
Pretérito pluscuamperfecto			1º 1º
Futuro perfecto			2º 2º
			3º 3º

2.3. Sesión 3. Bingo de verbos¹¹

Cómo crear tu propio bingo

Para crear nuestro propio bingo se pueden utilizar herramientas ofimáticas básicas como puede ser el programa PowerPoint o CANVA, como recomienda Alicia Romero. En nuestro caso, utilizamos el primero para crear las tarjetas de juego ya que estábamos más familiarizados. En primer lugar, crearemos los cartones de bingo para jugar (fig. 2). Para ello utilizaremos toda la diapositiva del PowerPoint, ya que luego a la hora de imprimirlo podemos sacar cuatro diapositivas por hoja y quedará en un tamaño adecuado para el juego. En nuestro caso, dividimos el área de la tarjeta en cuatro columnas, utilizando cuadros de texto. En el siguiente cartón debemos cambiar las casillas sin ningún tiempo verbal para que en cada cartón los tiempos estén colocados en

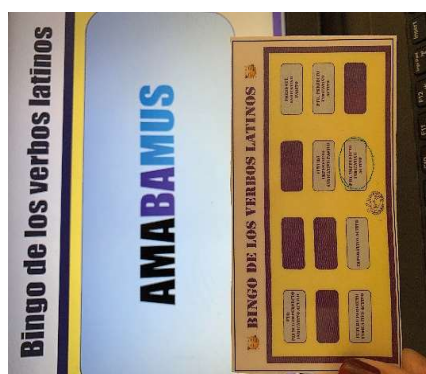
¹¹ Esta sesión parte de la idea de Alicia Romero, profesora de Lengua Castellana y Literatura, quien, en su blog, compartió un juego educativo basado en un bingo para estudiar los verbos en castellano. Viendo sus buenos resultados, decidí adaptar este mismo ejercicio a la lengua latina. Este y otros juegos educativos pueden consultarse en su página web: www.elhuertoliterario.com.

un lugar distinto. Podemos escoger los colores que más nos gusten, aunque se suele recomendar que no sean colores demasiado vivos para que los alumnos no se distraigan, motivo por el que nos decantamos por tonos pastel para crear nuestras tarjetas de juego.



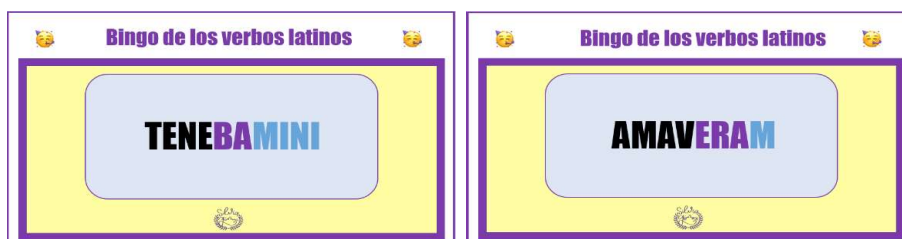
Fig. 2. Ejemplo de cartón.

Después, imprimiremos las tarjetas y las plastificaremos de manera individual. Aunque sea un gasto, nos durará para siempre y lo podremos usar en varios cursos. Al estar plastificados, los alumnos pueden tachar encima con rotulador de pizarra o, si no se tiene, se pueden poner círculos de papel encima de cada opción. El resultado de nuestras tarjetas sería el de las siguientes imágenes:



Una vez que tenemos hechas las tarjetas, pasaremos a fabricar el “bombo” del bingo, también mediante PowerPoint. También se pueden escribir los verbos en la pizarra o se pueden decir de viva voz, por lo que si no disponemos de ordenador y proyector en el aula se puede jugar del mismo modo y no sería necesario hacer el bombo de juego.

En este caso, sólo aparecerá un verbo conjugado por diapositiva, pero, para que resulte más fácil y rápido de identificar, hemos hecho una diferenciación con distintos colores entre la raíz del verbo (negro), de la característica modal-temporal (morado) y de la persona (azul) (figs. 3 y 4). Esta separación permite a los alumnos retener mejor los tiempos verbales latinos. Es un juego que podemos adaptar a todos los niveles (Latín de 4º, Latín I y II), ya que podemos ir incluyendo a las tarjetas nuevos tiempos según vayamos avanzando en el estudio de la morfología verbal de la lengua latina.



Figs. 3 y 4. Bombo de verbos.

Instrucciones de juego

El día del juego, dejaremos unos minutos al inicio para que los alumnos puedan repasar la tabla que hicieron en la clase anterior. Luego, repartiremos un cartón a cada alumno y mediante el proyector de clase, iremos mostrando el PowerPoint del bombo de verbos que habíamos creado, realizando una presentación de las diapositivas y leyendo en alto cada uno de los verbos que se van mostrando. Los alumnos podrán cantar línea y, en ese momento, se para el juego para ver entre todos si la persona que lo ha indicado está en lo correcto. Después, se continúa hasta que alguien consiga tener todas las formas verbales de su cartón y grite “bingo”. Entonces, entre todos de nuevo comprobamos que ese alumno ha ganado o si se ha equivocado en alguna de las formas: en el caso de que gane, alguno de sus compañeros le pide que traduzca alguna de las formas verbales proyectadas y si lo acierta tendrá “bingo pleno”.

Por último, para que los alumnos se motiven más, introduciremos un refuerzo positivo en el juego. En nuestro caso, el “bote” de cada bingo era un caramelo o chocolatina y aquel que consiguiera ganar al menos tres “bingos plenos” sumaría 0,25 de puntuación extra en el examen parcial de morfología verbal de la asignatura.

2.4. Sesión 4. Evaluación

En esta sesión se ofrecerán a los alumnos una serie de textos, en los que deben señalar los verbos, analizarlos morfológicamente y traducirlos al castellano. Con esta evaluación, pretendemos que los alumnos sean capaces de ver en un texto las distintas formas verbales y puedan, con ello, separar las oraciones con mayor facilidad para su traducción y análisis. A continuación, se presenta una rúbrica de evaluación para poder calificar los contenidos.

<i>Rúbrica de evaluación</i>			
<i>Destreza</i>	Bien	Regular	Insuficiente
División de morfemas	Divide la raíz, la característica modal-temporal y la desinencia de persona.	Divide la raíz, la característica modal-temporal y la desinencia de persona, pero no identifica bien las vocales de unión.	No es capaz de distinguir la raíz y los morfemas.
A n á l i s i s morfológico	Analiza bien la persona, el número, tiempo, modo y la voz.	Analiza bien el tiempo, pero se equivoca al identificar la persona, el número, el modo o la voz.	No es capaz de identificar la persona, el número, tiempo, modo y la voz.
Traducción	Traduce correctamente el tiempo verbal al castellano.	Traduce bien el tiempo verbal, pero se equivoca en la persona o el número.	No es capaz de traducir correctamente el tiempo verbal a castellano.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Todas las actividades y sesiones han tenido una buena aceptación en el alumnado. La participación y los resultados han sido proporcionales y han estado relacionados. Aquellos alumnos que han mostrado un alto interés y participación constante son los alumnos que han logrado mejores resultados en las actividades propuestas. Al añadir el aliciente de un refuerzo positivo, los alumnos prestaron desde el primer momento total atención a la actividad. El juego ha resultado ameno y ágil tanto para los estudiantes como para la docente y ha dado buenos resultados en la evaluación. Además, se puede adaptar no sólo a todos los niveles de latín, sino también a los de griego y muestra una gran productividad, ya que se puede ir ajustando a la continuidad de la asignatura, introduciendo nuevos tiempos verbales que se vayan impartiendo a lo largo del curso y reforzando los ya conocidos.

Respecto al porcentaje de logro, se ha observado una mejora significativa: tras realizar esta actividad, todos los alumnos aprobaron el examen de morfología verbal de la asignatura y supieron identificar con rapidez las características modal-temporales de los verbos y las desinencias personales de los mismos. Esta rapidez en la identificación, les aporta al mismo tiempo fluidez a la hora de traducir textos u oraciones. Así, los resultados de aprendizaje esperables en este tipo de actividades se miden por el grado adquirido en el dominio de los conceptos estudiados:

- Los alumnos saben identificar una forma verbal.
- Los alumnos pueden dividir, distinguir y categorizar los distintos morfemas modal-temporales, así como los morfemas flexivos de persona en los verbos.
- Los alumnos se adaptan al grado de complejidad de las actividades, siendo capaces de, en un principio reconocer un verbo en la frase hasta poder analizarlos y traducirlos con total agilidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. (1963), *The psychology of meaningful verbal learning*, Grune & Stratton, Nueva York.

AZNAR-DÍAZ, I. ET AL. (2017), “Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, *Educación* 53.1, 11-28.

BOE, núm. 23 de 3 de enero de 2015.

BOCM núm. 120 de 22 de mayo de 2015.

LABRADOR, M. J. y ABREU, M. A. (eds.) (2008), *Metodologías activas*, Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.

LAPESA, R. (1981), *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid.

LÓPEZ, D. E. (2015), “Aspectos de la morfología del verbo latino y su relación con el verbo español”, *Akados* 2.25, 9-42.

MARTÍNEZ BIGORRA, S. (ED.). (1976). *Lengua Latina. Tomo I*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

MENÉNDEZ PIDAL, R. (1905), *Manual de gramática histórica*, Librería General de Victoriano Suárez, Madrid.

ZICHERMANN, G. & CUNNIGHAM, C. (2011), *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, O'Reilly Media, Sebastopol (California).

ALGUNAS IDEAS PARA EL ANÁLISIS SINTÁCTICO EN LATÍN

JUAN CARLOS BERDASCO VALLE

jcberdasco@educa.jcyl.es

IES de ASTORGA

Resumen

El objetivo de este trabajo es esencialmente didáctico: pretendemos ofrecer algunas ideas y sugerencias, basadas en un enfoque integrador de la sintaxis latina, para el análisis sintáctico de los textos contemplando la casuística más frecuente con la modesta finalidad de servir de guía a los alumnos y profesores de Bachillerato.

Palabras clave

Función, semántica, sintaxis.

Abstract

The aim of this work is essentially didactic: to offer some ideas and suggestions, based on an integrative approach to Latin syntax, for the syntactic analysis of texts considering the most frequent casuistry, with the modest purpose of serving as a guide for students and teachers of secondary schools.

Keywords

Function, semantics, syntax.

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la experiencia como miembro en repetidas ocasiones del tribunal de la EBAU para la materia de Latín II, donde hemos podido constatar año tras año la diversidad de métodos, por supuesto respetables, que nuestros colegas emplean a la hora de adiestrar a sus alumnos en el análisis sintáctico de los textos latinos, con este trabajo nos proponemos aportar, desde una perspectiva funcional¹, algunas ideas y criterios, basados en una visión global y omnicomprensiva de la sintaxis latina, para realizar el análisis sintáctico de los textos, paso previo a la comprensión y a la traducción de los mismos.

En los textos latinos es preciso distinguir tres niveles sintácticos: sintagma o grupo sintagmático, oración y discurso, jerárquicamente organizados, en tanto que los sintagmas y los grupos sintagmáticos se relacionan entre sí formando las oraciones y estas se relacionan conformando el discurso, siendo la oración la principal unidad sintáctica, cuya función es comunicar un mensaje en dos niveles diferentes: el nivel representativo referente a una acción o situación descrita en la propia oración y el nivel presentativo o interactivo referente a otros aspectos de la comunicación como, por ejemplo, el receptor del mensaje o la actitud del emisor².

Dentro de estos niveles existen tres tipos de relaciones sintácticas: subordinación, relación que implica una dependencia no recíproca entre las unidades relacionadas, de modo que la eliminación de B no presupone la de A, pero sí lo contrario; coordinación, relación que supone la independencia entre las unidades relacionadas, de manera que la eliminación de A no presupone la de B ni viceversa; y solidaridad, relación que conlleva una dependencia recíproca o interdependencia entre las unidades relacionadas, de forma que la eliminación de A implica la de B y viceversa.

Desde un punto de vista sintáctico, la oración se define como una relación de dependencia entre un núcleo, siempre un verbo en forma personal, pues por sí solo puede constituir una oración mínima con

¹ Partimos de los principios teóricos de la gramática funcional de Dik, aplicados al latín por Pinkster, teniendo asimismo en cuenta puntos de vista estructuralistas, válidos, a nuestro modesto entender, y perfectamente compatibles con los planteamientos funcionalistas.

² Cf. Baños (2009: 57-60).

sentido completo, y unos adyacentes o constituyentes que concretan semánticamente ese núcleo verbal, de los cuales unos, los argumentos, son obligatorios y exigidos por las valencias del verbo³, y otros, los satélites, opcionales con respecto a dichas valencias y, por tanto, simples ampliaciones. Unos y otros, representados por sintagmas nominales sustantivos, adjetivos y adverbios, mantienen con el verbo distintas relaciones —funciones— de carácter sintáctico y semántico⁴, condicionadas por sus marcas léxicas.

En este punto hay que hacer referencia a la transposición⁵, entendida como el cambio de categoría funcional de los sintagmas señalados por medios morfosintácticos. En efecto, por una parte, los morfemas casuales pueden transponer el sustantivo a las categorías del adjetivo o del adverbio⁶; y por otra, las preposiciones capacitan también al sustantivo para funcionar como adjetivo o como adverbio.

Además, en el nivel del discurso, tanto el relativo como las tradicionalmente llamadas conjunciones de subordinación⁷ transponen oraciones completas a las categorías funcionales del sustantivo, adjetivo o adverbio.

³ En este sentido hay que tener en cuenta, por una parte, la elipsis contextual de los complementos obligatorios del verbo, omisibles cuando su contenido es fácilmente recuperable del contexto, y, por otra, los usos absolutos; a saber, la elisión de un determinado argumento que además no es recuperable del contexto porque el contenido verbal está focalizado. Se trata de empleos como: *uicit tamen in senatu pars illa quae uero pretium aut gratiam anteferebat* (“venció, sin embargo, en el senado aquella facción que anteponía a la verdad el favor o el dinero”. *Sal., Iug.* 16, 1); *sicut Liuius frequentissime dubitat et alii ab aliis historici dissentiunt* (“lo mismo que Livio muy frecuentemente duda y unos historiadores disienten de otros”. *Quint.*, 2, 4, 19).

⁴ El catálogo de funciones semánticas, así como sus formas de representación sintáctica, puede verse en Baños 2009: 71. Hoy día se admite la existencia de macrofunciones (actor, afectado, indirecto y circunstancial) que se concretan en distintas funciones semánticas secundarias (agente, causante, experimentante, manipulado, destinatario, instrumento, modo, compañía, etc.) y que permiten unificar los marcos predicativos. *Cf.* Villa (2003: 38 ss.).

⁵ Rubio emplea el término “transferencia funcional”. *Cf.* Rubio (1984: 99-100).

⁶ Los morfemas casuales de genitivo pueden transponer el sustantivo a la categoría funcional del adjetivo. Asimismo, los morfemas de ablativo, locativo, acusativo y dativo pueden convertir el sustantivo en adverbio funcional.

⁷ La función de estas unidades no es unir oraciones, función propia de las conjunciones o conectores, sino marcar la transformación de una oración en un producto funcionalmente nuevo; a saber, en un sustantivo, un adjetivo o un adverbio, por lo que es preferible la denominación de transpositores.

Existen además otras nominalizaciones que se realizan a partir de los lexemas verbales, las llamadas formas no personales o nominales del verbo. Su comportamiento funcional es idéntico al del sustantivo —infinitivo, gerundio y supino— o al del adjetivo —participio—, pero al mismo tiempo siguen manteniendo las particularidades combinatorias propias del verbo del que son derivativos.

A la hora de determinar e identificar las funciones de los constituyentes en el nivel oracional tendremos en cuenta los siguientes criterios funcionales objetivos:

1. 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.

2. La conmutación o *variatio*. Cualquier constituyente de la oración puede ser sustituido por otro sintáctica y semánticamente equivalente.

3. La interrogación parcial. La respuesta a un término interrogativo será siempre un elemento funcionalmente equivalente.

Los ejemplos⁸ que siguen reflejan todo lo señalado anteriormente. Todas las consideraciones que se hacen se ilustran con ejemplos de los diferentes sintagmas nominales (sustantivo, pronombre, adjetivo y adverbio) y de sus equivalentes funcionales (formas nominales del verbo o cualquier otra unidad transpuesta).

2. LA ORACIÓN: LOS CONSTITUYENTES O ADYACENTES DEL VERBO

2.1. Los argumentos

El sujeto representa la primera valencia de los verbos⁹. Se trata de un adyacente de naturaleza sustantiva —sustantivo, pronombre,

⁸ Si bien algunos proceden de obras y estudios anteriores citados en las referencias bibliográficas, la mayoría son originales, resultado de búsquedas personales en las colecciones de textos latinos *Itinera Electronica de AgoraClass* y *The Latin Library*. Asimismo, las traducciones están tomadas, en la medida de lo posible, de los textos de la Biblioteca Clásica Gredos.

⁹ Se exceptúan obviamente los verbos propiamente impersonales del tipo *fulgurat*, *ninguit*, *pluit*, *tonat*, etc. así como también los llamados verbos “impersonales de sentimiento”, como, por ejemplo, *miseret*, *piget*, *pudet*, etc.

infinitivo— o unidad funcionalmente equivalente —adjetivo u oración transpuesta— que concreta el alcance referencial del verbo, tanto de su lexema como de los morfemas personales, a través de la concordancia en número y persona, y, en su caso, también en género¹⁰:

En función de sus marcas léxicas [+animado/+humano] puede expresar distintas funciones semánticas: agente, causante, experimentante, referencia, situación etc. o incluso, función “cero”¹¹:

(1a) **consules** plebem apud senatum accusabant, quod et **iuniores** non responderent (“los cónsules acusaban a la plebe ante el senado porque incluso los jóvenes no respondían al llamamiento”. Liv., 43, 14, 2).

(1b) **Aristides**... nonne ob eam causam **expulsus est** patria...? (“¿acaso... Aristides no fue expulsado de su patria por ese motivo...?”. Cic., *Tusc.* 5, 36, 105).

(1c) neque castrorum **oppugnatio** facilis erat (“y no era fácil el asalto del campamento”. Liv., 23, 27, 1).

(1d) neque erat facile nostris uno tempore **propugnare et munire** (“y no les era fácil a los nuestros luchar y trabajar en la fortificación al mismo tiempo”. Caes., *Civ.* 3, 45, 4).

(1e) si **illud** non licet, saltem **hoc** licebit (“si aquello no está permitido, al menos lo estará esto”. Ter., *Eun.* 639-640).

(1f) licet autem nemini **contra patriam ducere exercitum** (“sin embargo a nadie le está permitido dirigir el ejército contra la patria”. Cic., *Phil.* 13, 6, 14).

(1g) Hic, hic sunt in nostro numero..., **qui de nostro omnium interitu, qui de huius urbis atque adeo de orbis terrarum exitio cogitent** (“aquí, aquí en nuestro número están los que planean el aniquilamiento de todos nosotros, la destrucción de esta ciudad e incluso del mundo entero”. Cic., *Cat.* 1, 4, 9).

¹⁰ En ocasiones la concordancia es puramente semántica. Se trata de la llamada “concordancia *ad sensum*”: **dextera pars integra** sociorum magis clade quam suo periculo **terrebantur** (“el ala derecha intacta estaba más aterrada por el descalabro de los aliados que por su propio peligro”. Liv., 37, 30, 7).

¹¹ Pinkster, siguiendo a Dik, cree que esta es la función semántica del sujeto de las estructuras atributivas: sed dux atque imperator uitae mortalium **animus** est (“pero la guía y rectora de la vida de los hombres es el alma”. Sal., *Iug.* 1, 3). Cf. Pinkster (1995: 20).

(1h) eadem nocte accidit **ut esset luna plena** (“esa misma noche sucedió que había luna llena”. Caes., *Gall.* 4, 29, 1).

(1i) **deorum** enim **natura** quaeritur (“en efecto se cuestiona la naturaleza de los dioses”. Cic., *Nat. deor.* 1, 24, 67).

(1j) **di utrum sint necne sint**, quaeritur (“se cuestiona si existen los dioses o no”. Cic., *Nat. deor.* 3, 7, 17).

El complemento directo ocupa la segunda valencia de los llamados verbos transitivos. Es también un adyacente sustantivo [-+animado/-+humano] que concreta de forma directa el lexema verbal expresando funciones semánticas diversas (afectado, resultado, referencia, etc.) y cuya principal característica sintáctica es la de pasar a sujeto en las estructuras pasivas:

(2a) illi **imperata** celeriter fecerunt (“aquellos rápidamente cumplieron las órdenes”. Caes., *Gall.* 5, 20, 4).

(2b) at ego faciam, **tu idem ut aliter praedices** (“pero haré que tú hables de otro modo”. Plaut., *Amph.* 1085).

(2c) Nero tamen subtrahit oculos suos iussitque **scelera** (“Nerón, sin embargo, apartó sus ojos y ordenó los crímenes”. Tac., *Agr.* 45, 2).

(2d) ac **arma ponere** iusserunt (“y les ordenaron deponer las armas”. Caes., *Gall.* 4, 37, 2).

(2e) iubeatis **ut M. Tullio aqua et igni interdicatur?** (“¿ordenaríais que se vede a M. Tulio el agua y del fuego?”. Cic., *Dom.* 18, 47).

(2f) **eadem** secreto ab aliis quaerit (“pregunta secretamente a otros las mismas cosas”. Caes., *Gall.* 1, 18, 1).

(2g) quaero **num Sullam dixerit Cassius** (“pregunto si Casio ha mencionado a Sila”. Cic., *Sull.* 13, 36).

(2h) redde is **libertatem** (“devuélveles la libertad”. Plaut., *Poen.* 1190).

(2i) **quod credidisti** reddo (“te devuelvo lo que me prestaste”. Plaut., *Epid.* 549).

En este sentido hay que hacer referencia también a ciertas construcciones de infinitivo en las que este no parece funcionar como complemento directo:

(3a) *Africam sorte Tubero obtinere debebat* (“por sorteo, Tuberón debía gobernar África”. *Caes., Civ.* 1, 30, 2).

(3b) *quae illi audire aut legere solent*, eorum partem uidi... (“las cosas que aquellos suelen oír o leer, parte de ellas las he visto...”. *Sal., Iug.* 85, 13).

(3c) *Bibulus... uim morbi sustinere non potuit* (“Bíbulo... no pudo soportar la virulencia de la enfermedad”. *Caes., Civ.* 3, 18, 1).

En efecto, estos infinitivos no son conmutables por un acusativo nominal o pronominal, ni por oraciones transpuestas, sino que parecen mantener con el verbo en forma personal, siempre uno de los llamados “verbos auxiliares modales”, una relación de interdependencia, constituyendo ambos un núcleo oracional complejo, es decir, una perífrasis verbal con los valores de obligación o de posibilidad¹². Por tanto, su omisión, en caso de producirse, se debe siempre a una elipsis contextual.

En este punto es preciso analizar también una construcción de cierta productividad en latín. Nos referimos a la tradicionalmente denominada construcción de “doble acusativo de persona y cosa” o “bitransitiva”, en la que se atribuye a ambos acusativos la función sintáctica de complemento directo:

(4a) *te tua fata docebo* (“te enseñaré tu destino”. *Verg., Aen.* 6, 759).

(4b) *non enim te celaui sermonem T. Ampii* (“en efecto, no te oculté la conversación de T. Ampio”. *Cic., Fam.* 2, 16, 3).

(4c) *eam rem nos locus admonuit* (“el lugar nos ha recordado esa anécdota”. *Sal., Iug.* 79, 1).

Ahora bien, la yuxtaposición de dos argumentos que determinan a un mismo verbo, aun estando marcados por el mismo caso, implica funciones sintácticas y semánticas distintas.

El llamado “acusativo de persona” [+animado/+humano] representa el complemento directo como demuestra su paso a sujeto en la oración pasiva¹³, prueba funcional unánimemente admitida, y expresa el afectado -manipulado de la acción:

¹² Cf. Berdasco (1999: 320 ss); Pinkster (2015: 107-110).

¹³ Existe un ejemplo en el que pasa a sujeto el acusativo de cosa, posiblemente por razones métricas, ya que la construcción normal habría roto el esquema métrico (senario yámbico): (*haec*) *celata me sunt? quor non rescui? eloquar*. (“¿por qué se me ha ocultado esto?, ¿por qué no me enteré?, lo diré”. *Plaut., Pseud.* 490-491).

(5a) venit Athenas **philosophus Athenodorus**... percunctatus omnia docetur (“vino a Atenas el filósofo Atenodoro... tras haber preguntado es informado de todo”. Plin., *Epis.* 7, 27, 7).

(5b) id **Alcibiades** diutius celari non potuit (“eso no se le pudo ocultar a Alcibiades durante mucho tiempo”. Nep., *Alcib.* 5, 2).

(5c) sin autem quidpiam aut a te **essem admonitus** aut a tuis, effecturum... (“pero si no hubiese sido advertido de algo por ti o por los tuyos, habría actuado...”. Cic., *Fam.*, 5, 8, 5).

El denominado “acusativo de cosa” [-animado/-humano] representa la tercera valencia del verbo expresando la función semántica de referencia. Su conmutación por el sintagma preposicional *de* + ablativo, posiblemente para deshacer la posible ambigüedad sintáctica debida a la yuxtaposición de dos argumentos distintos marcados por el mismo caso, amén de la compatibilidad con la voz pasiva, parece demostrar que la función sintáctica de este argumento no es la de complemento directo, sino que estaríamos ante otro argumento distinto, el complemento, marcado también por el acusativo, como veremos *infra*, en su condición de caso adverbial general¹⁴:

(6a) venit Athenas philosophus Athenodorus... percunctatus **omnia** docetur (“vino a Atenas el filósofo Atenodoro... tras haber preguntado es informado de todo”. Plin., *Epis.* 7, 27, 7).

(6b) soleo dare operam ut **de sua** quisque **re** me ipse doceat (“suelo procurar que cada uno me instruya acerca de su asunto”. Cic., *De orat.* 2, 24, 102).

(6c) impedimento est quo minus **de his rebus** Sulla doceatur (“impide que Sila sea informado de estos hechos”. Cic., *S. Rosc.* 38, 110).

(6d) **id** Alcibiades diutius celari non potuit (“eso no se le pudo ocultar a Alcibiades durante mucho tiempo”. Nep., *Alcib.* 5, 2).

(6e) **de armis, de ferro, de insidiis** celare te noluit? (“¿no quiso ocultarte las armas, la espada ni las emboscadas?”. Cic., *Deiot.* 6, 18).

(6f) non est profecto **de illo ueneno** celata mater (“ciertamente a la madre no se le ocultó aquel envenenamiento”. Cic., *Cluent.* 66, 189).

¹⁴ Cf. Moralejo (1986: 313).

(6g) sin autem **quidpiam** aut a te essem admonitus aut a tuis, effecturum... (“pero si no hubiese sido advertido de algo por ti o por los tuyos, habría actuado...”. Cic., *Fam.* 5, 8, 5).

(6h) quoniam **de moribus ciuitatis** tempus admonuit... (“ya que el momento nos advirtió de las costumbres de la Ciudad...”. Sal., *Catil.* 5, 9).

(6i) hanc ob amentiam discordiis nostris, **de quibus** ipsis his prodigiis recentis a dis immortalibus admonemur (“por este sinsentido en nuestras disputas, de las que somos advertidos por los dioses inmortales con estos recientes prodigios”. Cic., *Har. resp.* 21, 44).

El complemento¹⁵ puede representar la segunda o la tercera valencia del verbo. Se trata también de un argumento de carácter sustantivo [-+animado/-+humano] que concreta el alcance referencial del lexema verbal expresando la función semántica de referencia, compatible con la voz pasiva y carente, a diferencia del resto de los argumentos, de una marca formal unívoca, pues, exceptuados el nominativo y el vocativo, puede aparecer marcado cualquiera de los demás casos, e incluso también por sintagmas preposicionales¹⁶; uso este último que empieza a sistematizarse a partir de la época clásica por su simplicidad y claridad sintáctica, amén de contribuir a desambiguar la sintaxis:

(7a) sed ueteris prouerbiu admonitu **uiuorum** meministi nec tamen **Epicuri** licet obliuisci (“pero siguiendo el viejo proverbio me acuerdo de los vivos y sin embargo no puedo olvidarme de Epicuro”. Cic., *Fin.* 5, 1, 3).

(7b) **De Planco** meministi... et **de Herode** et **Mettio** meminero (“me acuerdo de Planco... y me acordaré de Herodes y de Metio”. Cic., *Att.* 15, 27, 3).

(7c) ei et **hoc** memento **dicere** (“y acuérdate de decirle esto”. Plaut., *Merc.* 282).

(7d) fuere qui hoc die regem **temeritatis**, consulem **segnitiae** accusarent (“hubo quienes en este día acusaban al rey de temeridad y al cónsul de desidia”. Liv., 31, 38, 1).

¹⁵ Con este término se refiere Pinkster a argumentos que no pueden considerarse objetos u objetos indirectos. Cf. (Pinkster 1995: 17). Alarcos denomina a este adyacente “suplemento”. Cf. Alarcos (2001: 351).

¹⁶ Toda la diferente casuística puede verse en Pinkster (2015: 100-163).

(7e) cum primum illi ipsi debuerint potius accusari **de pecuniis repetundis quam ambitus** (“ya que ellos mismos debieron ser acusados antes de concusión que de soborno”. Cic., *Cluent.* 41, 114).

(7f) **illud** accuso non te, sed illam... (“no te acuso de aquello a ti, sino a aquélla...”, Cic. *Att.* 13, 22, 4).

(7g) mox Numantina, prior uxor eius, accusata **iniecisse carminibus et ueneficiis uaecordiam marito**, insons iudicatur (“después Numantina, su primera esposa, acusada de haber causado la locura a su marido con encantamientos y pociones, es declarada inocente”. Tac., *Ann.* 4, 22, 3).

(7h) Barbari signa procul conspicati **oppugantione** desistunt (“los bárbaros, al haber visto las enseñas de lejos, desisten del ataque”. Caes., *Gall.* 6, 39, 4).

(7i) bis de ea certatum est; tertio, cum **de petitione** reus destitisset... (“dos veces se discutió el asunto; a la tercera, al haber desistido el reo de la candidatura...”. Liv., 37, 58, 1).

(7j) illi **finitimos Germanos sollicitare et pecuniam polliceri** non desistunt (“aquellos no dejan de soliviantar a los vecinos germanos ni de prometerles dinero”. Caes., *Gall.* 6, 2, 1).

(7k) non illi uestram ignauiam contempsero nec **suae uirtuti** confisi sunt (“aquellos no despreciaron vuestra cobardía ni confiaron en su valor”. Liv., 3, 67, 5).

(7l) uel domesticis opibus uel externis auxiliis **de salute urbis** confiderent (“bien con los recursos propios o bien con las ayudas externas confiaban en la salvación de la ciudad”. Caes., *Civ.* 2, 5, 5).

(7m) ubi ex ea turri **quae circum essent opera tueri se posse** sunt confisi... (“cuando confiaron en poder defender desde la torre las obras que había a su alrededor...”. Caes., *Civ.* 2, 10, 1).

(7n) ita uidemur posse confidere, **ut uniuersitatem omnibus uarietas ipsa commendat** (“así parece que podemos confiar en que la propia variedad hará grata la totalidad a todos”. Plin., *Epist.* 2, 5, 7).

(7ñ) at Hannibal... cum V nauibus Africam accessit in finis Cyrenaeorum si forte Carthaginienses **ad bellum** Antiochi spe fiduciaque inducere posset... (“en cambio, Aníbal... arribó a África, cerca de Cirene, con cinco naves con la intención de inducir a los cartagineses a la guerra, valiéndose de la confianza que les inspiraba Antíoco...”. Nep., *Hann.* 8, 1).

(7o) M. Pollionem ingentibus promissis inducunt **sententiam expromere** (“pero con grandes promesas inducen a M. Polión a presentar una propuesta”. Tac., *Ann.* 12, 9, 1).

(7p) quem ego **ut mentiatur** inducere possum... (“a quien yo puedo inducir a que mienta...”. Cic., Q. *Rosc.* 46).

El complemento indirecto, adyacente sustantivo [+animado/+humano] formalmente marcado por el dativo, expresa el destinatario o receptor de la acción y representa frecuentemente la tercera valencia del verbo:

(8a) **Antonio** tuo nomine gratias egi eamque epistulam **Mallio** dedi (“le di a Antonio las gracias en tu nombre y le entregué la carta a Malio”. Cic., *Att.* 1, 16, 16).

(8b) has ego **tibi** litteras eo maiore misi interuallo (“yo te envié estas cartas con más retraso”. Cic., *Fam.* 8, 4, 3).

Aunque puede ocupar también el segundo lugar:

(9a) persuasi **equitibus nostris**... ut dextrum Caesaris cornu aggredirentur (“persuadí a nuestros jinetes... de que atacasen el flanco derecho de César”. Caes., *Civ.* 3, 86, 3).

(9b) imperat Casiuellauno ne **Mandubracio** neu **Trinobantibus** noceat (“ordena a Casivelono que no perjudique a Mandubracio ni a los Trinobantes”. Caes., *Gall.* 5, 22, 5).

En estos casos, quizá por la afinidad entre las nociones de “persuadir” y “perjudicar” con la función semántica de destinatario propia del dativo, tenemos un complemento indirecto donde bastaría un simple complemento directo, lo que explica el rechazo de estos verbos a la pasiva personal, especialmente en latín clásico. Por esta razón, a partir de la época postclásica la lengua latina, siguiendo el principio de economía lingüística, tendió a hacer transitivos estos verbos introduciendo el acusativo, caso adverbial semánticamente vacío, para sustituir al dativo que resultaba semánticamente redundante¹⁷:

¹⁷ Cf. Berdasco (2012: 63); Moralejo (1995: 101).

(10a) aliqua die **te** persuadeam, ut ad uillam uenias et uideas casulas nostras (“quizá algún día te persuada de que vengas a la finca y veas nuestras cabañas”. Petron., 46, 2).

(10b) **Iudaeos** non nocui (“no perjudiqué a los judíos”. Itala. *Act.*, 25, 10).

De ahí que comiencen a generalizarse también ejemplos como:

(11a) **qui** ne uir esset a matre persuasus est (“quien fue convencido por su madre de que no era hombre”. Petron., 81, 5).

(11b) **quae** cum subinde ac **multi** nocerentur... (“al ser esta y otros muchos perjudicados también...”. Apul., *Met.* 1, 10, 1).

También a partir de dicha época se empiezan a ver ejemplos de la sustitución del dativo por el sintagma preposicional *ad* + acusativo [+persona], que se enmarcan dentro de esa tendencia general a sustituir los casos por sintagmas preposicionales que son sintácticamente más claros:

(12a) Sed Aurora commodum inequitante **uocatae Psychae** Venus infit talia: (“Pero en cuanto la Aurora llegó al trote de sus corceles, Venus le dice a Psique, tras haberla llamado, lo siguiente... Apul., *Met.* 6, 11, 4).

(12b) Tum infit **ad me** Byrrhena: “quam commode uersaris in nostra patria?” (“entonces empieza a decirme Birrena: “¿te encuentras a gusto en nuestra patria?””. Apul., *Met.* 2, 19, 5).

(12c) Et tandem denique deuorato pudore **ad Milonem** aio: “ferat suam Diophenes ille fortunam et spolia populorum rursum conferat mari pariter ac terrae” (“y finalmente, tragándome la vergüenza, le digo a Milón: “allá Diófenes con su suerte, y que aventure una vez más por tierra y por mar los despojos de las gentes””. Apul., *Met.* 2, 15, 2).

Estos contextos son el origen de la forma de expresión sintáctica del complemento indirecto en español.

Para terminar con este apartado hay que hacer referencia a los argumentos que Pinkster llama complemento del sujeto y complemento

del objeto¹⁸; adyacentes de naturaleza adjetiva o sustantiva que determinan al sujeto o al complemento directo a través del verbo; que se caracterizan, cuando la unidad funcional lo permite, por la concordancia en caso, género y número; y que semánticamente, dependiendo de su carácter adjetivo o sustantivo, expresan la atribución de una cualidad o una identificación de sus referentes.

El primero representa la segunda valencia del verbo y engloba tanto al tradicional atributo:

(13a) nam propter frigora... frumenta in agris **matura** non erant (“en efecto, a causa del frío... el cereal no estaba maduro en los campos”. Caes., *Gall.*, 1, 16, 1).

(13b) quis **clarior** in Graecia est Themistocle, quis **potentior**? (“¿quién es en Grecia más ilustre que Temístocles, quién más poderoso?”. Cic., *Lael.*, 12, 42).

(13c) sed dux atque imperator uitae mortalium **animus** est (“pero la guía y rectora de la vida de los hombres es el alma”. Sal., *Iug.*, 1, 3).

(13d) quis fuerit **ille qui meum dono dedit corpus** requiro (“busco quién fue aquel que te dio mi cuerpo como don”. Sen., *Oed.* 814-815).

(13e) quis est **qui nostris tam proterue foribus facit iniuriam**? (“¿quién es el que aporrea tan insolentemente nuestra puerta?”. Plaut., *Rud.* 414).

(13f) loquor enim de docto homine et erudito, cui uiuere est **cogitare** (“hablo, pues, de un hombre docto y erudito para el que vivir es pensar”. Cic., *Tusc.* 5, 38, 111).

Como al tradicionalmente llamado predicativo del sujeto:

(14a) illorum **beata** mors uidetur, horum uita **laudabilis** (“la muerte de aquellos parece dichosa, la vida de estos loable”. Cic., *Lael.* 7, 23).

(14b) infantes sumus et **senes** uidemur (“somos niños y parecemos viejos”. Mart., 6, 70, 11).

¹⁸ Cf. Pinkster (1995: 17) y (2015: 186-188). Un buen ejemplo puede ser: et postero die prima luce a patre accesor. **Tristis** erat et me **maestum** uidebat (“al día siguiente, al amanecer, me llama mi padre. Estaba desolado y me veía a mí también triste”. Qurt., 6, 11, 27).

(14c) nos autem fortes uiri **satis facere rei publicae** uidemur... (“sin embargo, nosotros, hombres de principios, parecemos satisfacer [parece que satisfacemos] bastante al Estado...”. Cic., *Catil.* 1, 1, 5).

(14d) [Catilina] quom ab senatu **hostis** iudicatus sit... (“ya que ha sido declarado enemigo por el senado...”. Sal., *Catil.* 44, 6).

(14e) Germanosque, qui auxilio a Belgis **arcessiti** dicebantur... prohibeat (“e impida a los germanos que se decía que habían sido llamados [se decían llamados] por los belgas en su ayuda”. Caes., *Gall.* 3, 11, 5).

(14f) sed ipse Iuppiter a poetis... ‘**pater diuum hominumque**’ dicitur, a maioribus autem nostris **optumus maxumus** (“Júpiter es dicho [llamado] por los poetas... ‘padre de los dioses y de los hombres’, y sin embargo por nuestros mayores Óptimo Máximo”. Cic., *Nat. deor.* 2, 25, 64).

(14g) Is dicebatur **esse Myronis** (“ese era dicho ser [se decía que era] de Mirón”. Cic., *Verr.* 2, 4, 3).

El segundo ocupa la tercera valencia y se corresponde con el tradicional predicativo del complemento directo:

(15a) senatus Catilinam et Manlium **hostis** iudicat (“el senado declara a Catilina y a Manlio enemigos”. Sal., *Catil.* 36, 2).

(15b) commendata iis custodia Pergami, quos fratri regnoque **fidus** credebat (“encomendada la protección de Pérgamo a los que creía fieles a su hermano y al trono”. Liv., 38, 12, 8).

(15c) primoresque patrum, **quos Serui rebus fauisse** credebat, interfecit (“e hizo matar a los principales senadores, a los que consideraba haber favorecido a Servio...”. Liv., 1, 49, 1).

(15d) Huius uictoriae fama **tranquilliores** in Hispania res fecit (“la noticia de esta victoria tranquilizó más la situación en Hispania”. Liv., 37, 57, 6).

(15e) non temere dicant te **benignum** (“no sin razón te dirían bueno”. Plaut., *Trin.* 740).

(15f) sed Catilina postquam uidet montibus atque copiis hostium sese **clausum**, in urbe res **aduorsas**... (“pero Catilina después que se ve

encerrado por los montes y las tropas de los enemigos, las circunstancias adversas en la ciudad...”. Sal., *Cat.* 57, 1).

(15g) **oclusam** (esse) ianuam uideo (“veo la puerta cerrada [haber sido cerrada]”. Plaut., *Stich.* 308).

(15h) uidetis **pendere** alios **ex arbore**, **pulsari** alios, alios autem **uerberari**... (“veis a unos colgar de un árbol, a otros ser llevados a empujones, a otros ser azotados...”. Cic., *Verr.* 2, 3, 26).

2.2. Los satélites

Dentro de los constituyentes no obligatorios del verbo distingue Pinkster¹⁹ entre aquellos que se sitúan en el nivel representativo de la oración aportando una información objetiva relacionada con el verbo, los adjuntos y los predicativos, y aquellos otros que expresan una valoración subjetiva o un juicio del hablante o escritor relacionado con la totalidad de la oración, los disjuntos, situados en el nivel presentativo de la oración que veremos *infra*.

Los adjuntos —los tradicionales complementos circunstanciales— son adyacentes de naturaleza adverbial que expresan valores semánticos diversos (lugar, modo, causa, finalidad, extensión temporal o espacial, instrumento, agente, beneficiario, procedencia, dirección, etc.) y que determinan directamente al verbo pudiendo aparecer yuxtapuestos varias veces en la misma oración, salvo que dos o más expresen la misma función semántica, en cuyo caso es necesaria la coordinación entre todos los términos entre los que exista esa identidad semántica:

(16a) confiteretur... et **magno animo** et **libenter** fecisse se libertatis omnium causa (“confesaría... haberlo hecho con ánimo decidido y de buen grado por la libertad de todos”. Cic., *Mil.* 29, 80). **Modo**

(16b) hominis autem mens **discendo** alitur et **cogitando** (“sin embargo, la mente del hombre se enriquece aprendiendo y pensando”. Cic., *Off.* 1, 30, 105). **Modo**

(16c) quid tu? **recten** atque **ut uis** uales? (“¿tú qué?, ¿estás bien de salud y contento?”. Plaut., *Aul.* 183). **Modo**

(16d) nec **altitudine** solum tuta urbs, sed **quod saxo indique absceso imposita est** (“la ciudad es segura no sólo por su altitud, sino

¹⁹ Cf. Pinkster (1995: 32-47) y (2015: 797-931).

también porque se ha situado sobre una roca cortada a pico por todas partes”. Liv., 32, 4, 5). **Causa**

(16e) postremo **taedio castrorum et audita defectione Misenensis classis** Romam reuertit (“finalmente, cansado del campamento y enterado de la defección de la flota de Miseno, se volvió a Roma”. Tac., *Hist.* 3, 56, 2). **Causa**

(16f) haec tu non **propter audaciam** dicis tam imprudenter, sed **quia tantam rerum repugnantiam non uides** (“tú no dices esto tan imprudentemente por atrevimiento, sino porque no ves tan gran repugnancia de los hechos”. Cic., *Phil.* 2, 8, 19). **Causa**

(16g) id sibi **ad auxilium...** satis futurum (“[creía] que eso le serviría bastante de ayuda...”. Caes., *Gall.* 4, 16, 6). **Fin**

(16h) hoc in tempore nulla ciuitas Atheniensibus **auxilio** fuit praeter Plataeenses (“en este tiempo ninguna ciudad acudió en ayuda de los atenienses, salvo Platea”. Nep., *Milt.* 5, 1). **Fin**

(16i) in castra Tiridatis uenere **honoris eius et ne metueret insidias** (“vinieron al campamento de Tiridates para rendirle honores y para que no temiera las emboscadas”. Tac., *Ann.* 15, 28, 3). **Fin**

(16j) nactus idoneam **ad nauigandum** tempestatem III fere uigilia soluit (“al haber encontrado el tiempo idóneo para navegar, casi en la tercera vigilia soltó amarras”. Caes., *Gall.* 4, 23, 1). **Fin**

(16k) **pabulatum** emittitur nemo (“nadie es enviado a forrajear”. Caes., *Civ.* 1, 81, 5). **Fin**

(16l) [Aesculapii templum] **quinque milibus passuum** ab urbe distans (“el templo de Esculapio, distante de la ciudad cinco mil pasos”. Liv., 45, 28, 3). **Distancia o extensión espacial**

(16m) is locus aberat a nouis Pompei castris **circiter passus quingentos** (“ese lugar distaba del nuevo campamento de Pompeyo aproximadamente quinientos pasos”. Caes., *Civ.* 3, 67, 1). **Distancia o extensión espacial**

(16n) **octoginta annis** uixit; immo **octoginta annis** fuit (“ha vivido ochenta años; mejor dicho, ha existido ochenta años”. Sen., *Lucil.* 15, 93, 4). **Duración o extensión temporal**

(16ñ) pueri **annos octingentos** uiuunt (“los niños viven ochocientos años”. Plaut., *Mil.* 1078). **Duración o extensión temporal**

(16o) *comminus gladiis pugnatum est* (“se luchó cuerpo a cuerpo con las espadas”. Caes., *Gall.* 1, 52, 4). **Instrumento**

(16p) [Caesar] *omnibus copiis triplici instructa acie ad Ilerdam proficiscitur* (“formada la triple línea de combate marcha con todas las tropas hacia Lérida”. Caes., *Civ.* 1, 41, 2). **Compañía**

(16q) *Ipse triduo intermisso cum omnibus copiis eos sequi coepit* (“él mismo, tras un intervalo de tres días, empieza a seguirlos con todas las tropas”. Caes., *Gall.* 1, 26, 6). **Compañía**

(16r) *exercitus ei traditur a P. Rutilio legato* (“el legado P. Rutilio le traspasa el mando del ejército”. Sal., *Iug.* 86, 5). **Agente**

(16s) *eis Caesar imperat obsides quadraginta frumentumque exercitui* (“César les exige cuarenta rehenes y trigo para el ejército”. Caes., *Gall.* 5, 20, 3). **Beneficiario**

(16t) *M. Iunius et Sp. Lucretius... tandem peruicerunt ut supplementum sibi ad exercitum daretur* (“Marco Junio y Espurio Lucrecio... consiguieron finalmente que se les diese un refuerzo para el ejército”. Liv., 42, 18, 6). **Beneficiario**

(16u) *quo agis te? domum* (“¿a dónde te vas?; a casa”. Plaut., *Amph.* 450). **Dirección**

(16v) *Qui cum propter siccitates paludum quo se reciperent non haberent...* (“al no tener estos a donde retirarse por la sequía de los pantanos...”. Caes., *Gall.* 4, 38, 2). **Dirección**

(16w) *unde deiectus est Cinna? Ex urbe. Unde Telesinus? Ab urbe* (“¿de dónde fue expulsado Cína?: de Roma; ¿de dónde Telesino?: de las puertas de Roma”. Cic., *Caecin.* 30, 87). **Procedencia**

(16x) *Pompeius... Luceria proficiscitur Canusium atque inde Brundisium* (“Pompeyo... parte de Luceria hacia Canusio y desde allí a Brindis”. Caes., *Civ.* 1, 24, 1). **Procedencia + dirección**

(16y) *sextante sal et Romae et per totam Italiam erat* (“la sal costaba un sextante en Roma y por toda Italia”. Liv., 29, 37, 3). **Ubicación**

(16z) *id ibique et in omni Africa eo facilius... tolerabatur* (“eso se toleraba más fácilmente allí y en toda el África...”. Sal., *Iug.* 89, 7). **Ubicación**

El controvertido predicativo²⁰, al igual que los adjuntos, aporta una información prescindible sin consecuencias gramaticales para la oración, pero se diferencia de ellos en que se trata de un adyacente de categoría adjetiva o sustantiva, similar a los complementos del sujeto y del objeto, pero diferente en cuanto que puede determinar a cualquier constituyente de la oración y no exclusivamente al sujeto o al complemento directo:

(17a) omnes milites **intenti** pugnae prouentum exspectabant (“todos los soldados aguardaban atentos el desenlace del combate”. Caes., *Gall.* 7, 80, 2).

(17b) per eosdem dies M. Fulvius Nobilior qui biennio ante **praetor** in Hispaniam erat profectus **ouans** urbem est ingressus (“por aquellos mismos días M. Fulvio Nobilior que dos años antes había marchado a Hispania como pretor hizo su entrada en la ciudad con todos los honores”. Liv., 36, 21, 10).

(17c) Is... regni cupiditate **inductus** coniurationem nobilitatis fecit (“este... inducido por la ambición de reinar, fraguó la conjuración de la nobleza”. Caes., *Gall.* 1, 2, 1).

(17d) deinde... me et de uia **fessum** et **qui ad multam noctem uigilassem**, artior quam solebat somnus complexus est (“después... de mí, cansado del viaje y que había trasnochado, se apoderó un sueño más pesado de lo normal”. Cic., *Rep.* 6, 10).

(17e) igitur Monam insulam, incolis **ualidam** et **receptaculum** perfugarum, adgredi parat (“y así, se dispone a atacar la Isla de Mona, poderosa por su población y guarida de fugitivos”. Tac., *Ann.* 14, 29, 3).

(17f) igitur mi **inani** atque **inopi** subblandibitur (“entonces a mí, pobre y desgraciado, me hará carantoñas”. Plaut., *Bach.* 517).

²⁰ Tanto Torrego como Villa hablan de “predicativos adjuntos”. Cf. Torrego (2012: 98); Villa (2011: 118). Alarcos denomina a este adyacente “atributo circunstancial” o “adverbio atributivo”. Cf. Alarcos (2001: 380). Tradicionalmente se aplicaba esta etiqueta de forma indistinta para referirse tanto a adyacentes obligatorios (complemento del sujeto o del objeto) como no obligatorios. Sin embargo, la diferencia entre aquellos y estos es clara como puede observarse en el siguiente ejemplo, en el que el primer participio es prescindible, pero no el segundo: Celtiberi in Hispania qui bello **domiti** se T. Gracho dediderant **pacati** manserant M. Titinio praetore obtinente prouinciam (“en Hispania los celtiberos, que sometidos en la guerra se habían rendido a T. Graco, habían permanecido tranquilos gobernando la provincia el pretor M. Titinio”. Liv., 41, 26, 1).

(17g) Galli inter equites **raros** sagittarios expeditosque leuis armaturae interiecerant (“los galos habían colocado entre los jinetes dispersos arqueros e infantes armados a la ligera”. Caes., *Gall.* 7, 80, 2).

La posibilidad de coordinación con los adjuntos demuestra su *status* sintáctico similar.

(18a) ad hoc genus castigandi **raro inuitique** uenimus (“a este tipo de castigo llegaremos raramente y a disgusto”. Cic., *Off.* 1, 13, 6).

(18b) praeter eos qui... **cum omnibus** potius quam **soli** perire uoluerunt (“excepto aquellos que...quisieron más morir con todos que solos”. Cic., *Catil.* 4, 7, 15).

2. LOS GRUPOS SINTAGMÁTICOS NOMINALES

La misma relación de dependencia que se da en la oración se observa también en el ámbito de los grupos sintagmáticos, cuyo núcleo es un sustantivo o un adjetivo.

El titular por naturaleza de la función determinativa es el adjetivo²¹ o equivalente funcional (sustantivo transpuesto, infinitivo u oración transpuesta adjetiva o sustantiva):

(19a) sed fortuna... **paruis momentis magnas** rerum **commutationes** efficit (“pero la Fortuna... en pequeños momentos produce grandes cambios de las circunstancias”. Caes., *Civ.* 3, 68, 1).

(19b) **quam rem publicam** habemus?, in **qua urbe** uiuimus? (“¿qué República tenemos?, ¿en qué ciudad vivimos?”. Cic., *Catil.* 1, 4, 10).

(19c) **acceptam iniuriam** persequi non placet? (“¿no te parece bien castigar el agravio recibido?”. Cic., *Mur.* 21, 44).

(19d) de iis **iniuriis quas ciues Centuripini... acceperant...** (“sobre los agravios que los ciudadanos centuripinos... habían recibido...”. Cic., *Verr.* 2, 3, 45).

²¹ Carece de sentido distinguir entre adjetivos calificativos y no calificativos porque la relación sintáctica con el sustantivo —la determinación por medio de la concordancia en caso, género y número— es la misma.

(19e) **legem ambitus** flagitasti (“pediste una ley sobre el cohecho”. Cic., *Mur.* 23, 46).

(19f) nam quod **legem de ambitu** tuli (“en efecto, puesto que presenté una ley sobre el cohecho”. Cic., *Mur.* 3, 5).

(19g) Ipse arcano cum paucis familiaribus suis colloquitur **consiliumque fugae** capere constituit.

(“Él mismo habla en secreto con sus amigos y toma la decisión de huir”. Caes., *Civ.* 1, 19, 3).

(19h) postero die **consilium** ceperunt **ex oppido profugere** (“al día siguiente tomaron la decisión de huir de la plaza”. Caes., *Gall.* 7, 26, 1).

(19i) haud multo post Cocceius Nerua... **moriendi consilium** cepit (“no mucho después Coceyo Nerva... tomó la decisión de morir”. Tac., *Ann.* 6, 26, 1).

(19j) subito **consilium cepi ut ante quam luceret exirem** (“de repente tomé la decisión de salir antes del amanecer”. Cic., *Att.* 7, 10, 1).

(19k) Fuit et suavis amicus et **studiosus studiorum etiam meorum** (“Fue un amigo amable y entusiasta de mis estudios”. Cic., *Fam.* 2, 13, 2).

(19l) Q. Petilius praetor urbanus **studiosus legendi libros** eos a L. Petilio sumpsit (“el pretor urbano Q. Petilio, deseoso de leer los libros, los tomó de L. Petilio”. Liv., 40, 29, 9).

En este punto hay que hacer referencia también a la aposición, considerada tradicionalmente como una forma de determinación al tratarse de un sustantivo o unidad funcional equivalente que concreta la información aportada por otro sustantivo o pronombre:

(20a) interea fidei causa mittitur a consule **Sextius quaestor in oppidum** Iugurthae **Vagam** (“entretanto para darle confianza el cónsul envía al cuestor Sextio a una plaza de Yugurta, Vaga”. Sal., *Iug.* 29, 4).

(20b) L. Villius Tappulus et M. Fundanius Fundulus, **aediles plebeii**, aliquot matronas apud populum probri accusarunt (“L. Vilio Tápulo y M. Fundanio Fúndulo, ediles de la plebe, acusaron de conducta inmoral ante el pueblo a algunas matronas”. Liv., 25, 2, 9).

(20c) et **quos ferro trucidari oportebat, eos** nondum uoce uolnero! (“y a los que convenía pasar por las armas, a esos ni siquiera los hiero con la voz”. Cic., *Cat.* 1, 4, 9).

En realidad, se trata sólo de una dependencia semántica entre dos términos que son correferentes; su independencia sintáctica viene avallada por la coincidencia en caso y la conmutación por cero sin provocar la agramaticalidad del enunciado.

En este apartado hay que incluir también las construcciones de las formas no personales del verbo, que conforman grupos sintagmáticos, no oraciones, cuyos núcleos están representados por un infinitivo, participio, gerundio o supino. En cuanto que formas verbales, expresan acciones o estados y, por tanto, conservan las combinatorias sintácticas propias del verbo del que son derivativos, por lo que rigen los adyacentes verbales exigidos por su valencia gramatical, incluido un sujeto²², pero bien entendido que se trata de un sujeto semántico, no sintáctico, pues, por razones obvias, no existe la concordancia en número y persona que caracteriza al sujeto sintáctico en latín.

Estas formas nominales nunca pueden ser núcleos oracionales, pues por sí mismas no pueden constituir una oración mínima con pleno sentido. En efecto, por ejemplo, la forma *venit* = “viene” constituye una oración mínima porque aporta una información lógica, es decir, con sentido completo, que puede ser ampliada con adyacentes obligatorios (*Caesar*) o no obligatorios (*Romam ex Gallia cum exercitu*) = “*César viene a Roma desde la Gallia con el ejército*”. En cambio, la forma *venire* = “venir” no aporta ninguna información con sentido completo, ni aun con los adyacentes: “**César venir a Roma desde la Galia con el ejército*”. Lo mismo ocurre con el resto de las formas no personales.

En el caso concreto de las estructuras de infinitivo, este puede tener el mismo sujeto que el verbo independiente, en cuyo caso estamos ante lo que la gramática tradicional llamaba “oraciones de infinitivo concertado”:

(21a) [*exercitus Romanus*] non enim **uincere** tantum noluit, ut Fabianus exercitus, sed **uinci** uoluit (“no sólo no quiso vencer, como el ejército de Fabio, sino que quiso ser vencido”. Liv., 2, 59, 1).

(21b) [*Caesar*] **duobus commeatibus exercitum reportare** instituit (“decidió reportar el ejército en dos convoyes”. Caes., *Gall.* 5, 23, 1).

²² Rubio lo llama “sujeto lógico” o “pseudosujeto”. Cf. Rubio (1984: 131). Alarcos lo denomina “adyacente temático”. Cf. Alarcos (2001: 181).

(21c) eo animus ausus est **maximum atque pulcherrimum facinus incipere** (“por eso mi ánimo se atrevió a empezar la mayor y más gloriosa acción”. Sal., *Cat.* 20, 3).

O bien un sujeto distinto, de ahí la denominación tradicional de “oraciones de infinitivo no concertado”, también llamadas “oraciones completivas de infinitivo con sujeto propio en acusativo”, que la gramática funcional denomina “construcciones de AcI”, en las que ese supuesto sujeto en acusativo es en la mayoría de los casos el complemento directo del verbo independiente, como demuestra la transformación pasiva, que actúa simultáneamente como sujeto semántico del infinitivo, lo que explica su marca formal:

(22a) Marcellus ... arma propere capere **militēs**... iubet (“Marcelo... ordena a los soldados tomar las armas rápidamente”. Liv., 25, 41, 1).

(22b) Iussae **legiones** arma capere egressaeque castris (“se ordenó a las legiones [las legiones fueron ordenadas] tomar las armas y salieron del campamento”. Liv. 7, 36, 11).

(22c) sin autem sic agetis ut arguatis **aliquem** patrem occidisse (“si vais a actuar de manera que acuséis a alguien de haber matado a su padre”. Cic., *S. Rosc.* 20, 57).

(22d) occidisse patrem **S. Roscius** arguitur (“S. Roscio es acusado de haber matado a su padre”. Cic., *S. Rosc.* 13, 37).

(22e) ille... secretis nuntiis monet **Ramadistum** obpugnationem quoquo modo celerare (“aquel... en mensajes secretos advierte a Ramadisto que acelere el ataque de cualquier modo”. Tac., *Ann.* 12, 46, 3).

(22f) **Philippus** hasne in capulo quadrigulas vitare monebatur (“¿acaso Filipo no era advertido de evitar estas pequeñas cuadrigas en la empuñadura?”. Cic., *Fat.* 3, 5).

(22g) Hic uidet imminere **hostes** atque in summo esse **rem** discrimine (“Este ve a los enemigos acercarse y la situación estar en sumo peligro”. Caes., *Gall.* 6, 38, 3).

(22h) adeundi tempus definiunt, cum **meridies** esse uideatur (“señalan el momento del ataque para el mediodía [cuando se vea ser el mediodía]”. Caes., *Gall.* 7, 83, 5).

A partir de estas estructuras, ese acusativo sujeto se habría extendido por analogía a otras en las que no puede explicarse como complemento directo del verbo independiente y, por tanto, no tiene aparente motivación sintáctica²³:

(23a) Caesar... **equitatum** ex castris educi et **proelium** committi iubet (“César... ordena que se saque la caballería del campamento y que se entable combate”. Caes., *Gall.* 7, 80, 1).

(23b) monuit **eius diei victoriam** in earum cohortium virtute constare (“advirtió que la victoria de ese día dependía del valor de aquellas cohortes”. Caes., *Civ.* 3, 89, 5).

(23a) constat profecto ad salutem ciuium... inuentas esse **leges** (“ciertamente consta que las leyes fueron creadas para proteger a los ciudadanos...”. Cic., *Leg.* 2, 5, 11).

(23b) Caesari nuntiatum est **equites Ariouisti** propius tumultum accedere (“se le anunció a César que la caballería de Ariovisto se acercaba a la colina”. Caes., *Gall.* 1, 46, 1).

En el supuesto de las construcciones de participio, el sujeto lógico de la acción o estado expresados por este es el término con el que concuerda:

(24a) Ibi Lucius Cotta **pugnans** interficitur cum maxima parte militum (“allí L. Cota es asesinado con la mayor parte de los soldados mientras lucha”. Caes., *Gall.* 5, 37, 3).

(24b) Is... regni cupiditate **inductus** coniurationem nobilitatis fecit (“este... inducido por la ambición de reinar, fraguó la conjuración de la nobleza”. Caes., *Gall.* 1, 2, 1).

²³ Se han aducido razones sintácticas en el sentido de que ese sujeto se marcaría con el acusativo para desambiguar la sintaxis, diferenciando así claramente el sujeto sintáctico del verbo independiente de este sujeto lógico del infinitivo, que no olvidemos que también puede aparecer en nominativo, como es el caso del infinitivo histórico. Cf. Pinkster (1995: 71-72). Esta explicación podría enlazarse perfectamente con la consideración del acusativo como caso adverbial general. Cf. Moralejo (1996: 314). Asimismo, se han propuesto también explicaciones de carácter pragmático en el sentido de que ese sujeto en acusativo es el constituyente que aporta información relevante, es decir, el Foco de la oración. Cf. Baños (2009: 149).

(24c) Caesar... inopiam frumenti **ueritus**... constituit non progredi longius (“César... habiendo temido la escasez de grano... decidió no avanzar más lejos”. Caes., *Gall.* 6, 29, 1).

(24d) P. Seruilius... adest de te sententiam **laturus** (“P. Servilio... está presente para emitir un juicio sobre ti”. Cic., *Verr.* 2, 1, 21).

Cuando se trata de construcciones de gerundio o de supino, ese sujeto lógico es su referente semántico en la oración, generalmente el sujeto o el complemento directo:

(25a) [Caesar] reliquas paratas **ad nauigandum**... instructas inuenit (“encuentra las restantes preparadas para navegar”. Caes., *Gall.* 5, 5, 2).

(25b) huc mihi uenisti sponsam **praeremptum** meam (“viniste aquí para robarme a mi esposa”. Plaut., *Cas.* 102).

(25c) Haedui... legatos ad Caesarem mittunt **rogatum** auxilium (“los eduos... envían legados a César para pedir ayuda”. Caes., *Gall.* 1, 11, 2).

Grupos sintagmáticos que merecen mención aparte son las llamadas construcciones absolutas porque en ellas puede existir una doble relación sintáctica. En primer lugar existe siempre una relación básica de interdependencia entre el sustantivo y el adjetivo verbal:

(26a) **partitu exercitu**, T. Labienum cum legionibus tribus ad Oceanum... proficisci iubet (“dividido el ejército, ordena a T. Labieno salir... con tres legiones en dirección al océano”. Caes., *Gall.* 6, 33, 1).

(26b) **Anco regnante** Lucumo... Romam commigrauit (“durante el reinado de Anco, Lucumón... emigró a Roma”. Liv., 1, 34, 1).

Y además, detrás de esta relación primaria, pueden existir una o varias relaciones de dependencia secundarias entre estos dos componentes esenciales y sus posibles adyacentes; nominales en el caso del sustantivo y verbales en el del participio:

(27a) Lissum expugnare conatus, **defendentibus ciuibus Romanis**..., **paucis in oppugnatione amissis, re infecta** inde discessit (“tras haber intentado asaltar Liso, defendida por ciudadanos romanos..., pocos en la batalla, con la victoria insegura” inde disces-

perdidos unos pocos en el ataque, se retiró de allí sin conseguirlo”.
Caes., *Civ.* 3, 40, 5).

(27b) Caesar, **principibus cuiusque ciuitatis ad se euocatis**...
magnum partem Galliae in officio tenuit (“César, convocados ante él los
líderes de cada ciudad... mantuvo gran parte de la Galia a sus órdenes”.
Caes., *Gall.* 5, 54, 1).

3. EL DISCURSO

Entre las oraciones que lo conforman se pueden también dar dos
tipos de relaciones sintácticas: coordinación y subordinación.

La coordinación implica independencia entre las oraciones relacio-
nadas y puede establecerse sin conectores, la llamada coordinación
asindética o asíndeton:

(28a) **uelit nolit**, scire difficile est (“quiere, no quiere; es difícil
saberlo”. Cic., *Q. fr.* 3, 8, 4).

(28b) trium uerborum praetulit titulum ‘**ueni uidi uici**’ (“llevó un
rótulo de tres palabras: ‘llegué, vi, vencí’”. Suet., *Caes.* 1, 37, 2).

O mediante conectores —las tradicionales conjunciones de coordi-
nación— divididos, según su valor semántico, en copulativos²⁴, disyun-
tivos, adversativos, causales, conclusivos y comparativos²⁵:

(29a) Vercingetorix... oppugantione destitit **atque** obuiam Caesari
proficiscitur (“Vercingetóriges... desistió del asedio y sale al encuentro
de César”. Caes., *Gall.* 7, 12, 1).

(29b) hic uincendum **aut** moriendum, milites, est... (“aquí,
soldados, hay que vencer o morir...”. Liv., 21, 43, 5).

(29c) neque possum negare adfuisse, **sed** non plus duobus an tribus
mensibus (“y no puedo negar que haya estado, pero no más de dos o tres
meses”. Cic., *Fam.* 13, 29, 4).

²⁴ La coordinación copulativa puede establecerse también por medio de elemen-
tos correlativos: non solum... sed etiam...; cum... tum...: eum... in ipsis periculis
non solum deseruit **sed etiam** oppugnauit ac prodidit (“no sólo lo abandonó en los
peligros, sino que incluso lo atacó y lo traicionó”. Cic., *Verr.* 1, 4, 11).

²⁵ Cf. Suárez (1996: 52 ss.) y (2002: 236 ss.).

(29d) si se audiant, domum suam quemque inde abituros neque magis observaturos diem concilii **quam** ipse qui indixerit obseruet (“si le escuchan, cada uno se marchará a su casa y no observará más la fecha de la asamblea que él mismo, que la convocó, la observa”. Liv., 1, 50, 6).

Por lo que respecta a la subordinación, ya hemos visto a lo largo de las páginas precedentes (ejemplos 1h, 1j, 2e, 2i, 7m, 7o, 12d, 12e, 15d, 15f, 15i, 18e, 18j, etc.) que es simplemente una consecuencia de la transposición, pues estas oraciones, convertidas en sustantivos, adjetivos o adverbios funcionales, mantienen la misma relación de dependencia con el verbo o con otro sustantivo que el sustantivo, el adjetivo o el adverbio.

En este nivel hay que incluir también a los llamados disjuntos, elementos adverbiales o adverbializados²⁶, de ahí que tradicionalmente se hayan considerado también complementos circunstanciales, que aportan un punto de vista o una opinión del hablante o escritor, completamente prescindible, con relación al conjunto de la oración:

(30a) Narbonensis prouincia... amplitudine opum nulli prouinciarum postferenda **breuiter**que Italia quam prouincia (“la provincia Narbonense... no debe posponerse a ninguna otra por la cantidad de riquezas y, en una palabra, más es Italia que provincia”. Plin., *Nat.* 3, 4, 31).

(30b) non **mea culpa** saepe ad uos oratum mitto (“no por mi culpa os envío tantas veces a suplicaros”. Sal., *Iug.* 24, 2).

(30c) **ad extremum** tamen agris expulsi et multis locis Germaniae triennium uagati ad Rhenum peruenerunt (“finalmente, sin embargo, expulsados de sus tierras y habiendo vagado durante tres años por muchos lugares de Germania, llegaron al Rhin”. Caes., *Gall.* 4, 4, 1).

(30d) **ut tibi uerum dicam**, pater, ea res me male habet (“para decirte la verdad, padre, ese asunto no me gusta”. Plaut., *Asin.* 483).

(30e) tu, **quoniam iturum te in Asiam esse putas**, ad quae tempora te exspectemus faciam me certiore uelim (“ya que tú crees que vas a ir a Asia, me gustaría que me hicieses saber hasta cuándo te vamos a esperar”. Cic., *Att.* 4, 16, 9).

²⁶ Alarcos los llama “adyacentes o modificadores oracionales”. Cf. Alarcos (2001: 371-372).

(30f) haec... catulos suos, **ut auctor est Cicero**, cottidie transfert
 (“esta... según cuenta Cicerón, traslada sus cachorros diariamente”.
 Plin., *Nat.* 29, 16, 60).

Un papel similar a estos elementos adverbiales es el del vocativo. A diferencia del resto de los casos que se sitúan en el nivel representativo al marcar adyacentes del verbo, el vocativo, al referirse al receptor del acto de comunicación, expresado o no en la oración, se sitúa en el nivel interactivo²⁷. Por tanto, al no formar parte como argumento del marco predicativo de ningún verbo, también es prescindible sin consecuencias gramaticales para el enunciado:

(31a) quo usque tandem **abutere, Catilina**, patientia nostra?
 (“¿hasta cuándo vas a abusar, Catilina, de nuestra paciencia?”. Cic.,
Catil. 1, 1, 1).

(31b) habemus senatus consultum **in te, Catilina**, uehemens et
 graue (“tenemos contra ti, Catilina, un decreto del senado severo y
 duro”. Cic., *Catil.* 1, 1, 3).

(31c) diuturni silentii, **patres conscripti**,... finem hodiernus dies
 attulit (“senadores... el día de hoy puso fin a ese duradero silencio”.
 Cic., *Marcell.* 1, 1).

(31d) tandem aliquando, **Quirites**, Catilinam... ex urbe uel eiecimus
 (“por fin, Quirites, hemos echado de una vez a Catilina de la ciudad”.
 Cic., *Catil.* 2, 1, 1).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS, E. (2001), *Gramática de la Lengua Española*, Espasa, Madrid.

BAÑOS, J. M. (ed.) (2009), *Sintaxis del Latín Clásico*, Liceus, Madrid.

BAÑOS, J. M. (2015), “Consilium (*habere, capere, dare*): un sustantivo hecho predicado”, en *Philologia, Universitas, Vita. Trabajos en honor de Tomás González Rolán*, Escolar y Mayo, Madrid, 103-114.

BERDASCO, J. C. & PRIETO, M^a. C. (1999), “Algunas perífrasis de infinitivo”, *Actas del II Congreso de la SELat.* I, 315-328.

²⁷ Rubio habla del ámbito de la sintaxis afectiva. Cf. Rubio (1984: 128-132).

BERDASCO, J. C. (2009), “Caracterización funcional del sintagma preposicional *de* + ablativo en latín clásico”, *Pectora mulcet. Estudios de Retórica y Oratoria Latinas* 1, 171-183.

BERDASCO, J. C. (2012), “El marco predicativo del verbo *persuadeo* en latín: una revisión”, *RELat* 12, 59-69.

BERDASCO, J. C. (2017), “El marco predicativo de los verbos *moneo* y *admoneo* en latín. Análisis funcional”, *Actas del XIV Congreso Español de E. Clás. Conventus Classicorum* I, 459-466

DICK, S. (1978), *Functional Grammar*, Amsterdam.

ERNOUT, A. & THOMAS, F. (1993), *Syntaxe Latine*, Klincksieck, París.

MORALEJO, J. L. (1986), “Sobre los casos latinos”, *RSEL* 16.1, 293-323.

MORALEJO, J. L. (1995), “El dativo regido como complemento único”, en E. Torrego, P. Quetglas & E. Espinilla (eds.), *Sintaxis del dativo latino*, Barcelona, 95-104.

PINKSTER, H. (1995), *Sintaxis y Semántica del Latín*, Ediciones Clásicas, Madrid.

PINKSTER, H. (2015), *The Oxford Latin Syntax: The simple clause*, Vol. 1, Oxford.

RAE = Real Academia Española (2009), *Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2 Vols., Espasa Calpe, Madrid.

RUBIO, L. (1984), *Introducción a la sintaxis estructural del latín*, Ariel, Barcelona.

SUÁREZ, P. M. (2002), “¿Subordinación o coordinación con *quam*?”, en E. Espinilla, P. Quetglas & E. Torrego (eds.), *La comparación en latín*, Barcelona / Madrid, 229-249.

TORREGO, E. (2012), “Directrices para el análisis sintáctico del latín”, *E. Clás.* 142, 89-116.

VILLA DE LA, J. (1989), “Las funciones de los elementos nominales: criterios para su identificación y caracterización en griego y en latín”, *CFC* 22, 291-303.

VILLA DE LA, J. (2003), “Límites y alternancias de los marcos predicativos”, en J. M. Baños, C. Cabrillana, M. E. Torrego & J. de la

Villa (eds.). *Praedicativa. Complementación en griego y latín, Verba, Anejo 53*, Santiago de Compostela, 19-49.

VILLA DE LA, J. (2011), “Directrices para el análisis sintáctico del griego antiguo”, *E. Clás.* 140, 105-132.

EL USO DE LA NOVELA HISTÓRICA *LA SUERTE DE VENUS* PARA EL ESTUDIO DE LA ORATORIA LATINA EN UN AULA DE 2º DE BACHILLERATO

ALEJANDRO ABAD MELLIZO

aleabad@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Presentamos en este trabajo una propuesta didáctica para el estudio de la oratoria latina en un curso de segundo de Bachillerato basada en la lectura de una novela histórica; utilizando *La suerte de Venus* de Steven Saylor, en la que se recrea el proceso judicial contra Marco Celio, estudiamos las características de este género literario en la Antigua Roma a través del análisis del texto novelado, y ponemos después en práctica los conocimientos adquiridos con una recreación de este juicio.

Palabras clave

Cicerón, novela histórica, oratoria latina, Pro Caelio, propuesta didáctica.

Abstract

We present in this work a didactical proposal for the study of the latin oratory in a preuniversity high-school course based on the reading of a historical novel; by using Steven Saylor's *The Venus's throw*, in which the process against Marcus Caelius is recreated, we study this genre's main characteristics in Ancient Rome analyzing the novelization of the text, and practicing then all the acquired knowledge in a recreation of this judgment.

Keywords

Cicero, historical novel, Latin oratory, Pro Caelio, didactical proposal.

1. INTRODUCCIÓN

Prácticamente desde los orígenes que tradicionalmente se le han atribuido en la primera mitad del siglo XVIII¹, la novela histórica se ha mantenido hasta nuestros días como uno de los géneros preferidos entre los escritores de prosa, si bien es cierto que la mezcolanza que ofrece entre la objetividad propia de la historiografía y la ficción que caracteriza al género novelesco no ha sido siempre alabado por todos; lo que es innegable es la calidad que ha adquirido en producciones concretas, muchas de ellas llevadas posteriormente a igualmente exitosas producciones cinematográficas o televisivas: nos referimos, por citar algunos ejemplos, a *Quo vadis?* (1896) de Henryk Sienkiewicz, premio Nobel de Literatura tan solo nueve años después, *Yo, Claudio* (1934) de Robert Graves o *El nombre de la rosa* (1980) de Umberto Eco, entre muchas otras.

Ha sido, además, la Antigüedad, y especialmente Roma, aquella que mayor atención ha atraído entre los escritores. La propuesta que en este trabajo presentamos surge de una cuestión muy sencilla: teniendo en cuenta la cantidad y la calidad de muchas de las novelas históricas que hacen viajar a sus lectores hasta la Antigua Roma, ¿es posible utilizar la lectura y análisis de alguna de ellas para la enseñanza en un aula de instituto? Una rápida búsqueda bibliográfica nos muestra que esta pregunta ha sido ya planteada por otros profesores de educación secundaria antes que nosotros, y que son varios los que también han desarrollado una propuesta didáctica como la que aquí traemos para ofrecer a sus alumnos un nuevo y atrayente método de enseñanza en sus aulas, coincidiendo, además, todos ellos en el éxito completo que alcanzó esta lectura entre los discentes².

Deseando comprobar también el éxito de una propuesta didáctica así en un alumnado de letras, desarrollamos la presente propuesta didáctica escogiendo la novela *La suerte de Venus* (Nueva York, 1995;

¹ Tradicionalmente se ha señalado al Romanticismo de la primera mitad del siglo XIX, y a Walter Scott (Escocia, 1771 - *ibidem*, 1832) como el precursor de la novela histórica con su archiconocido *Ivanhoe* (1820), si bien es cierto que su *Waverly*, obra mucho menos renombrada, también puede ser considerada ya como “novela histórica”, y fue publicada antes, en 1814, tal y como señala Georg Lukács (1996: 15).

² Por mencionar algún trabajo concreto, destacamos Favela (2008), García García (2010), López Gómez (2010), Lobatón Badillo (2013), Oca-Navas (2014) y Miranda Bolaños (2017).

título original en inglés, *The Venus throw*)³, basada en el caso judicial de Marco Celio, acusado por su ex-amante, Clodia, y defendido por el que fuera su maestro, el gran abogado Cicerón, para un aula de Latín II en segundo de Bachillerato, como herramienta para el estudio del tema de la oratoria latina. Y es en esto último donde, creemos, nuestra propuesta se diferencia principalmente de aquellas otras que le han precedido: aunque la mayor parte de los profesores han optado por el uso de la novela histórica para sus asignaturas de Historia o Ciencias Sociales, fijándose, por tanto, más en el aspecto historiográfico de este género, nuestra propuesta, sin embargo, está pensada para una materia de literatura, pues, como veremos en el siguiente punto, una obra como la seleccionada nos permite también estudiar el género oratorio de la Roma tardo-republicana.

2. RESEÑA DE LA OBRA Y JUSTIFICACIÓN DE SU ELECCIÓN

La suerte de Venus es la cuarta novela escrita por el autor en su saga *Roma sub rosa*, aquella que tiene por protagonista al detective romano Gordiano el Sabueso (en la versión inglesa original, “Gordianus the Finder”), si bien en la cronología interna de la colección nos encontramos ante la novena obra. Como en el resto de las novelas, a Gordiano se le encomienda resolver un caso relacionado en gran medida con los principales acontecimientos de finales de la República romana (c. s. I a. C.), siendo en el caso concreto de *La suerte de Venus*, como ya se ha mencionado, el proceso judicial contra Celio, que hemos conocido principalmente gracias al discurso *Pro Caelio* redactado y pronunciado por Marco Tulio Cicerón en su defensa⁴.

³ Para el presente trabajo, y por tanto, para la traducción ofrecida y la paginación de la obra hemos empleado la edición de bolsillo de la Editorial Planeta (2007).

⁴ El discurso en defensa de Celio fue pronunciado la mañana del cuatro de abril del año 56 a.C., siendo el de Cicerón el tercer y último discurso del alegato; como ya se ha indicado en el propio argumento de la novela, el joven Marco Celio fue acusado por la que hasta hacía poco había sido su “compañera sentimental”, Clodia, proveniente de la antigua y hasta entonces prestigiosa gens Claudia, de haber asesinado al filósofo Dión, de haber causado numerosas disputas tanto en Roma como en otras ciudades (Nápoles, Pozzuoli...), y de haber intentado envenenarla para así no tener que devolverle una cuantiosa cantidad de dinero que ella le había prestado, so pretexto de ser para realizar una festividad local, pero que realmente fue empleado para maquinarse los ataques e intimidaciones a los griegos. Igual que en la novela, Celio consiguió salir victorioso del pleito; Clodia, completamente derrotada, se marchó de Roma para

Presentamos un breve resumen de su argumento: Gordiano rechaza ser contratado por Dión de Alejandría, un filósofo egipcio que fuera su maestro durante su estancia en la tierra de los faraones, y que ha viajado a la cabeza de una embajada hasta Roma para pedir ayuda al Senado ante la problemática situación dinástica entre Ptolomeo XII y su hija Cleopatra VII; pero desde que pusieran pie en la península itálica, los egipcios no han hecho más que ser atacados y asaltados por una mano negra que quiere evitar a toda costa que lleguen a su destino. Asustado y temiendo un final igual que el de sus compañeros, Dión pide ayuda al Sabueso, que como ya hemos indicado, se niega: al regresar después de un viaje, descubrirá que, efectivamente, el embajador egipcio ha sido asesinado durante su ausencia.

Gordiano será contactado después por Clodia, la hermana de Clodio, uno de los mayores alborotadores de la Roma del momento, para que consiga pruebas que le ayuden a ganar un juicio contra Marco Celio, un joven que fuera el amante de la mujer, y al que culpa no solo de intentar envenenarla, sino también de estar detrás del asesinato de Dión. Cargando con la culpa de no haber ayudado al que fuera su maestro durante algún tiempo, el detective acaba aceptando el caso. Desde ese momento, se verá envuelto en la profunda y oscura red de corruptela y depravación que imperaba en la sociedad romana de finales de la República: descubrirá que los Clodios, la familia que le ha contratado, no son tan nobles y honrados como se hacen ver al exterior; que efectivamente, Celio, que además está siendo defendido por Marco Tulio Cicerón, el mejor abogado de la época, es un peligro para toda la Urbe, y que algo ha tenido que ver con los asesinatos y acosos a la embajada egipcia... Por el camino Gordiano conocerá igualmente a un joven poeta

no volver nunca más, mientras que su querido hermano Clodio —con el que, según las habladurías, tenía una relación algo más que fraternal— moriría cuatro años más tarde en una trifulca contra su adversario Milón y su tropel. En cuanto a Marco Celio, sobrevivirá hasta el 48 a.C., fecha en la que será asesinado en una revuelta fallida contra Julio César, al que hubiera apoyado sin embargo durante su guerra civil contra Pompeyo (49-45 a.C.). En lo que respecta a Cicerón, su discurso en defensa de Celio supuso un triunfal regreso después de un año de destierro acusado de mandar asesinar a ciudadanos romanos de manera ilícita, inculminado precisamente por Publio Clodio Pulcro. Conocida es la muerte de Cicerón, mandado asesinar por Marco Antonio tras pronunciar sus catorce *Filípicas* en las que defendía los valores de la República y alertaba a los romanos de las intenciones realistas del que fuera la mano derecha de Julio César hasta su asesinato.

de nombre Catulo, que perdidamente enamorado de Clodia, a la que canta bajo el apodo de “Lesbia”, le ha seguido adonde quiera que fuera.

Llegado ya el día del juicio, y con las ideas todavía muy poco claras en su mente, Gordiano no ha sido capaz de encontrar nada que incrimine directa e irrevocablemente a Celio, que tras su defensa pública y la de sus abogados, acaba siendo exculpado de todos los cargos. Gordiano finalmente consigue averiguar que, si bien el joven había sido contratado por Ptolomeo para asesinar a Dión, en la hora final este no tuvo nada que ver con su muerte, sino que el asesinato se produjo en la propia casa del detective: su propia hija reconoció en el filósofo egipcio al hombre que había acosado y maltratado años ha a su madre, y decidió envenenarlo mientras cenaba.

En cuanto al porqué de su elección, pues numerosísimas son las obras que tienen a Cicerón en un rol más o menos principal en su trama⁵, más que en la novela en sí, también de especial calidad, debemos más bien fijarnos en el discurso ciceroniano en el que está basada toda su trama: la crítica no ha dudado en calificar el *Pro Caelio* como uno de los grandes discursos del orador de Arpino. “En la historia de la elocuencia latina no hay, tal vez, un discurso más espiritual que el *Pro M. Caelio*” afirma el crítico literario Jean Cousin (1962: 9). El italiano Angelo Maggi también lo elogió con firmeza: “[...] el orador nos da, además de una de sus mejores manifestaciones oratorias, un cuadro importantísimo de la vida social de Roma en torno al año 56 a.C.” (1936: 14). Unida a su innegable calidad, también fue un elemento clave para su elección las acusaciones a las hizo frente Cicerón: asesinatos, vejaciones, intentos de envenenamiento, ex-amantes, la lucha de una mujer contra un novio afirmando que no había hecho más que utilizarla para sus bienes, y ahora reclamaba su libertad... Todos ellos elementos muy atrayentes para una clase de segundo de Bachillerato de estudiantes de entre los 17 y 18 años, el “público” al que va dirigido esta propuesta didáctica. A esto hay que añadir, además, que tradicionalmente el tema de la oratoria latina es el último de aquellos que conforman la literatura de Latín II, por lo que al haber estudiado la lírica con anterioridad, conocían ya la figura de Clodia, aunque fuera bajo el pseudónimo de “Lesbia”, cuando

⁵ Para un amplio recorrido acerca de una buena selección de novelas históricas sobre Cicerón, remito al artículo de Baños (2002); para una reseña de este mismo autor de *La suerte de Venus*, véase Baños (1996); también aparece analizada en Viguera Fernández (2005).

aprendieron los versos de Catulo, lo cual les proporcionaba un aliciente y punto de partida que seguramente les resultará útil y grato.

3. BREVE *DESCRIPTOR* DE LA PROPUESTA Y OBJETIVOS

La propuesta didáctica aquí presentada se divide en tres fases distintas. En la primera, empleando la metodología tradicionalmente denominada “lección magistral”, se presentará a los alumnos los conocimientos básicos de la oratoria y la retórica latina: orígenes, función, principales representantes... Es sin duda la parte más teórica de todas, en la que los discentes tienen un menor papel activo, pues ya en la segunda y tercera etapa se pone en desarrollo un aprendizaje basado en competencias, con una serie de estrategias más allá del “profesor explica, el alumno escucha y aprende” para la adquisición y, sobre todo, la consolidación de este conocimiento.

En la segunda fase, empleamos la lectura de *La suerte de Venus* para focalizar los conocimientos aprendidos con anterioridad en un texto concreto; aunque el plan ideal resultaría en la lectura completa de la novela, conscientes de la falta de tiempo en un curso como segundo de Bachillerato, presentamos una antología de capítulos en los que se noveliza el proceso contra Celio. Una vez hecho esto, se analizan detenidamente aspectos como la redacción de los discursos, la crónica de un proceso judicial en la Roma de finales de la República, las actuaciones de los personajes participantes, semejanzas y diferencias con los juicios de hoy en día...

Y ya en la tercera y última etapa, los alumnos deben reunir todo lo aprendido tanto en la teoría como en la lectura de la novela y ponerlo en práctica en una recreación del juicio de los Clodios contra Marco Celio: a cada uno se le adjudica un personaje involucrado en mayor o menor grado en el pleito, teniendo que preparar cada uno un discurso para atacar o defender al acusado, dependiendo de la posición de su personaje en el caso real de hace más de veinte siglos. El jurado, compuesto por uno o más docentes del centro, elegirá al bando vencedor, pudiendo ocurrir que Celio fuera absuelto, tal y como ocurrió en realidad, o por el contrario, que fuera considerado culpable y declarados ganadores los Clodios. Esta última etapa, como se puede observar, la más activa por parte del alumnado, puede enmarcarse dentro de lo que los pedagogos llaman “Design thinking”, “pensamiento de diseño”, pues los discentes

han tenido que tomar una serie de conocimientos teóricos y utilizar la imaginación y el ingenio para convertirlo en una herramienta con la que realizar una actividad muy concreta que poco tenía que ver con una clase magistral tradicional; también se enmarcaría esto en el aprendizaje cooperativo, pues si bien cada alumno debía preparar y declarar su discurso personal, este debe estar enmarcado dentro de un grupo de acusación o defensa, de tal manera que si bien las diatribas eran individuales, era de extrema necesidad que estuvieran perfectamente coordinadas con la de sus compañeros de bando; solo habrá un personaje entre todos que irá “por libre”, como explicaremos a continuación, y que tiene una función distinta a la de los demás oradores.

Entre los objetivos que esperamos conseguir con esta propuesta didáctica, el principal de ellos es, lógicamente, ofrecer un nuevo modelo docente con el que los alumnos, mediante la lectura y análisis de una novela histórica, consigan aprender las características de la oratoria latina, así como la trama de un discurso ciceroniano. Se pretende lograr igualmente que los discentes estudien el funcionamiento de algunos aspectos de la cultura romana de finales de la República como el funcionamiento de los juicios y su estructura, el papel de los abogados y los testigos, e incluso algunos conceptos básicos de derecho romano.

Buscamos asimismo el aprendizaje tanto de retórica como de oratoria: para la retórica, mediante la redacción de sus propios discursos a la manera latina se pretende interiorizar los conceptos que normalmente no hacen sino aprenderse de memoria; la puesta en práctica de conocimientos a primera vista simplemente teóricos ayuda a la interiorización y aprendizaje de estos, al tener que comprenderlos para después emplearlos correctamente. Para la oratoria, el tener que convencer a un jurado con un discurso previamente preparado y “derrotar” a un bando rival sin duda ayudará a la mejora de la elocuencia, la dialéctica y la puesta en escena, todos elementos importantes que no se enseñan en la escuela.

También se pretende incentivar la lectura, el gran olvidado en nuestro sistema educativo, utilizando para ello además un género que no se suele tratar en ninguna materia como es la novela histórica.

4. EXPOSICIÓN DETALLADA

4. 1. Primera parte

La primera parte de esta propuesta didáctica será en la que menos nos centraremos al tratarse, como ya se ha dicho antes, de una “lección magistral” en la que se presenta a los alumnos una serie de conocimientos básicos e imprescindibles sobre la oratoria para su posterior estudio en profundidad con la novela histórica. Se habrán de seguir para este tema los puntos expuestos en la Programación Didáctica de la asignatura, que básicamente se pueden resumir: definición de conceptos básicos, como oratoria o retórica, orígenes del género en Roma —*laudationes funebres*—, y posterior cénit con la política de la República, con especial atención a las figuras de Catón el Viejo, Escipión y Cicerón, el orador latino por antonomasia, y estudiando con especial atención su vida y obras, según se han dividido tradicionalmente en discursos judiciales (las *Verrinas*, el *Pro Caelio* sobre el que se va a trabajar, el *Pro Archia poeta*...), discursos políticos (las *Catilinas* y las *Filípicas*), y en último lugar, su obra retórica (*Brutus*, *De oratore* y *Ora-tor*), concluyendo con la época Imperial, en la que la oratoria perdió prácticamente todo su valor útil en la política, convirtiéndose en simples ejercicios o juegos de ingenio, y mencionando especialmente dentro de esta época a Quintiliano y Séneca el Viejo.

4. 2. Segunda parte

Comienza a continuación esta segunda parte de nuestra propuesta, aquella que requiere de la lectura de la novela *La suerte de Venus* para que los alumnos vean “puestos en práctica” los contenidos meramente teóricos de la anterior sección; como ya se ha mencionado, si bien lo ideal sería una lectura completa de la obra, para esta propuesta hemos realizado una selección de los capítulos en los que aparece novelizado el proceso en cuestión contra Marco Celio, que son los siguientes: el veinte (pp. 333-347), que incluye la narración de la acusación; el veinticuatro (pp. 395-401)⁶, con el comienzo del discurso de Celio; el veinticinco (pp. 413-436), con la adaptación del discurso de Cicerón; y las primeras páginas del veintiséis (437-438), con el veredicto final.

⁶ En los tres capítulos que median, del veintiuno al veintitrés, Gordiano continúa su investigación acerca del asesinato de Dión; de hecho, llega a perderse buena parte del discurso de Celio, que Catulo elogia (p. 413).

Antes de la lectura y análisis de estos capítulos, conviene recordar al alumnado el proceso judicial en el que están a punto de profundizar: personajes, acusantes y acusados, denuncias, el sistema judicial romano, resultado final... todo ello elementos ya mencionados en el anterior apartado; el análisis posterior a la lectura se basa en la relectura detallada, el estudio y el análisis de los discursos que decidió transmitir Steven Saylor al novelizar el juicio, pues solo se narran aquellas partes en las que Gordiano está presente: así, en la acusación tenemos mencionados los tres discursos que la compusieron, el de Atratino (pp. 339-341), el de un liberto de nombre Publio Clodio⁷ (pp. 341-343), y el de Lucio Herenio Balbo (pp. 343-346). El de Atratino, salvo su final, aparece todo narrado en estilo indirecto; en él se recogen las acusaciones que sabemos que hizo a Marco Celio por la réplica que le realizó Cicerón (*Cael.* 2. 3): que había sido un mal hijo para con su padre, que frecuentaba malas amistades, que tenía una vida desordenada y deshonrosa...

Atratino se puso en pie para pronunciar el primer discurso. Su voz joven y clara sonaba demasiado bien y su oratoria, aunque no estaba pulida, tenía el timbre de la sinceridad. Atratino se limitó a hablar del carácter de Celio: su conocida disipación, sus extravagancias, las malas compañías que frecuentaba [...]. —Si alguna vez hubo un caso que probara la triste necesidad de que existan tribunales, es éste. Si alguna vez hubo un hombre que mereciera plenamente la condena de este tribunal, es Marco Celio— concluyó Atratino (pp. 339-341).

El discurso del liberto Clodio está igualmente desarrollado, si bien está todo él narrado en estilo indirecto: sirvió para afianzar las acusaciones realizadas por Atratino unos momentos antes. Cicerón también hizo referencia a las inculpaciones de este en su *Pro Caelio*, señalando que su cliente no era más que un joven como todos los demás, que aunque efectivamente pudiese tener alguna falta o vicio, estas eran las propias de los mancebos de su edad (*Cael.* 12. 28-30).

⁷ Cuando Cicerón rebate el discurso de este Publio Clodio, lo llama *P. Clodius, amicus meus* (...) (Cic. *Cael.* 11. 27), lo que ha llevado a varios estudiosos a considerar que no era este Publio Clodio Pulcher —del que Cicerón no era precisamente *amicus*—, sino un liberto que al ser manumitido, tomase el *praenomen* de la familia a la que hubiera servido, tal y como se venía haciendo en la Antigua Roma.

Publio Clodio, el esclavo liberto, habló a continuación. Su discurso se refirió a los tres primeros cargos contra Celio. Allí donde Atratino se había mostrado remilgadamente reacio a catalogar los delitos de Celio, Clodio atacó con la saña de un hombre que empuñase un atizador al rojo vivo. No vaciló en acometer furiosamente, aunque de vez en cuando retrocedía, confiando en su poder de infligir daño a distancia [...] ¿Por qué, preguntó a continuación, había llevado a cabo Marco Celio aquellos actos violentos? La razón era obvia: por dinero (pp. 341-342).

El último alegato de la imputación, el de Herenio Balbo, es también el más desarrollado de los explicados hasta ahora, narrado principalmente en estilo indirecto, pero también con algunas intervenciones directas del orador; es la puntilla de una serie de ataques perfectamente coordinados contra el acusado.

Si Atratino había representado el papel de joven escandalizado, Herenio era el tío austero que reprendía a Celio desde una perspectiva más madura e inteligente, pero no por ello menos moralizante. Empezó y terminó su discurso recitando los vicios de Celio. Entre una cosa y otra habló de la muerte de Dión y de cierta señora romana que había escapado “por los pelos” por haber tenido la desgracia de saber más de lo conveniente sobre los delitos de Celio [...] Herenio suspiró con exasperación: —El intento de envenenar a Dión fracasó. También falló su primer atentado contra la ilustre señora. Pero ¡Celio no se había dado por vencido! [...] ¡Miradlo ahora! ¡Mirad su cara pálida y sus ojos lánguidos! ¡Observad su temblor! Sólo con mirarla se advierte que algo terrible le ha ocurrido (pp. 345-346).

Al final de esta intervención, el autor consigue realizar una mezcla entre aspectos históricos y ficticios, algo propio, como ya se ha dicho, de la novela histórica: sirviéndose de un elemento real como fue el discurso de Herenio, introduce en el proceso de manera directa a Gordiano, pues el abogado de los Clodios informa a todos los presentes que el Sabueso servirá como testigo de todas las acusaciones allí enumeradas.

[...] Herenio miró al banquillo contrario con sonrisa escalofriante. —Imagino que el testimonio de este hombre —prosiguió— será de especial interés para la defensa. El venerable Marco Cicerón ha afirmado que este testigo es “el hombre más sincero de Roma”. ¡Espera a

ver qué nos cuenta este hombre sobre el intento 13 de envenenamiento de esta ilustre señora, Cicerón! ¡Me pregunto qué dirás entonces sobre el depravado asesino que se sienta a su lado! Me preguntaba quién sería aquel “hombre más sincero de Roma”. Me volví hacia Cicerón para comprobar sus reacciones y advertí que me miraba fijamente (pp. 346-347).

En cuanto a la defensa, como ya se ha indicado antes (véase nota 6), Gordiano se pierde buena parte del discurso de Celio y todo el de Craso, pues cuando el primero llevaba pronunciadas apenas unas palabras, regresa a la ciudad Eco, el hijo del Sabueso, al que el detective había mandado a Puzol en busca de una esclava con la que Dión había pasado su última noche y que algo tenía que ver con su asesinato, tal y como su hijo le confirma. El discurso de Celio está marcado por un fuerte carácter irónico, plagado de bromas y ataques contra la que hasta hacía poco era su novia; el autor lo narra utilizando estilo indirecto, pero también con algunas intervenciones directas del propio personaje. Se da a entender asimismo en algunos puntos que este discurso fue ideado por el propio poeta Catulo, que quería ver cómo se atacaba públicamente a la que había sido la mujer de sus sueños, pero también de sus peores pesadillas:

Como Catulo había vaticinado, Celio procedió a continuación a un velado ataque contra Clodia, aunque sin nombrarla. Detrás de la acusación y sus vergonzosos argumentos, dijo, había cierta persona que quería hacerle daño... y no al revés. Los jueces sabían a quién se refería... “Clitemnestra de cuadrante”. La broma que daba a entender al mismo tiempo que Clodia había matado a su marido y que era una puta barata levantó una ruidosa ola de carcajadas [...] ⁸.

—¿A esto hemos llegado? —dijo Celio— ¿A ser culpables, no de asociación ilícita, sino de proximidad geográfica? ¿Pueden los enemigos

⁸ Quintiliano hace referencia al discurso de Celio (*Ins. orat.* VIII 6. 53) cuando trata las alegorías, casi insultos, que pueden resultar algo complejas para un oyente que no esté familiarizado con los términos con los que el orador esté jugando, pudiendo incluso precisar de un interlocutor que se las explique; es aquí donde aparece el insulto “Clitemnestra de cuadrante”, *quadrantariam Clytaenestram*, que vemos empleado en la novela, lo que demuestra, por un lado, la buena recopilación de información que realizó Saylor al escribir esta novela, y por otro, la calidad de la misma, no basándose solo en el *Pro Caelio* de Cicerón para novelizar todo el proceso judicial, sino buscando cualquier fuente posible.

de un hombre seguir sus pasos, anotar cualquier crimen que haya tenido lugar en los alrededores y luego acusarle para que no tenga ninguna coartada? (pp. 398-400).

Un entusiasmado Catulo resume el resto del discurso a un contrariado Gordiano a su regreso al foro donde se llevaba a cabo el proceso.

—¡Te has perdido el orgasmo de Celio! —dijo (Catulo)— Ha eyaculado dentro de la píxide, para enseñar a todo el mundo cómo se hace. Es una broma, hombre. Pero ha sido un final de orgasmo. Te diré una cosa de Celio: siempre se esfuerza por satisfacer a quien está con él y no sólo a sí mismo. Ningún juez o espectador ha quedado insatisfecho o anhelante ante los muros de Nola⁹, por decirlo de alguna manera (p. 413).

De la misma manera, todo lo referido al discurso de Craso viene dicho por Catulo en *La suerte de Venus*, aunque en esta ocasión su veredicto no es tan ovacionado como con el de Celio, sino más bien todo lo contrario:

— También te has perdido el discurso de Craso. No importa mucho, realmente. ¡Con él no ha habido orgasmo de ninguna clase! Parecía que Craso trataba de desvincular a Celio de todos los crímenes de Neápolis, pero, en mi opinión, Craso nunca ha sabido pronunciar un buen discurso. ¡Se pierde en lucubraciones! Palabras, palabras y más palabras, y ni un maldito retruécano. Tendría que haber hecho lo que sabe hacer: amontonar dinero y sobornar a los jueces en lugar de aburrirlos con su pésima retórica. ¡Ha convertido en culpabilidad cuanto Celio había conseguido en pro de su inocencia! (p. 414).

El discurso más desarrollado en la novela es, lógicamente, el de Marco Tulio Cicerón, el único que hemos conservado completo de cuantos se pronunciaron aquel día: el autor dedica un capítulo entero,

⁹ Se refiere a un juego de palabras ideado por Catulo y utilizado después por Celio con el que se ataca a Clodia, desarrollado por el autor en las pp. 398-399; se reúnen en él varios elementos, como el juego de palabras de *nolo* y *coitus* (“no quiero” y “coito”), así como a la ciudad de Nola y sus murallas, que habían resultado infranqueables al asedio del padre de Clodia.

el número veinticinco, a su recreación del *Pro Caelio*. Está todo escrito en estilo directo, con Gordiano de vuelta en el foro escuchando a un Cicerón que pronuncia un discurso espléndido.

Mientras veía a Cicerón pronunciar el último discurso del proceso (uno de los mejores de su carrera, al decir de algunos), me sentía como si estuviera viendo una obra de teatro (p. 415).

El monólogo presentado en *La suerte de Venus* es una mezcla entre elementos extraídos del texto latino original y otros introducidos por el autor para darle el “toque” novelesco y narrativo, pues indiscutiblemente era imposible introducir el discurso de Cicerón sin alteraciones, ni siquiera un resumen, pues rompería toda la fuerza narrativa alcanzada hasta ese momento; el discurso sí que comienza de la misma manera, sin embargo, que el modelo ciceroniano:

—Si alguien, oh, jueces —comenzó Cicerón, inclinando la cabeza respetuosamente y mirando de frente a todos los miembros del jurado—, casualmente apareciera aquí ahora, desconociendo nuestras leyes y nuestro modo de proceder en los juicios, sin duda se preguntaría cuál puede ser la terrible gravedad de una causa como ésta, pues en estos días de espectáculos públicos éste es el único proceso que se sigue¹⁰ (p. 416).

Si quis, iudices, forte nunc adsit ignarus legum, iudicorum, consuetudinis nostrae, miretur profecto quae sit tanta atrocitas huiusce causae, quod diebus festis ludisque publicis, omnibus forensibus negotiis intermissis, unum hoc iudicium exerceatur; nec dubiet quin tanti facinoris reus arguatur, ut eo neglecto ciuitas stare non possit (Cic. *Cael.* 1. 1).

Pasa a continuación a defender a su cliente de las distintas acusaciones que sus enemigos le han hecho; de nuevo nos encontramos aquí con recreaciones de distintos pasajes del *Pro Caelio*, a los que Saylor ha añadido, quitado o cambiado cosas a su gusto para integrarlo todo coherentemente a la historia, aunque siempre con gran respeto por el original latino.

¹⁰ El proceso contra Marco Celio se celebró durante las fiestas Megalenses, a primeros de abril, con las que se celebraba a Cibeles, la *Magna Mater*.

—¿Qué pensaría de todo esto nuestro hipotético observador? —prosiguió Cicerón— Sin duda alguna, excusaría a causa de su juventud e inexperiencia al principal acusador, Atratino, por presentar un caso tan insustancial; se creería obligado a reprimir los excesos de la ramera. Y a vosotros os consideraría esclavos del trabajo, puesto que no podéis quedar libres de las actividades públicas ni siquiera durante unas fiestas (p. 416).

Cum audiat nullum facinus, nullam audaciam, nullam vim in iudicium vocari, sed adulescentem illustri ingenio, industria, gratia accusari ab eius filio, quem ipse in iudicium et vocet et vocarit, oppugnari autem opibus meretriciis: [Atratini] illius pietatem non reprehendat, muliebrem libidinem comprimendam putet, vos laboriosos existimet, quibus otiosis ne in communi quidem otio liceat esse (Cic. Cael. 1. 1).

Así, admito de buen grado que Marco Craso haya tratado exhaustivamente la parte del proceso referente a la sedición de los napolitanos y a la agresión contra los alejandrinos en Puzol. Quisiera que hubiera hablado él mismo de Dión. Pero en este asunto de Dión, ¿cabe esperar algo, cuando el mismo responsable o no siente ningún temor ni siquiera se molesta en refutar las acusaciones (por algo es rey), y cuando quien fue acusado de cómplice, Asicio, ha sido ya juzgado y absuelto? (pp. 419-420).

Itaque illam partem causae facile patior graviter et ornate a M. Crasso peroratam de seditionibus Nea politanis, de Alexandrinorum pulsatione Puteolana, de bonis Pallae. Vellem dictum esset ab eodem etiam de Dione. De quo ipso tamen quid est quod exspectetis? quod is, qui fecit, aut non timet aut etiam fatetur; est enim rex; qui autem dictus est adiutor fuisse et conscius, P. Asicius, iudicio est liberatus (Cic. Cael. 10. 23).

Cicerón se acercó a los jueces:

—Ésta es la defensa de la inocencia, la única voz de la verdad. La acusación, como tal, no da lugar a la menor sospecha; no existe ninguna prueba del hecho (...) (p. 430).

Haec est innocentiae defensio, haec ipsius causae oratio, haec una vox veritatis. In crimine ipso nulla suspicio est, in re nihil est argumenti [...] (Cic. Cael. 32. 55).

Además de traducciones más o menos literales, el autor también emplea expresiones y construcciones del original latino aunque en otras

circunstancias o momentos distintos; así, en varios momentos llama a Clodia “Medea del Palatino” (p. 418), refiriéndose a la habladurías que afirmaban que había envenenado y asesinado a su marido, el político y militar Quinto Cecilio Metelo Céler¹¹, expresión que es una traducción del *Palatinam Medeam* (*Cael.* 8. 18) que emplea una vez el abogado de Arpino; también la acusa Cicerón de ser una deshonra para su familia, y finge una charla entre Clodia y su antepasado, el famoso y distinguido Apio Claudio el Ciego (s. IV-III a.C.), en la que el que fuera cónsul le echa en cara haber tirado por tierra el prestigio del apellido “Claudio” (*Exsistat igitur ex hac ipsa familia aliquis ac potissimum Caecus ille; minimum enim dolorem capiet, qui istam non videbit; Cael.* 14. 33); en la novela, Cicerón utiliza esta mínima técnica, aunque el autor señala que Cicerón imitaba los gestos de un ciego, con los ojos tornados y los brazos extendidos para, además de reprochar a Clodia su bajeza social, crear también un punto cómico con el que dar más fuerza a su discurso y tener la atención constante del público (pp. 423-424). En la novela, el discurso de Cicerón acaba con una poderosa frase, “He terminado mi defensa, jueces, y con ella mi discurso. Ahora os ha llegado el turno de decidir el destino de un inocente joven” (p. 435), que es en realidad una construcción formada por dos citas extraídas del *Pro Caelio*: por un lado, *Dicta est a me causa, iudices, et perorata* (29, 70), y por otro, una síntesis de las súplicas finales de la *oratio*, en las que se señala que es el tribunal el que tiene ahora el poder para causar una injusticia al castigar a alguien que no ha causado ningún delito: *Conservate igitur rei publicae, iudices, civem bonarum artium, bonarum partium, bonorum virorum* (*Cael.* 32. 77).

4. 3. Tercera parte

Una vez estudiado el género de la oratoria en la primera fase, y leído y analizado un caso concreto de esta en la segunda, en esta tercera y última parte el alumno habrá de poner en práctica los conocimientos adquiridos hasta el momento: para ello, como ya se ha indicado en el descriptor, se ha de repartir a cada uno de los alumnos un personaje en mayor o menor medida relacionado con el caso contra Celio, de tal manera que cada uno tenga que elaborar un discurso siguiendo la postura de cada uno de los individuos durante el pleito, y representarlo finalmente en una última función del juicio.

¹¹ Sobre la muerte del marido de Clodia, véase Arcaz Pozo (2016).

Conscientes de que, desgraciadamente, el alumnado de Humanidades en Bachillerato es cada vez más limitado, la propuesta didáctica aquí presentada se presenta con un total de ocho alumnos en clases, preparándose, por tanto, ocho personajes relacionados con el proceso: tres en el bando acusador, cuatro en la defensa, y uno que, como se explicará después, es independiente de las facciones y puede acabar posicionándose con cualquiera de las dos. Sin embargo, en caso de contar con más discentes en clase, simplemente habría que añadir nuevos personajes, intentando siempre que el número entre cada uno de los bandos sea lo más equitativo posible, o incluso permitiendo que alguno de ellos forme parte del jurado, que en nuestra propuesta estará conformada por algún miembro del claustro de profesorado, que conforme a los discursos y su desarrollo en la representación del juicio, había de declarar vencedor a uno u otro bando, pudiendo ocurrir tal y como sucedió en la realidad y que Celio fuera absuelto de las acusaciones, o que por el contrario ganase la acusación.

Antes de la preparación de los discursos, se debe entregar a los alumnos tres materiales: la selección de capítulos de *La suerte de Venus* en la que se noveliza el proceso contra Marco Celio —y que ya hemos recogido en el apartado anterior—, una antología de fragmentos en los que aparecen descritos los personajes seleccionados para el alumnado, para que así tengan un primer acercamiento a estas figuras, y un breve cuadernillo, que hemos titulado “Manual práctico para hacer un discurso a la romana”, en el que se incluyen redactados y explicados los conceptos retóricos más básicos para que las *orationes* preparadas por el alumnado incluyeran estas consideraciones: estos dos documentos, la antología de personajes y el “Manual...” aparecerán incluidos en el siguiente capítulo, 5. Materiales preparados por el profesor.

El primer discurso de la acusación lo pronunciaría Publio Clodio; nos desviamos a lo narrado en *La suerte de Venus*, pues no tratamos a este personaje como un liberto de la opulenta familia (véase nota 7), sino como al propio Publio Clodio Pulcher, el hermano de Clodia y enemigo político de Cicerón; hicimos esto porque consideramos que daría más relevancia a su discurso el que fuera uno de los protagonistas de toda la historia el pronunciante, siendo su querida hermana la principal denunciadora, sumándole un importante grado de dramatismo. Igualmente se decidió que Clodio reuniera en su discurso todas las

delaciones contra Celio, y de esta manera poder prescindir de los otros dos abogados que presentaron la acusación, Atratinio y Herenio.

El segundo personaje del bando denunciante fue para Clodia: si bien las mujeres no tenían ninguna voz en un proceso legal como este, consideramos que era interesante presentar este cierto anacronismo y dejar hablar a la que había sido la causa y la artífice de todo este pleito, dando su versión de los hechos, por qué había decidido acusar hasta el que hacía poco había sido su amante, cómo este era el auténtico perverso... Y cerrando esta parte, como tercer y último personaje, tenemos al esclavo Bernabé, el único personaje ficticio que hemos tomado de la novela, que narrará la trampa que tendieron los Clodios a Celio para demostrar su culpabilidad, pero que desgraciadamente no les salió bien, tal y como argumenta Cicerón en *Cael.* 25, 61-29, 69; de esta manera, podíamos enseñar también cómo funcionaban los testigos y sus testimonios en los juicios de la Antigua Roma.

Ya en la defensa, en la que hemos dicho que integrábamos a cuatro personajes, sí que contamos con los tres abogados que la ejecutaron: el propio Celio, Craso y Cicerón. Los análisis de los personajes y sus discursos realizados tras la lectura de la novela sirvieron para dividirse las acusaciones a las que hacían frente cada uno: de Celio hemos visto ya que su discurso estuvo plagado de ataques contra Clodia, todo con un constante tono mordaz y jocoso; de Craso, que no era un gran orador y que consiguió aburrir al público después de que su antecesor hubiese conseguido toda su atención. En cuanto a Cicerón, está tan bien adaptado su *Pro Caelio* en *La suerte de Venus* que no consideramos necesario la lectura del original latino por parte del alumnado; les señalamos algunas de las características mencionadas en el punto anterior para una buena “acomodación” del texto, así como su estilo “depurado, correcto, elegante, natural, comprensible a todos aunque para ello sea necesario el uso de expresiones coloquiales, que no vulgares, y, por supuesto, no carente de ritmo” (García González 2009: 31). Remata la defensa Lucio Luceio, un noble romano al que Cicerón llamó al juicio como testigo (*Cael.* 22. 54-55), pues el egipcio Dión se hospedó en su casa algunas noches antes de su muerte, y este aseguraba que nada extraño pasó entonces y que nadie había intentado atentar contra la vida del filósofo extranjero, teniendo de esta manera un atestiguante en ambos bandos.

Como hemos indicado al comienzo de este apartado, nos reservamos un octavo personaje que no formara parte de ninguno de los bandos: el poeta Catulo, que aunque no tuvo participación activa en el proceso, creemos que era para nuestra propuesta de especial interés el tenerlo presente en un juicio que, recordemos, había comenzado por una denuncia de su amada “Lesbia”; decidimos que el vate no tuviera una opinión prefijada como el resto de personajes, ni con la acusación ni con la defensa, sino que el alumno que lo representaba tenía la libertad de pasarse entre los dos bandos mientras preparaban sus actuaciones, y formarse una opinión propia acerca de la cuestión, que debía verse representada en un poema a leer al final del juicio.

Tal y como sucedía en los juicios de la Antigua Roma, es el bando denunciante el encargado de dar comienzo al litigio, primero Clodio y después Clodia, para terminar con la declaración de su testigo, Bernabé; como entre la acusación y la defensa mediaba siempre un día, se ha de dejar esto representado en clase dando cinco minutos después de la delación por si Cicerón y su equipo querían comentar lo dicho por sus rivales y añadir a sus discursos algo de lo declarado contra ellos; pasado este tiempo, los discursos del alegato siguieron el mismo orden que en el juicio original: Celio, Craso y Cicerón, para acabar con el testimonio de Lucio Luceio. Una vez ambas partes hubieron acabado sus intervenciones y tras unos minutos de deliberación, el jurado pronuncia su veredicto, tras lo cual Catulo ha de leer el poema que haya compuesto tras haber estado presente en todo el proceso, y con el que se ha de posicionar finalmente con unos u otros.

5. MATERIALES ENTREGADOS POR EL PROFESOR

a) Antología de *La suerte de Venus*. Fotocopias con los capítulos de esta novela dedicados al proceso contra Celio: el veinte (pp. 333-347), el veinticuatro (pp. 395-401), el veinticinco (pp. 413-436) y las primeras páginas del veintiséis (pp. 437-438).

b) “Manual práctico para hacer un discurso ‘a la romana’, por Eruditus Orator Maximus”. Brevísimos cuadernillo con los conceptos retóricos básicos para que los alumnos aprendieran cómo elaborar sus discursos de cara a la recreación judicial final; a continuación está el texto que se les entregó:

MANUAL PRÁCTICO PARA HACER UN DISCURSO “A LA ROMANA” POR ERUDITUS ORATOR MAXIMUS

Si tienes este librito entre tus manos, es que te vas a atrever a adentrarte en el mundo de la oratoria, ¡enhorabuena! Ante todo, permíteme que me presente: mi nombre es Eruditus Orator Maximus, y como vosotros, yo también fui un joven sediento de conocimientos. Tuve la suerte de vivir en el siglo I a. C., esto es, en el final de la República, cuando la retórica y la oratoria más florecieron en nuestra Urbe. No es por tirarme flores, pero en mis juicios he hecho frente a los grandes abogados de mi época: Rufo, Hortensio, hasta el mismísimo Cicerón han caído todos ante la fuerza de mis *verba* y la perfección de mis discursos. Pero mi *mater* siempre me enseñó que los dioses nos dan los dones para compartirlos con el resto de este mundo, así que por eso decidí poner por escrito todos mis conocimientos en este librito que ahora tienes en tus manos. Para comenzar, tienes que saber de qué tienes que hablar; esto puede parecer lógico, pero créeme que no se debe preparar igual un discurso judicial que uno político, ni es lo mismo defender que acusar. Una vez tenemos esto claro, lo primero es la *inventio*, la búsqueda de argumentos que apoyen el objeto de nuestro discurso. El viejo Catón dijo aquella famosa frase de “*Rem tene, verba sequuntur*”, que quiere decir que sepas muy bien de qué vas a hablar, porque las palabras vendrán después, según lo vayas preparando. A continuación está la *dispositio*, la colocación de manera ordenada, lógica y bonita de estos argumentos, de manera que todo tu discurso sea una cadena lógica de razonamientos; recordad, para construir una *domus* hay que comenzar por los cimientos y acabar por el tejado. Después viene la *elocutio*, que es como adornar la casa para las Saturnales: consiste en hacer ya el discurso en sí, embelleciéndolo, haciéndolo bonito, utilizando una sintaxis y unas palabras adecuadas y correctas. Después viene la memoria, la parte más complicada para aquellos que no recuerdan ni en qué año *ab urbe condita* están, porque se trata ya de aprender y memorizar el discurso tan bien preparado que hemos maquinado. Y para acabar, viene la *actio*, que es todo lo que acompaña a la pronunciación del discurso, y que viene también bien preparar: los gestos que vamos a hacer (a mí me gusta mucho señalar con mi dedo índice a alguien cuando lo estoy acusando), el tono de voz, cuando conviene subirlo o cuando no, las pausas... Ya sabemos cómo preparar un discurso, pero seguro que la pregunta que ha surgido en vuestras jóvenes e impacientes mentes es “¿Pero qué partes tiene un discurso?”. Pues vamos a ello. Basándome en los escritos de los retóricos griegos, en los que también se basó Cicerón para su obra *De oratore*, afirmo que

cualquier discurso que se precie debe comenzar con un buen *exordium*, una breve presentación de tu discurso. A continuación, debe seguir la *narratio*, la descripción del asunto que vas a tratar, y a continuación la *argumentatio*, donde muestras todos los argumentos que tan bien has preparado y que tan bien te sabes; normalmente, aquí tendrás que hacer dos cosas: primero dar una muestra razonada de tus argumentos para que todos comprendan que lo que cuentas es verdadero y cristalino, y una segunda en la que arremetas contra los argumentos de tus contrincantes. Y para terminar, nada mejor que una buena *peroratio*, una bonita conclusión final con la que cerrar el que seguro ha sido un bonito y hermoso discurso, si has seguido paso a paso todo lo indicado en este librito. Y es que no olvides que, como dijo Cicerón, la tarea de todo discurso es la de *docere, delectare et movere*, “enseñar, deleitar y conmover”. Espero que este manual te haya servido. Que los hados te acompañen. *Vale!*

c) Antología de personajes en *La suerte de Venus*. Una nueva selección de pasajes de la novela, esta vez para que observen cómo decidió retratar Steven Saylor a los personajes que deben representar en la última sesión del juicio; ya hemos indicado, esto podía servirles tanto para decidir seguir la descripción allí realizada, como para tomar “otro rumbo” y ofrecer una nueva representación de sus caracteres.

—Cicerón.

Cicerón parecía más enjuto y con los rasgos más aguzados que el año anterior; un año de amargo destierro se le había llevado la barriga, le había hundido las mejillas y había dado brillo a sus ojos. Había desaparecido la obesidad que se había asentado en él después de un año como cónsul y de haber vencido a Catilina. En su lugar había una expresión a la vez preocupada y anhelante: preocupada porque había aprendido que Roma podía volverse contra él; anhelante porque había golpeado a sus enemigos y de nuevo estaba en el camino ascendente. El anhelo de sus ojos recordaba al joven y obstinado abogado que había conocido hacía años, pero la dureza de la mandíbula y la amarga línea de los labios pertenecían a un hombre mucho más viejo. Como abogado, Cicerón había sido ambicioso, sin escrúpulos y brillante desde el principio... un hombre peligroso en los tribunales. Ahora parecía más formidable que nunca (p. 335).

—Marco Celio.

A medida que se acercaban él y su amigo, distinguí sus sombras, proyectadas delante de ellos por la luz de la luna. Iban cogidos de los hombros, haciendo eses, riendo y hablando entre gritos y susurros. No era la primera vez que tenía la oportunidad de ver a Marco Celio en tal estado. Con poco más de treinta años y particularmente atractivo (en realidad muy guapo), Celio pertenecía a la generación de jóvenes romanos a la que había aludido Díón al describir a Publio Asicio [...] jóvenes encantadores y listos, con buena base pero futuro incierto; célebres por su total falta de escrúpulos; ingeniosos y bien educados; amantes de las borracheras y la poesía escandalosa; amables, zalameros y nunca de fiar, en ninguna circunstancia. Celio y su amigo regresaban probablemente de una fiesta celebrada en alguna casa elegante de los alrededores. Lo único sorprendente era que no llevaran consigo un par de mujeres, a no ser, claro está, que aquella noche prefirieran estar ellos solos (p. 83).

—Clodia.

—Los jóvenes que ves bañándose con taparrabos son míos, mis esclavos, portadores de literas y guardaespaldas. Les permito llevar taparrabos aquí en los jardines. Puedo verlos desnudos siempre que quiera. Además, así me resulta más fácil distinguir a los demás. Cualquier joven romano cuya desnudez merezca la pena sabe que puede venir a nadar en este tramo del Tíber cuando lo desee; siempre que lo haga en cueros. Fíjate en los hombros de ese...

Me encontraba ante una mujer ya no tan joven; considerando que era unos cinco años mayor que su hermano Publio Clodio, calculé que tendría unos cuarenta. Si los tenía, los llevaba muy bien. Su cutis era ciertamente más fino que el de la mayoría de las cuarentonas. Su cabello era negro y brillante, arreglado con alguna magia oculta de horquillas y peinetas en un intrincado laberinto de rizos. El modo en que lo llevaba peinado hacia atrás, dejando la frente despejada, resaltaba el sorprendente contorno de los pómulos y la orgullosa línea de la nariz, que era casi demasiado grande, aunque aceptable. Sus labios eran de un rojo que no podía ser natural. Los ojos parecían echar chispas azules y amarillas, pero en mayor medida de color verde esmeralda. Los ojos de Clodia eran famosos.

—¡Fíjate en la carne de gallina que se les pone! —exclamó riendo—. El río debe de estar helado, por mucho que el sol caliente.

Mira cómo se les encoge la flauta; lástima, pues podría ser el doble de agradable contemplarlos. Pero fíjate, ninguno tiembla de frío. Estos chiquillos valientes y alocados no quieren que los vea temblar.

Clodia se hallaba recostada en un triclinio con un montón de cojines a la espalda, y las piernas dobladas hacia un lado y encogidas. Una larga estola de seda amarilla, ceñida bajo el pecho y a la cintura, la cubría del cuello a los pies. Únicamente llevaba al descubierto los brazos. Aun así, nadie habría dicho que el vestido fuera recatado. La tela era tan fina que se transparentaba. Nunca había visto un vestido así. El asombro debió de reflejarse en la cara, pues Clodia volvió a reírse, y esta vez no de los jóvenes del río.

—¿Te gusta?— Me miró directamente a los ojos mientras se deslizaba con suavidad la palma de la mano por la cadera, el muslo y la rodilla—. Es de Cos. Recién salido del taller de un famoso fabricante de sedas. No creo que ninguna otra mujer de Roma tenga un vestido igual. O quizás sean como yo, no los bastante valientes para llevarlo en público (pp. 137-138).

—Clodio.

A sus treinta y tantos años, patricio de impecable linaje, Clodio se había dado a conocer como alborotador y explotador de rencores populistas. Fue Clodio, como tribuno, el cerebro de la toma romana de Chipre para financiar el plan de entregar grano gratis al pueblo de Roma. Antiguo amigo de Cicerón, había maquinado casi sin ayuda el destierro de este y ahora era su enemigo jurado. Sus tácticas políticas eran rudas, crueles y a menudo violentas. Del mismo modo que hombres como Celio forzaban los límites de la oratoria en los tribunales, hombres como Clodio forzaban los de la intimidación política. [...] Donde grandes hombres como Pompeyo, César y Craso rivalizaban en proezas militares y financieras para disputarse el dominio del mundo, Clodio y Milón luchaban por el control inmediato de las calles de Roma (pp. 98-100).

—Craso.

En cuanto a Marco Craso, el hombre más rico de Roma, el tiempo no parecía haber pasado para él. Era unos cuantos años mayor que yo, pero parecía estar más cerca de los cuarenta que de los sesenta. Se bromeaba diciendo que Craso había hecho un trato con los dioses para que los años lo hicieran más rico y no más viejo. Si era así, ni siquiera

ese trato era lo bastante bueno para satisfacerle; parecía tan resentido y contrariado como siempre. Craso era un hombre que nunca estaría satisfecho por mucho éxito que tuviera. Esta inquietud le había llevado de triunfo en triunfo, tanto en economía como en política, marcando un ritmo con el que no podían competir sus colegios menos dotados, que se resentían en consecuencia (pp. 335-336).

—Lucio Luceio (testigo).

Tras numerosas vueltas, llegamos a la casa de Lucio Luceio. Como correspondía al domicilio de un senador rico y respetado, tenía una fachada impecable [...] El canoso señor de la casa estaba sentado ante una mesa atiborrada de rollos de papiro, estilos, tablillas de cera y trozos de pergamino. —Solo puedo dedicarte un momento —dijo sin levantar la mirada— Sé quién eres y puedo adivinar qué te ha traído aquí. Ahí tienes una silla. Toma asiento —Por fin dejó a un lado el rollo de papiro tras el cual se había parapetado para observarme a placer [...] Así que Cicerón te ha enviado a recoger mi declaración. Me temo que no está a punto [...] Bueno, otra cosa por hacer —añadió—. Por eso has venido, ¿no? Por lo de esos bribones que afirman que el joven Marco Celio trató de matar a Dión [...] Dión fue mi invitado hasta que se trasladó. Así de sencillo. Todas esas tonterías sobre el envenenamiento... “Los rumores desagradables se expanden como el aceite de oliva y dejan una mancha como el vino tinto”.

—Pero hubo un muerto en la casa, ¿verdad? El esclavo de Dión, su catador...

—El esclavo murió por causas naturales, eso es todo.

—Entonces, ¿por qué Dión se trasladó a la casa de Tito Coponio?

—Porque Dión se asustaba de su propia sombra. Veía un palo en el suelo y juraba que era una serpiente. —Luceio resopló—. Dión estaba tan seguro aquí como una virgen en la Casa de los Galos. Principio y final del asunto.

—Con todo, Dión creía que alguien de esta casa había tratado de envenenarlo.

—Dión no tenía ni pizca de sentido común. Fíjate en lo que ocurrió en la casa de Coponio; según eso; ¿dónde estaba más seguro? [...]

—Has dicho que el esclavo de Dión murió por causas naturales. ¿Qué lo mató?

—¿Cómo voy a saberlo? —Pero un muerto en la casa... —Un esclavo; y encima el esclavo de otro hombre...

—Alguien notaría los síntomas.

—¿Qué crees? ¿Que llamo a uno de esos selectos físicos griegos cada vez que a un esclavo le duele la tripa? Los esclavos caen enfermos todos los días y en ocasiones mueren (pp. 179-183).

—Catulo.

Es un tipo extraño. Difícil de describir. No le interesa la política; cree que es poeta. Clodia también lo cree; la mitad de sus poemas es sobre ella. A las mujeres les gusta esa basura, sobre todo cuando viene de payasos como Catulo. Es de los que sufren por amor, una hemorragia ambulante; y desagradable, no creas. Lo recuerdo recitando en este mismo escenario una noche de verano; estaba donde se encuentra ahora el etíope, rodeado de admiradores y poetas jóvenes y hermosos, los grillos cantando y la luna brillando en el cielo. Los dormecía con palabras dulces como la miel para después cambiar de registro y enseñarles los gusanos del fondo. Hipócrita, obsceno, acostumbrado a sufrir [...] Su arma es la lengua. Es bueno ofendiendo y versificando, pero no sirve para mucho más, en mi opinión... y en la de quienes tienen razones para conocerlo (pp. 266-267).

—Episodio de los baños (para el testimonio de Bernabé)

—Según el plan de Celio, Licinio (*esclavo de Celio*) tiene que entregar el veneno a uno de los esclavos de Clodia. Pero tan pronto como Licinio entregue la caja de veneno al esclavo, los amigos de Clodia lo atraparán y harán una escena en público. Abrirán la bolsa para enseñar a todo el mundo lo que lleva dentro. Luego apretarán las clavijas a Licinio hasta que confiese lo que iba a hacer y quién lo envía (pp. 242-243).

Licinio vio a Bernabé (*esclavo de Clodia*) y soltó un suspiro de alivio. Dio un paso hacia el esclavo, pero Bernabé hizo un movimiento de cabeza para indicarle un rincón de la sala [...] Bernabé llegó al rincón y se volvió. Licinio lo alcanzó y extendió el brazo, deseoso de librarse de la caja. Fue entonces cuando comenzó el alboroto.

Desde que había llegado al vestuario había estado examinando a la multitud, tratando de distinguir a los aprietaclavijas de Clodia. Me había fijado en varios musculosos candidatos que curiosamente estaban

ahora entre los hombres que se habían arrojado de repente sobre Licinio. Pero había muchos más de los que esperaba; al menos había diez [...] Se habían echado sobre Licinio en el momento en que la caja cambiaba de manos, pero se habían precipitado. Alguien gritó demasiado pronto, o alguien se abalanzó hacia la caja antes de tiempo, o quizás Licinio estaba tan nervioso que se quedó paralizado antes de que la caja llegara a las manos de Bernabé. Fuera lo que fuese, no llegó a soltar la caja. Esta quedó en posesión de Licinio, que se revolvió alarmado y echó a correr, eludiendo las zarpas de cuantos pugnaban por atraparlo (pp. 249-250).

6. CRONOGRAMA PROPUESTO

Presentamos a continuación un cronograma para esta propuesta didáctica, que queda dividida en un total de seis sesiones, de unos cincuenta minutos aproximadamente cada una, teniendo en cuenta que la asignatura de Latín II para la que se propone, al ser troncal de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales del Bachillerato cuenta con un total de cuatro horas semanales.

Sesión	Actividad a realizar
Primera	Primera parte de la propuesta didáctica: lección magistral sobre el género de la oratoria en Roma, conforme a lo señalado en el punto 4. 1 de este artículo. Entrega de los capítulos de <i>La suerte de Venus</i> en los que se noveliza en proceso contra Celio para que el alumnado lo vaya leyendo en casa.
Segunda	Comienza la segunda parte de la propuesta. Breve explicación de qué es una “novela histórica”. Lectura en común de los capítulos antes mencionados, y análisis posterior de los mismos: cuál era el caso que se presentaba a juicio, quiénes eran los denunciantes, quién el acusado, de qué lado estaba el protagonista —Gordiano el Sabueso—, examen de los alegatos de la parte acusadora (Atratio, Clodio y Herenio Balbo).

Tercera	Análisis de los discursos de la defensa: Celio, Craso y Cicerón. Breve coloquio sobre la decisión final del jurado: ¿merecía haber ganado Celio? Presentación de la parte final de la propuesta: creación de los discursos y recreación del proceso.
Cuarta	Explicación de los conceptos retóricos para que preparen sus discursos con el “Manual práctico para hacer un discurso (...)”. Reparto de personajes para la recreación del juicio y antología de sus descripciones en la novela. Comienzan a preparar sus <i>orationes</i> .
Quinta	Culminación de los discursos y puesta en común con sus “equipos” (acusación vs. defensa). Durante todo el proceso preparativo, Catulo tendrá total libertad para moverse entre unos y otros para forjarse su propia opinión acerca del proceso, con la que componer su carmen. Ensayo.
Sexta	Recreación del juicio contra Marco Celio. Exposición de los discursos preparados: comienza la acusación: Clodia, Clodio, testigo Bernabé. Dejamos cinco minutos para que la defensa medite las distintas delaciones realizadas, y preparen cualquier posible respuesta (simbolizando el día que medió entre una parte y otra, como ya hemos dicho). Exposición de los discursos realizados por la defensa: Celio, Craso, Cicerón, testigo Lucio Luceio. Veredicto final del jurado. Poema final de Catulo.

6. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Además de la pregunta de literatura en el respectivo examen, que sin duda será la muestra concluyente sobre la adquisición o no de conocimientos sobre el género latino de la oratoria entre nuestros discentes, creemos también necesaria la realización de una rúbrica de autoevaluación a entregar al final de la propuesta al alumnado para conocer, primero, si ellos mismos consideran que esta ha sido útil y que verdaderamente les ha servido para adquirir las competencias necesarias sobre el tema en cuestión, y segundo, posibles acciones de mejora sobre el modelo aquí propuesto; una posible rúbrica que recoja estas cuestiones podría ser la siguiente:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Responde a las siguientes cuestiones de manera anónima, siendo en la escala 0 “muy mal” y 5 “muy bien”					
1- En la primera fase... (lección magistral)					
a) ¿Comprendí toda la información que me ofrecía el profesor?		1	2	3	4 5
b) ¿Fui capaz de seguir toda la clase?		1	2	3	4 5
c) ¿El material empleado (como PowerPoint) fue útil?		1	2	3	4 5
d) ¿Se me hizo aburrida la clase?		1	2	3	4 5
e) ¿Salí del aula con nuevos conocimientos?		1	2	3	4 5
2- En la segunda fase... (novela histórica)					
a) ¿Me gustó la novela elegida por el profesor?		1	2	3	4 5
b) ¿Me agradó la lectura de las partes seleccionadas?		1	2	3	4 5
c) ¿Seguiría leyendo esta novela/otra novela histórica?		1	2	3	4 5
d) ¿Comprendí los análisis hechos a las partes seleccionadas?		1	2	3	4 5
e) ¿Podía ver y relacionar las partes aprendidas en la segunda fase con lo relatado en la novela?		1	2	3	4 5
3- En la tercera fase... (recreación de un juicio romano)					
a) ¿Me gustó el caso elegido para representar?		1	2	3	4 5
b) ¿Me resultó fácil realizar un discurso a la manera romana con los conocimientos que había adquirido en las fases anteriores?		1	2	3	4 5
c) ¿Me resultaron útiles los materiales entregados por el profesor (“manual práctico...”, antología de los personajes en la novela...)?		1	2	3	4 5
d) ¿Me resultó dinámica esta propuesta de puesta en práctica del conocimiento?		1	2	3	4 5
e) En general, ¿me gustó representar el proceso contra Marco Celio en todos sus aspectos (creación del discurso, aprendizaje, representación y <i>actio</i> ...)?		1	2	3	4 5
Del 1 al 10, ¿cuánto creo que he aprendido de oratoria latina? NOTA:					

Otras consideraciones:

7. BREVES CONSIDERACIONES DE SU PUESTA EN PRÁCTICA¹²

Considerando que resultaría incompleto presentar a la comunidad científica una propuesta como esta sin haberla puesto en práctica antes, tuvimos la fortuna de que la profesora Natalia Pérez del Colegio Jesús Nazareno de Getafe (Madrid) nos permitiese acudir a su aula durante las seis sesiones previstas para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica.

Los resultados fueron excepcionalmente buenos, con un alumnado motivado al poder estudiar literatura de una manera activa, amena y distinta a la tradicional lección magistral, en la que no tienen ningún papel activo para el aprendizaje del conocimiento más allá del estudio.

Aunque en un primer momento se mostraron algo escépticos al saber que gran parte de la propuesta que les presentábamos tenía su origen en la lectura y análisis de una novela de un género, además, al que no se habían acercado nunca como es el de la novela histórica, conforme fueron conociendo más acerca del proceso contra Marco Celio y los personajes y tramas que en él tuvieron presencia, sus ánimos e interés fueron proporcionalmente en aumento, siendo, sin lugar a dudas, la tercera parte de la propuesta, la representación final del juicio, la sección que más ansiaban y que, sin duda, mejor recibieron y realizaron.

8. CONCLUSIONES

Cualquiera que entre a una librería encontrará decenas y decenas de novelas históricas, y es que nos hallamos ante un género que en los últimos años, sin haber perdido nunca el interés por sus autores, parece haber cogido la atención tanto de las editoriales como del público; empleando esta mayor presencia, varios profesores han decidido realizar propuestas didácticas como la que aquí traemos para emplear la lectura y el análisis de estas novelas como herramientas para sus

¹² Un análisis en profundidad de esta puesta en práctica, así como los discursos desarrollados por el grupo de alumnos en cuestión puede encontrarse en Abad Mellizo (2019: 28-41).

aulas: la novedad de nuestro trabajo radica, a diferencia de los demás, en que proponemos la lectura y una serie de actividades antes, durante y después de esta para una clase no de historia, sino de literatura, más concretamente de oratoria en el Latín de segundo de Bachillerato.

A través de este artículo hemos podido comprobar cómo la novela seleccionada, *La suerte de Venus*, que narra una aventura ficticia ubicada en el contexto real del proceso contra Marco Celio, está muy bien fundamentada, con un proceso investigador previo por parte de su autor, Steven Saylor, muy completo, como se puede observar no solo en la descripción de la ciudad de Roma o de sus personajes, sino en aspectos mucho más complejos como la novelización que realiza del discurso en defensa de Celio que pronunció el siempre perfecto Marco Tulio Cicerón.

Con esta propuesta pretendemos dos objetivos principales: primero, presentar una propuesta para el estudio del género oratorio latino activo y participativo por parte del alumnado, lejos de la pasiva “lección magistral”, y segundo, potenciar uno de los grandes olvidados en nuestro sistema educativo: la lectura. Es por esto, creemos, una propuesta digna de ser tenida en cuenta por los docentes que quieran que sus alumnos participen en sus clases, lean, adentrándose además en un género no especialmente relevante entre nuestros jóvenes, desarrollen sus habilidades oratorias y retóricas e incluso tengan que realizar una tarea en grupo para mejorar las habilidades del trabajo en equipo.

La novela histórica está en boga y puede ser realmente atractiva para nuestras aulas: aprovechémosla.

9. BIBLIOGRAFÍA

ABAD MELLIZO, A. (2019), *La novela histórica como herramienta didáctica para la enseñanza de la Literatura latina (oratoria) en 2º de Bachillerato*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, <https://eprints.ucm.es/57176/> [27/12/2020].

ARCAZ POZO, J. L. (2016), “¿Quién mató a Quinto Metelo Céler? Clodia: alcohol, sexo y crimen en la Roma Republicana”, en Fernández de Mier, E. & Cortés, J. (eds.), *¿Pero quién mató a...? Muertes enigmáticas en el Mundo Antiguo*, Delegación de Madrid de la SEEC, Madrid, 163-187.

ASPA CEREZA, J. (1991), *M. Tulio Cicerón. Discursos III*, Gredos, Madrid.

AUSTIN, R. G. (1988). *Cicero. Pro M. Caelio oratio*, Oxford University Press, Oxford.

BAÑOS, J. M. (1996), “Tres detectives en Roma”, *Tempus* nº 14, 75-91.

BAÑOS, J. M. (2002), “Cicerón novelado”, en J. M. Maestre *et alii* (eds.), *Humanismo y pervivencia del mundo clásico. Homenaje al profesor Antonio Fontán*, vol. 4, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2019-2036.

CASCÓN DORADO, A. (2006), “Novela histórica e historiografía clásica», en *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 6, 217-238.

CORRAL LAFUENTE, J. (2008). “¿Es posible aprender con la novela histórica?”, *La Aventura de la Historia* 122, 102-106.

FAVELA, A. (2008), “La novela histórica: Un recurso didáctico complementario”, *Casa del tiempo* 1 7, 65-66.

GARCÍA GONZÁLEZ, A. (2009), *Cicerón. En defensa de Celio*, Cátedra, Madrid.

GARCÍA GUAL, C. (1995), *La Antigüedad novelada*, Editorial Anagrama, Barcelona.

GARCÍA GUAL, C. (2006), *Historia, novela y tragedia*, Alianza, Madrid.

LOBATÓN BADILLA, G. E. (2013), *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, <https://eprints.ucm.es/22901/> [27/12/2020].

LÓPEZ GÓMEZ, E. (2010), “La novela histórica en el aula”, *Revista de Didácticas Específicas* 3, 58-66.

LUKÁCS, G. (1966), *La novela histórica*, Ediciones Era, México.

MAESO DE LA TORRE, J. (2006), “La novela histórica”, en J. Jurado Morales (ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica*, Fundación Fernando Quiñones, Cádiz, 81-93.

MIRANDA BOLAÑOS, M. (2017), *El uso de la novela como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Universidad Com-

plutense de Madrid, Madrid, <https://eprints.ucm.es/45206/> [27/12/2020].

MONTEMAYOR RUIZ, S. (coord.) (2008), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid.

MONTERO CARTELLE, E. Y HERRERO INGELMO, M^a C. (1994), *De Virgilio a Umberto Eco. La novela histórica latina contemporánea*, Ediciones del Orto, Huelva.

MONTES DE OCA-NAVAS, E. (2014), “La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México”, *Revista La Colmena* 84, 57-67.

SAYLOR, S. (2007). *La suerte de Venus*, Planeta, Barcelona.

VIGUERAS FERNÁNDEZ, R. (2005), *La novela policiaca de temática romana clásica. Rigor e invención*, Universidad de Murcia, Murcia, <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10804/ViguerasFernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y9> [27/12/2020].

ANTONIO RAMÓN NAVARRETE ORCERA, *La mitología en los palacios italianos III. Italia central y meridional*, 3, Anejos de *Thamyris*, Federación Andaluza de Estudios Clásicos, Málaga, 2019, 633 pp. [ISBN: 978-84-09-15525-5]

Como fruto de siete años de dedicación investigadora, nos encontramos ante el tercer y último volumen de la serie de obras que el autor, Antonio Ramón Navarrete Orcera, catedrático de griego en el IES San Juan de la Cruz de Úbeda, además de profesor de latín y griego en la UNED, y doctor en filología clásica, ha dedicado a la temática mitológica conservada principalmente en frescos y, en menor medida, en escultura o arquitectura, en el interior de los diferentes palacios y villas italianos.

El resultado de estos tres volúmenes es el siguiente: 2000 monumentos, 1200 pintores, 800 personajes y 3500 ilustraciones a color y en buena definición para apreciar los diversos motivos de las obras. Es importante recalcar que este volumen se centra en Italia central y meridional específicamente, abarcando once regiones: Las Marcas, Umbria, Lacio, Los Abruzzos, Molise, Campania, Apulia, Basilicata, Calabria, Sicilia y Cerdeña. La distribución de las provincias, que siempre aparecen especificadas entre paréntesis cuando son homónimas a la ciudad, y zonas regionales se basa en criterios geográficos y alfabéticos.

No se puede eludir el valor histórico de esta voluminosa obra, puesto que cuando se tratan los diversos palacios y villas, teatros y museos, se hace una breve introducción histórica: ubicación de la construcción, el arquitecto encargado, el nombre de la familia propietaria, año de construcción, época, estilo, etc. Por otro lado, cuando se nombra algún palacio o villa, a continuación, se añade normalmente la localización actual entre paréntesis. Las indicaciones que el autor aporta ayudan a ubicar el lugar exacto de las salas o habitaciones en las que se encuentran las obras pictóricas mencionadas. Tondos, platos decorativos o lunetos son las formas más características en que aparecen. No cabe omisión de sus

descripciones, que ayudan a la comprensión del cuadro, señalando a los diferentes protagonistas de la obra y el pasaje exacto al que pertenecen. Las interpretaciones de las obras son detalladas por el autor, incluso las inspiradas en la literatura, como por ejemplo las *Metamorfosis* de Ovidio para la Sala de los Mitos en el Palacio Ferretti.

En el primer capítulo, que se titula “Las Marcas” (pp. 13-91), cuya capital es la ciudad de Ancona, de origen heleno, se analizan las provincias de Ancona, Ascoli Piceno, Fermo, Macerata, Pesaro y Urbino. Esta región es bañada por el mar Adriático al este, al norte linda con Emilia-Romaña y San Marino, siendo de difícil acceso por el norte debido a la cadena montañosa de los Apeninos. Podemos nombrar, entre la vasta compilación pictórica, diferentes temáticas que se repiten: la sala de los Mitos del Palacio Ferretti, que está profundamente imbuido en el relato de las *Metamorfosis* de Ovidio, tales como *Apolo y Dafne*, *El nacimiento de Adonis* o *El rapto de Proserpina*; el relato mitológico de la Guerra de Troya, como el *sacrificio de Ifigenia* en la Pinacoteca Nacional Francesco Podesti o *El juicio de Paris* en el Palacio Carotti, entre otros. Por otro lado, la figura de Eneas, seguramente inspirada en la obra épica virgiliana, es patente en el Palacio Pianetti, y el autor, en el fresco *Coronación de Virgilio en el Parnaso*.

En el segundo capítulo, que corresponde a la “Umbría” (pp. 93-166), se estudian las provincias de Perugia y Terni, cuya capital es Perugia. Se halla en Italia central, limitando al norte con la Toscana, al este con Las Marcas y al sur y oeste con el Lacio. Es la única región italiana que no posee una salida al mar. Existen salas muy relevantes como la sala de las *Musas* del Palacio Baldeschi. Aquí aparece Apuleyo para inspirar la sala del *Asno de oro* en el Palacio della Corgna, donde podemos destacar *El triunfo de Psique*. Al mismo palacio pertenecen las siguientes obras: *Eneas y Dido*, en la sala de la *Eneida*, o *César y Pompeyo*, en la sala de César, que conmemora los triunfos bélicos del dictador. El Palacio Vitelli alla Cannoniera descuella con los retratos de parejas célebres, como *César y Cleopatra* o *Pompeyo y Cornelia*, entre otros, de identificación fácil gracias a los grabados. No puede omitirse la sala de los dioses paganos, en el Castillo Bufalini, que representan los cuatro elementos con cuatro dioses: *Juno* (aire), *Vulcano* (fuego), *Ceres* (tierra) y *Neptuno* (agua). Tanto *El suicidio de Catón* como *La continencia de Escipión* son representados como escenas paradigmáticas en los Palacios Ranieri y Rossi Scotti respectivamente. Son interesantes

los dos lunetos que se hallan en Colegio del Cambio y que representan doce personalidades históricas egregias de la antigüedad clásica, como *Leónidas el Lacedemonio* o *Publio Cornelio Escipión*.

El tercer capítulo, que abarca la totalidad del “Lacio” (pp. 167-402), es, sin duda, el más extenso, de lo que se deduce no solo una riqueza artística, sino también una riqueza económica que permitió sufragar todo su embellecimiento particular o público. La capital de Lacio es Roma. Está limitada al norte por la Toscana y Umbría, al sur con Campania y al este con Las Marcas y Los Abruzos, bañada al oeste por el mar Tirreno. En este capítulo Roma eclipsa a las demás por su esplendor artístico, pues posee no solo su estudio provincial, sino que contiene dos apartados más: uno dedicado al estudio de sus palacios y otro para sus villas, lo que significa que, como capital, fue objeto de ornamentación perpetua y primacía cultural. Por otro lado, están los territorios de Frosinone, Rieti y Viterbo. En cuanto a la calidad artística podemos decir lo siguiente: la Villa d’Este, en Tivoli, destaca por la Segunda Sala Tiburtina, que alberga *La adoración a la Mater Matuta*, *La locura de Atamante* o *La muerte de Anio*. Por otra parte, en la misma villa también aparecen los trabajos de Hércules, que, a su vez, son representados en los lunetos del Palacete de Pio Sodalizio dei Piceni. En algunas ocasiones se representaban únicamente las personificaciones de las Virtudes en personajes femeninos, como en la Villa Mondragone, La Retirata, como *Prudentia* o *Modestia*. En la Villa Sora podemos admirar, en primera instancia, a las *Musas* junto a su madre *Mnemósine*, a poetas ilustres, como *Homero*, y, como culminación, la personificación de las *Artes*, como la *Comedia* o la *Geometría*. Son brillantes los frescos del Palacio Barberini, como *Ulises y las sirenas*, *Teseo y Ariadna en el laberinto* o *Belerofonte mata a la Quimera*, episodios todos harto conocidos en la mitología clásica. En la Basílica de San Pedro se puede apreciar una puerta de bronce con un decorado en relieve mitológico: *Dédalo*, *Rapto de Proserpina* o *Historia de Cadmo*, aunque algunas interpretaciones sean difíciles. Los frescos de la Estancia de la *Segnatura*, realizados por Rafael y su escuela, son sobresalientes: *La Escuela de Atenas* o *El Parnaso*, entre otros. La Galería de Psique, que se halla en la Villa Farnesina, muestra una inspiración lúcida de *El asno de oro* de Apuleyo con *Las bodas de Amor y Pisque*, además de numerosos episodios de dicha narración.

El cuarto capítulo, denominado “Los Abruzos” (pp. 403-410), está dedicado a esta región cuya capital es L’Aquila, aunque la ciudad más

poblada es Pescara. Está situada en el centro de Italia entre los Apeninos y el mar Adriático; limita al norte con Las Marcas, al oeste con el Lacio, al sur con Molise. En esta región centroitaliana se estudian las siguientes provincias: Chieti, L'Aquila, Pescara y Teramo. En esta provincia está el Palacio Martinetti Bianchi, que sobresale por los siguientes frescos: *Apoteosis de Psique*, *Cibeles* o *Marsias atado a un árbol*. Las temáticas suelen ser recurrentes en diferentes edificios, como el rapto: *El rapto de Proserpina*, en el Museo Casa Natal de Gabriele D'Annunzio, o *El rapto de Ganimedes*, en Palacio d'Mayo. Son famosos los platos de cerámica del Museo Paparella Treccia Devlet con reminiscencias de las hazañas de Eneas, Alejandro Magno o César. Por último, en el Palacio Dèlfico se puede contemplar un fresco de los cuatro *Elementos*, además de unas figuras mitológicas que se hallan en sus escaleras: *Baco*, *Venus*, *Marte*, *Minerva*, *Hércules*...

En el quinto capítulo, dedicado a la región de "Molise" (pp. 411-412), solo se estudian las provincias de Campobasso e Isernia. La capital de Molise es Campobasso. Esta región se extiende entre los Apeninos y el mar Adriático al este, limita al norte con Abruzzos, al sur con Apulia y Campania y, finalmente, al oeste con el Lacio. En este breve capítulo destaca el Castello di Capua e Gambatesta, que aloja los amores de Júpiter; la sala delle Maschere despunta con las representaciones de *Esculapio* o *Mercurio*, o la sala del Pergolato, que posee un nicho con la figura de la *Agricultura*. Finalmente, en su segunda planta, se ubican los frescos de *Las tres Gracias*, *Venus* y *Cupido*.

En el sexto capítulo, que se ocupa de la región de la "Campania" (pp. 413-477), cuyas provincias son Avellino, Caserta, Nápoles y Salerno, se dedica el autor al análisis de las obras campanas. La capital de Campania es la ciudad de Nápoles, la más importante del sur de Italia, aparte de la más poblada de la región. Colinda al norte con Molise, al este es separada por los montes Apeninos y al suroeste con Basilicata. Entre los palacios más interesantes para comentar se halla el Palacio Belvedere, cuyo comedor está adornado con el *Triunfo de Baco y Ariadna*, *Las estaciones* y, en el dormitorio, se encuentran ocho tondos monocromáticos de divinidades, como *Minerva* o *Júpiter*; el Palacio Real, que ocupa 44.000 m², posee diferentes salones de gran calidad artística, como el Salón de Marte (*La muerte de Héctor y el triunfo de Aquiles*) o el Salón de Astrea (*El triunfo de Astrea*). Este último disfruta de unos jardines con esculturas, como la fuente de *Eolo*,

Ceres o *Adonis*, como en la Villa Comunale, que posee otras esculturas como *Apolo Licio* o *Hércules con Téfefo niño*. No se puede olvidar la Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III con sus diversas salas: del amor (*La danza de las Horas*), de las estaciones (*El carro de Flora*), de los dioses (*Las bodas de Baco y Ariadna*) y de Psique (*Las bodas de Amor y Psique*).

En el séptimo capítulo, en el que se centra en “Apulia” (pp. 479-507), tenemos las provincias de Bari, siendo esta la capital de la región, Barletta-Andria-Trani, Brindisi, Foggia, Lecce y Tarento. Este territorio representa el ‘tacón’ de la ‘bota’ de la península itálica. Al norte y este limita con el mar Adriático, al sur con el golfo de Tarento y al oeste colinda con los montes Apeninos. En cuanto a la escultura, podemos destacar las *Cariátides* del Palacio Marrese o la fachada de la Basílica di Santa Croce con elementos arquitectónicos que representan animales grutescos o fantásticos, tales como grifos o caballos alados. En lo referente a las pinturas, se puede citar el Castello d’Amore, especialmente la bóveda del salón de honor: *Venus, Cupido* o *El suplicio de Prometeo*, así como el Palacio Ducal, con sus dos salas: la sala de la Arcadia (*Apoteosis de Hércules* o *Las cuatro estaciones*) y la sala del Mito (*Huida de Eneas* o *Neso y Deyanira*).

El octavo capítulo corresponde con la “Basilicata” (pp. 509-521) en la que se hallan las provincias de Matera y Potenza, siendo esta última su capital. Linda al norte y al este con Apulia, al sur con Calabria y al noroeste con Campania, siendo bañada por el mar Tirreno al suroeste. En esta región italiana podemos centrarnos en el Palacio Ferraù Bernardini con su salón de fiestas: *Juno sobre su carro tirado por pavos reales* en el techo; los recuadros de *Diana en el baño* o la representación del mito de *Pan y Siringe*; y *Mercurio libera a la vaca Ío de la vigilancia de Argos* en la pared del mismo salón. Son interesantes las 40 obras artísticas en el Palacio Lanfranchi, como *El triunfo de Galatea*, *Diana y Acteón* y *Bacanal* entre otras. Para finalizar, la Abadía benedictina de San Miguel Arcángel posee unos frescos que describen a unos filósofos, como *Diógenes* con su candil o *Pitágoras*, siendo este último representado nuevamente en *La apoteosis de Pitágoras* en el Teatro de Francesco Stabile.

En el capítulo noveno se analizará la región de la “Calabria” (pp. 523-526), cuyas provincias son Catanzaro, Cosenza, Reggio Calabria

y Vibo Valentia. La capital de Calabria es Catanzaro. Se caracteriza esta región por ser una península estrecha y montañosa, que es bañada por el mar Jónico al sur y al oeste por el Tirreno, y limita al norte con Basilicata. Son pocos los centros artísticos de cierto relieve, como el Palacio del Gobierno, que consta con una pintura de *Marte y Venus*, y Museo all'aperto Bilotti, principalmente las esculturas metálicas de la *Cabeza de Medusa* o *Héctor y Andrómaca*.

En el décimo capítulo el tema tratado es la isla de "Sicilia" (pp. 527-549), principalmente las provincias de Caltanissetta, Catania, Mesina, Palermo, Ragusa, Siracusa y Trapani. La isla de Sicilia es la mayor isla del Mediterráneo, cuya capital es Palermo. Está situada en Italia insular, teniendo al mar Tirreno al norte y el estrecho de Mesina al este, que la separa de Calabria. Podemos destacar el Palacio Comitini con su sala Martorana (*La Verdad triunfa sobre los Vicios* o *Triunfo del Amor Verdadero*); la Villa Miscemi resalta con *Las estaciones* o *Diana y Endimión*; el Palacio Real o de los Normandos sobresale con dos salas: la sala de pinturas pompeyanas (*Baco y Cupido*) y la sala de Hércules (*La apoteosis de Hércules*); al Palacio Valguarnera-Gangi descuella con la sala 1 (*Venus y Cupido*, *Vulcano en su fragua*) o la sala 3 (*Dánae*, *Apolo y Dafne*); y, finalmente, la Fontana Pretoria muestra sus esculturas en los jardines del mismo: *Ceres*, *Hércules*, *Diana* u *Orfeo*.

En el undécimo y último capítulo, que versa sobre la isla italiana de "Cerdeña" (pp. 551-566), se estudian las provincias de Cagliari, Oristano y Sassari. Cerdeña es la segunda isla más grande del Mediterráneo, tras Sicilia, ubicada en la Italia insular, entre Córcega al norte, separadas ambas por el estrecho de Bonifacio, y Túnez al sur; al noroeste se encuentra las Islas Baleares. Su capital es Cagliari. Tenemos, entre otros, centros artísticos de gran nivel como el Palacio Reggio, en el que se puede contemplar el fresco de *La alegoría de la Música y de la Danza*; el Palacio Giorgano Apostoli, con la pintura *El encuentro de Venus y Marte* o *La salida del Sol*; el Palacio de la Provincia, con sus representaciones escultóricas de las virtudes cardinales (*Prudencia*, *Justicia*, *Fortaleza*, *Templanza*) y sus seis lunares de tema alegórico, como las virtudes o personificación de conceptos abstractos, como la *Fama* o la *Verdad*; el Palacio de Boyd, que posee unas esculturas de corte neoclásico de *Las Estaciones*; y, para terminar, la Villa d'Orri nos enseña unas representaciones pictóricas de gran calidad, como *Diana y Mercurio* o *Júpiter y Calisto*.

En definitiva, podemos concluir que, a medida que se avanza hacia el sur, el número de palacios disminuye: Lacio cuenta con 163 y Roma, su capital, con 104; en segundo lugar, Nápoles y Palermo constan de 58 y 40 respectivamente, dato que corrobora la pobreza que padecía el sur italiano. También se ha querido aportar bastante información de los artífices de los frescos o pinturas, es decir, los pintores, que cuentan con un índice propio. Estos últimos se adscribieron a los movimientos artísticos del Renacimiento, Barroco y Neoclasicismo, de modo que las obras pictóricas de los palacios y villas fueron realizadas entre los siglos XV y XVIII. Así pues, se incluye una amplia bibliografía al respecto y tres índices repartidos en pintores, como se ha dicho antes, personajes y monumentos, que pueden llegar a ser de gran utilidad para futuros investigadores apasionados de la temática mitológica. Sin duda alguna, es una obra que aporta un caudal de información no solo artística, sino histórica, que es muy útil gracias a sus índices de fácil búsqueda. En suma, los tres volúmenes son accesibles tanto para los investigadores especializados en la materia como para apasionados del arte clásico, pues su estilo sencillo y preciso dota a la obra de una gran coherencia y facilidad de manejo y comprensión.

Víctor Manuel López Trujillo

Universidad de Málaga

