



---

**lanus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico**

**Autor(es):** Jiménez Justicia, Lorena (ed.); Quiroga Puertas, Alberto J. (ed.)

**Publicado por:** Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora

**URL persistente:** URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/44391>

**DOI:** DOI:<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1594-3>

**Accessed :** 29-Nov-2021 07:01:01

---

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.



**Ianus:**

**innovación docente  
y reelaboraciones del  
legado clásico**

**Lorena Jiménez Justicia y Alberto J.  
Quiroga Puertas (eds.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

# HVMANITAS SVPPLEMENTVM • ESTUDIOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

**Presentación:** esta serie se propone publicar estudios sobre un amplio abanico de temas y perspectivas de abordaje (literatura, cultura, historia antigua, arqueología, historia del arte, filosofía, lengua y lingüística), manteniendo como eje central los estudios clásicos y su proyección en la Edad Media, el Renacimiento y la actualidad.

Breve nota curricular sobre el autor

Lorena Jiménez Justicia se doctoró en 2016 con la Tesis Doctoral “La influencia de Homero y Hesíodo en la figura del pastor en el teatro de Eurípides”. Desde que inició su actividad investigadora se ha centrado en la tragedia, los estudios de género y la tradición clásica. Actualmente es profesora interina en el IES Montes Obarenes, donde imparte las asignaturas de Latín y Griego.

La carrera académica de Alberto J. Quiroga Puertas se ha centrado en la docencia de asignaturas directamente relacionadas con la lengua griega (sintaxis griega, textos griegos, gramática griega) y en la investigación de la literatura griega de época imperial. También se ha dedicado a trabajar sobre la recepción del legado clásico en el cine y en la literatura.

SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM  
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

**ESTRUTURAS EDITORIAIS**  
SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM  
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

**DIRETOR PRINCIPAL**  
MAIN EDITOR

Delfim Leão  
Universidade de Coimbra

**ASSISTENTES EDITORIAIS**  
EDITORIAL ASSISTANTS

João Pedro Gomes  
Universidade de Coimbra

**COMISSÃO CIENTÍFICA**  
EDITORIAL BOARD

Cláudia Teixeira  
Universidade de Évora

José Luís Lopes Brandão  
Universidade de Coimbra

Maria Cecília Coelho  
Universidade Federal de Minas Gerais

Margarida Lopes Miranda  
Universidade de Coimbra

Maria José Ferreira Lopes  
Universidade Católica Portuguesa

Santiago López Moreda  
Universidad de Extremadura

Sebastião Tavares de Pinho  
Universidade de Coimbra

Virgínia Soares Pereira  
Universidade do Minho

**lanus:**

**innovación docente y  
reelaboraciones del legado  
clásico**

**Lorena Jiménez Justicia y Alberto J.  
Quiroga Puertas (eds.)**

IES Montes Obarenes, Universidad de Granada

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM  
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

TÍTULO TITLE

LANUS: INNOVACIÓN DOCENTE Y REELABORACIONES DEL LEGADO CLÁSICO

LANUS: TEACHING INNOVATION AND REINTERPRETATIONS OF THE CLASSICAL LEGACY

EDS. EDS.

Lorena Jiménez Justicia y Alberto J. Quiroga Puertas

EDITORES PUBLISHERS

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

[www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)

Contacto Contact

[imprensa@uc.pt](mailto:imprensa@uc.pt)

Vendas online Online Sales

<http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Coordenação Editorial Editorial Coordination

Imprensa da Universidade de Coimbra

Conceção Gráfica Graphics

Rodolfo Lopes, Nelson Ferreira

Infografia Infographics

Nelson Ferreira

Impressão e Acabamento Printed by

Impressões Improváveis, Lda.

ISSN

2182-8814

ISBN

978-989-26-1593-6

ISBN Digital

978-989-26-1594-3

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1594-3>

Depósito Legal Legal Deposit

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

POCI/2010

Projeto UID/ELT/00196/2013 -

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra



© Setembro 2018

Imprensa da Universidade de Coimbra

Classica Digitalia Universitatis Conimbrigenis

<http://classica.digitalia.uc.pt>

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos

da Universidade de Coimbra

# IANUS: INNOVACIÓN DOCENTE Y REELABORACIONES DEL LEGADO CLÁSICO

## IANUS: TEACHING INNOVATION AND REINTERPRETATIONS OF THE CLASSICAL LEGACY

### EDITORES EDITORS

Lorena Jiménez Justicia y Alberto J. Quiroga Puertas (eds.)

### FILIAÇÃO AFFILIATION

IES Montes Obarenes, Universidad de Granada

### RESUMEN

Tradicionalmente, el legado cultural de Grecia y Roma se ha considerado como una fuente inagotable de saberes que ha acabado por conformar los pilares sobre los que se asienta la moderna sociedad occidental. Sin embargo, este es un adagio que precisa de nuevas formas de articularse en una sociedad cada vez más globalizada. En este contexto, creemos que es necesario buscar nuevas metodologías docentes que pongan de manifiesto que la cultura grecolatina sigue siendo indispensable hoy día no solo en el aula universitaria y en el mundo de la cultura sino también en diversas esferas de la sociedad que, *a priori*, parecerían ajenas al legado clásico. De este modo, además de ofrecer varias propuestas de innovación en la docencia de la lengua y de la cultura del mundo antiguo, el presente volumen persigue poner de manifiesto la presencia del legado clásico en campos tan dispares como el marketing, la lucha por derechos sociales, o la narrativa y dramaturgia contemporánea.

### PALABRAS-CLAVE

Innovación docente, legado clásico, literatura contemporánea.

### ABSTRACT

Greece and Rome have been traditionally labelled as the main pillar and the cradle of Western Civilization. However, this dictum needs to be rephrased in an increasingly globalized and unfair world. In this context, it is necessary to implement new teaching methodologies capable of underlining the importance of this legacy not only in the interest of Universities and of culture but also in other milieus apparently unrelated to Greece and Rome. Apart from providing with several proposals of teaching innovation in the field of Classics and Ancient History, this book offers insightful contributions into the role of the Graeco-Roman culture in disparate fields such as marketing, the fight for social rights, or contemporary literature and theatre.

### Keywords

Teaching innovation, Classical legacy, contemporary literature.



## EDITORES

Lorena Jiménez Justicia se doctoró en 2016 con la Tesis Doctoral “La influencia de Homero y Hesíodo en la figura del pastor en el teatro de Eurípides”. Desde que inició su actividad investigadora se ha centrado en la tragedia, los estudios de género y la tradición clásica. Actualmente es profesora interina en el IES Montes Obarenes, donde imparte las asignaturas de Latín y Griego.

Orcid ID: 0000-0001-8200-5558 (lorenaj.justicia@hotmail.com)

La carrera académica de Alberto J. Quiroga Puertas se ha centrado en la docencia de asignaturas directamente relacionadas con la lengua griega (sintaxis griega, textos griegos, gramática griega) y en la investigación de la literatura griega de época imperial. También se ha dedicado a trabajar sobre la recepción del legado clásico en el cine y en la literatura.

Orcid ID: 0000-0002-1439-7825 (aquiroga@ugr.es)

## Editors

Lorena Jiménez Justicia obtained her PhD in 2016 with a tesis entitled “The influence of Homer and Hesiod in the figure of the shepherd in the theatre of Euripides”. Her research interests lie in the field of tragedy as well as in gender and Classical reception studies. Currently Dr. Jiménez Justicia teaches Ancient Greek and Latin at IES Montes Obarenes.

Alberto J. Quiroga Puertas’ teaching is related to Ancient Greek grammar and syntax. His research has mainly focused on Greek imperial literature, although he has also shown an interest in Classical reception studies.

# ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	9
INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL MUNDO ANTIGUO	
<i>KYBERNETES.</i>	
UN CURSO DE INTRODUCCIÓN AL GRIEGO CLÁSICO EN LA PLATAFORMA EDX ( <i>Kybernetes. A course of introduction to the Ancient Greek in the EdX platform</i> ) Helena González-Vaquerizo	11
<i>DOCERE ADULESCENTES GRAMMATICAM:</i>	
RETOS DE LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL LATÍN EN GRADOS DE RECIENTE CREACIÓN ( <i>Docere adulescentes grammaticam. Challenges of latin active teaching in recently created degrees</i> ) Álvaro Sánchez-Ostiz	31
CINE Y CÓMIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DE GRECIA ( <i>Cinema and comic in university education of Ancient Greece History</i> ) Elena Duce Pastor	45
A PRESENÇA DO MUNDO CLÁSSICO NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL - A ETIMOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE «INTRODUÇÃO À CULTURA E LÍNGUAS CLÁSSICAS» ( <i>The presence of the classical world in primary education in Portugal - Etymology as an educational resource within the discipline of «Introdução à Cultura e Línguas Clássicas»</i> ) Susana Marques, Cláudia Cravo	59
REELABORACIONES DEL LEGADO CLÁSICO EN LA CULTURA OCCIDENTAL	
UN VIEJO MITO PARA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA TRAGEDIA: <i>AGAMENÓN. VOLVÍ DEL SUPERMERCADO Y LE DI UNA PALIZA A MI HIJO,</i> DE RODRIGO GARCÍA	71
( <i>An old myth for a new definition of tragedy:</i> Rodrigo García's <i>Agamenón volvió del supermercado y le di una paliza a mi hijo</i> ) Lorena Jiménez Justicia	
TRAGEDIA ANTIGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA DE LAS EMOCIONES ( <i>Ancient tragedy, emotions and literary education</i> ) Lucía P. Romero Mariscal, F. Javier Campos Daroca	85
θεραπεία τῆς ψυχῆς:	
EL EMPLEO DE LA LITERATURA GRIEGA EN CONTEXTOS DE MARGINACIÓN SOCIAL ( <i>θεραπεία τῆς ψυχῆς: the use of Greek literature in contexts of social exclusion</i> ) Alberto J. Quiroga Puertas	115
DISCITUR VINO BENE M <sup>a</sup> . Carmen Hocés Sánchez	127

LLAMANDO A LAS PUERTAS DEL MUNDO ACADÉMICO:

*FASTI CONGRESSUUM* Y LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN

141

(Knocking on Academic World Doors: *Fasti Congressuum* and the beginning of researching career)

Irene Cisneros Abellán, María Cristina De La Escosura Balbás, Elena Duce Pastor,  
María del Mar Rodríguez Alcocer, David Serrano Lozano, Nerea Tarancón Huarte

INDEX LOCORVM

153

## PRÓLOGO

En una época en la que conceptos como «post-truth» y «alternative facts» se convierten en mantras de la postmodernidad, la pervivencia del legado cultural clásico no reside tanto en la reivindicación de manidos adagios (*e.g.*, catalogar Grecia y Roma como «cuna de la civilización occidental») como en la reactivación de su valor latente en casi todas las esferas sociales, políticas y culturales. Con esta intención presentamos los nueve trabajos que conforman este volumen y que son fruto de un proyecto de innovación docente («*Ianus*: actualizaciones culturales del legado clásico y su uso pedagógico en el aula universitaria») concedido por la Universidad de Granada. La primera parte del libro («Innovación en la docencia del mundo antiguo») ofrece diversas propuestas pedagógicas para la impartición de asignaturas que persiguen dinamizar y actualizar los instrumentos educativos de las asignaturas de Latín, Griego e Historia Antigua tanto en el aula de Secundaria como en la Universidad. El segundo bloque («Reelaboraciones del legado clásico en la cultura occidental») se centra en el uso de patrones culturales greco-latinos presentes en ámbitos tan cotidianos como la publicidad así como en su reutilización en la literatura contemporánea e, incluso, como instrumento terapéutico en centros penitenciarios. El volumen concluye con un último trabajo que muestra el potencial que brinda un correcto empleo de las redes sociales en el marco de la investigación del mundo antiguo.

Los editores del libro desean manifestar su agradecimiento a los participantes en este volumen por su interés en nuestro proyecto y entusiasmo. Igualmente, queremos hacer constar nuestra gratitud al profesor Delfim Leão así como a los evaluadores de la editorial Imprensa da Universidade de Coimbra por haber aportado interesantes sugerencias a nuestra propuesta original.

Durante la edición de este libro se produjo el fallecimiento del profesor José María Camacho Rojo, que formaba parte del proyecto de investigación que ha dado lugar a este trabajo. Por este motivo y por su magisterio, este libro está dedicado a él.

Lorena Jiménez Justicia  
Alberto J. Quiroga Puertas  
Burgos/Granada febrero 2018

(Página deixada propositadamente em branco)

**KYBERNETES. UN CURSO DE INTRODUCCIÓN AL GRIEGO CLÁSICO  
EN LA PLATAFORMA EDX**  
(*Kybernetes. A course of introduction to the Ancient Greek in the edX platform*)

HELENA GONZÁLEZ-VAQUERIZO  
(helen.gonzalez@uam.es, ORCID: 0000-0002-2811-4750)  
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN - *Kybernetes* es un curso online de introducción al griego clásico alojado en la plataforma edX-UAMx en formato SPOC (*Small Private Online Course*). El curso es el resultado de un proyecto de innovación docente en el que participan distintos miembros del Departamento de Filología Clásica de la Universidad Autónoma de Madrid y su objetivo principal es el de complementar la docencia presencial de la asignatura de «Fundamentos de Lengua Griega» del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad con una herramienta digital de alta calidad y basada en los principios del *blended learning*. En este trabajo se explican la génesis y el desarrollo del proyecto. Así mismo, se ofrece una descripción detallada de los contenidos del curso. Finalmente, se analizan y valoran sus resultados tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Griego clásico, docencia presencial y en red, innovación docente.

ABSTRACT - *Kybernetes* is an online course that offers an introduction to the Ancient Greek language. It is hosted on the edX-UAMx platform as a SPOC (*Small Private Online Course*). The course is the result of a teaching innovation project to which several members of the Department of Classical Philology at the Autónoma University of Madrid belong. Its main goal is to complement classroom teaching for the course «Basics of Greek Language» in the degree programme Sciences and Languages of Antiquity with a high-quality digital tool based on the principles of blended learning. In this chapter, the genesis and development of the project are explained. There is also a detailed description of the course's contents. Finally, its results are analyzed and assessed from the perspective of both teachers and students.

KEYWORDS: Ancient Greek, Classroom and online teaching, Teaching innovation.

## 1. INTRODUCCIÓN

*Kybernetes* es un curso online de introducción al griego clásico, o curso cero, alojado en la plataforma edX, y que ha sido creado por profesores y becarios del Departamento de Filología Clásica de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

El curso es el resultado de un proyecto de innovación docente que arrancó en el curso 2014-2015 y se ha implantado por primera vez combinando la docencia en red con la docencia presencial en la asignatura de «Fundamentos

de lengua griega» del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (CyLA) y en el Doble Grado de esta disciplina con Historia del Arte durante el curso 2016-2017.

El equipo del proyecto lo conforman:

- Helena González-Vaquerizo. Profesora Ayudante Doctora. Coordinadora.
- Araceli Striano Corrochano. Profesora Titular.
- Raquel Fornieles Sánchez. Profesora Ayudante Doctora.
- Marina Solís de Ovando. Becaria FPI-MCINN.
- Raúl Muñoz Tirado. Becario Oficina de Prácticas Externas.
- También han sido miembros del proyecto anteriormente el profesor Antonio Puigdollers Revuelta (TU) y la becaria Violeta Gomis García (FPU-MEC).

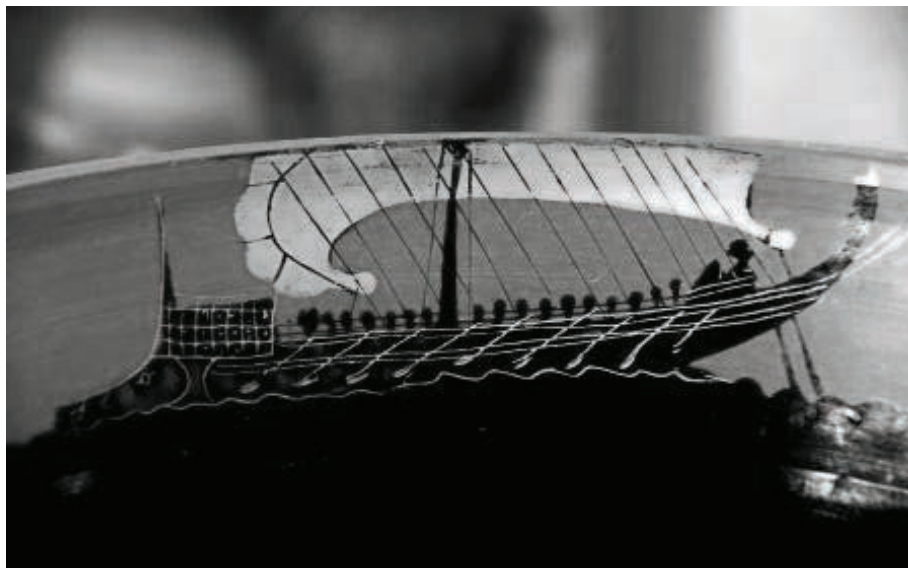


ILUSTRACIÓN 1: Logo de *Kybernetes*

El proyecto recibe el nombre de *Kybernetes*, del griego ‘piloto’, porque se trata de un curso online, para cibernautas, y porque su objetivo es que los alumnos logren ‘pilotar’ la nave de su aprendizaje, es decir, que el curso se convierta en una herramienta de aprendizaje autónomo.

Nos embarcamos en esta iniciativa ante la necesidad de dar respuesta al cada vez mayor número de estudiantes que ingresa en nuestros estudios de CyLA y del Doble Grado sin conocimientos previos de griego clásico. Estos estudiantes requieren unos métodos de enseñanza y aprendizaje que les permitan alcanzar de manera rápida un nivel equiparable al de aquellos de sus compañeros que sí han recibido una formación –a veces muy sólida– en el Bachillerato. Una medida

que se tomó en la UAM hace tiempo fue la de crear dos niveles en el primer curso del Grado y así atender mejor tanto a los alumnos de nivel bajo como a los de nivel alto.

Esta medida ha tenido, sin duda, un efecto muy positivo, pero el grupo de nivel bajo sigue representando un desafío. Por ello, el equipo de *Kybernetes* consideró que la creación de un curso cero online, que complementase la docencia presencial, podría constituir una respuesta adecuada. De este modo, hemos trabajado a lo largo de dos años en la estructura y materiales del curso y desde el mes de septiembre de 2016 el curso se está implantando a modo de prueba con los estudiantes del grupo bajo de primero en CyLA y Doble Grado.

Estas páginas pretenden dar a conocer la experiencia y, sobre todo, reflexionar sobre ella. Así, además de describir los contenidos, la estructura y la metodología del curso, nos preguntaremos cuáles están siendo los resultados iniciales, cuáles las dificultades, qué tareas tenemos pendientes y de qué manera podemos contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del griego en la Universidad.

## 2. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL CURSO

*Kybernetes* se aloja en la plataforma edX, que a día de hoy es una de las más prestigiosas plataformas que ofrecen los conocidos como MOOC (*Massive Online Open Courses*), cursos masivos en abierto, y junto a estos los SPOC (*Small Private Online Courses*), cursos pequeños en privado. La diferencia entre unos y otros es clara: los MOOC son ofrecidos por las instituciones educativas sin restricciones de acceso para un público amplio e internacional, mientras que los SPOC están destinados a los estudiantes matriculados en los estudios oficiales de dichas instituciones.

edX utiliza una tecnología y unos principios pedagógicos creados por el Instituto Tecnológico de Massachusetts y la Universidad de Harvard, y la UAM –una de las tres únicas instituciones españolas pertenecientes al consorcio– ha apostado decididamente por este tipo de cursos a través de su Portal de Formación Online<sup>1</sup>.

Los cursos de edX se organizan en unidades denominadas «Semanas». Estas «semanas» tienen una duración real cuando los cursos son MOOC, pero en nuestro caso y como SPOC se adaptan al progreso de los alumnos en clase. Tanto los MOOC como los SPOC vienen siendo utilizados con éxito en la enseñanza de lenguas (Martín-Monje & Bárcena 2014).

Las distintas unidades del curso se encuentran en la pestaña «Contenidos», que se describe en el siguiente apartado. Junto a dicha pestaña están las de

---

<sup>1</sup> UAMx alberga más de 40 SPOC y 11 MOOC.



«Información» y «Programa del curso» –que hacen las veces de guía docente o syllabus-, «Memrise» –donde enlazamos nuestros cursos de vocabulario-, «Foro» –que reúne en un único lugar todos los foros del curso- e «Instructor», que da acceso a las funciones del profesor y editor.

## 2.1. Pestaña «Contenidos»

El curso *Kybernetes*, también identificado con el código Kyber501X, consta de cinco semanas, es decir, cinco unidades:

0. Bienvenida
1. GLOSSA - Alfabeto y verbo “ser”
2. ΜΥΤΗΟΣ - Sistema nominal
3. LOGOS - Sistema verbal
4. ΝΟΜΟΣ - Sintaxis
5. ΕΡΟΣ - Repaso y examen final

A continuación se ofrecen y comentan ejemplos de algunos de los materiales y actividades propuestos en cada sección.

### 0. BIENVENIDA

En la sección de «Bienvenida», además de la presentación del curso y la introducción a la plataforma, se encuentra nuestra introducción a la lengua griega con información, materiales y preguntas de repaso sobre las familias lingüísticas, la rama helénica del indoeuropeo o la cronología de la lengua griega y la época clásica de Atenas. En las imágenes que siguen pueden verse una de las máximas del curso [ILUSTRACIÓN 2], a partir de la cual se comentan aspectos lingüísticos y culturales, y algunos de los mapas e infografías de la sección de Bienvenida [ILUSTRACIÓN 3].

Contenidos Información del curso Programa del curso Memrise Foro Progreso Instructor

Χαίρετε, κυβερνήτῳι!  
(¡Bienvenidos, cybersailors!)

Presentación del curso

Introducción a la plataforma

Introducción a la lengua griega  
Preguntas repaso

Actividades semanales  
Actividades semanales

Semana 1. GLOSSA (alfabeto y verbo ser)

Semana 2. ΜΥΤΗΟΣ (sistema nominal)

Semana 3. LOGOS (sistema verbal)

Semana 4. ΝΟΜΟΣ (sintaxis)

Semana 5. ΕΡΟΣ (repaso y examen final)

Antonio Revuelta: prácticas

VER LA UNIDAD EN STUDIO

καὶ ἦν πᾶσα ἡ γῆ χειλὸς ἓν, καὶ φωνὴ μία πᾶσι

"Y formaba toda la tierra una sola lengua y una sola expresión para todos". Así se traduce la primera máxima que te presentamos en este curso y que está extraída del Génesis (11.1). El Génesis es el primer libro de la Torá y también el primer libro del Antiguo Testamento y tiene un nombre griego, pues proviene de γένεσις

ILUSTRACIÓN 2: Máxima ‘La torre de Babel’

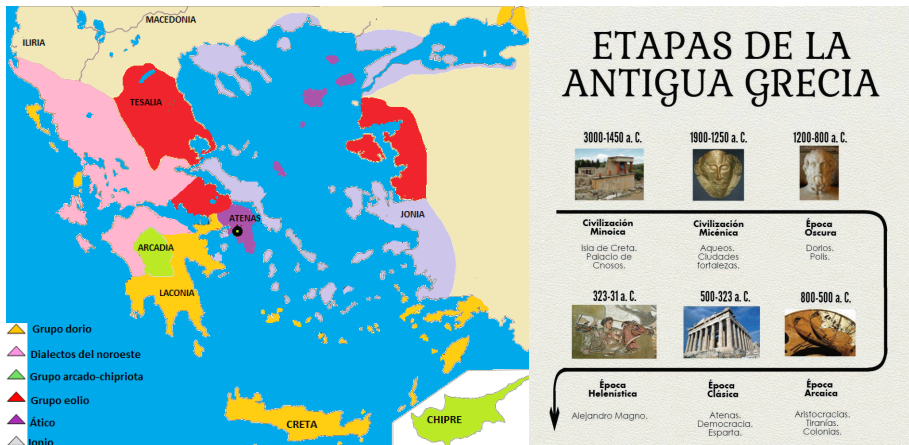


ILUSTRACIÓN 3: Ejemplos de infografías

## 1. GLOSSA

La semana «Glossa» está dedicada al alfabeto y al verbo «ser». Cuenta con una presentación y con apartados específicos para: conocer el alfabeto con vídeos explicativos [ILUSTRACIÓN 4], leer en griego con actividades de audio, escribir a mano [ILUSTRACIÓN 5], y con el ordenador mediante tutoriales, y formular preguntas sencillas con el verbo ‘ser’ [ILUSTRACIÓN 6].

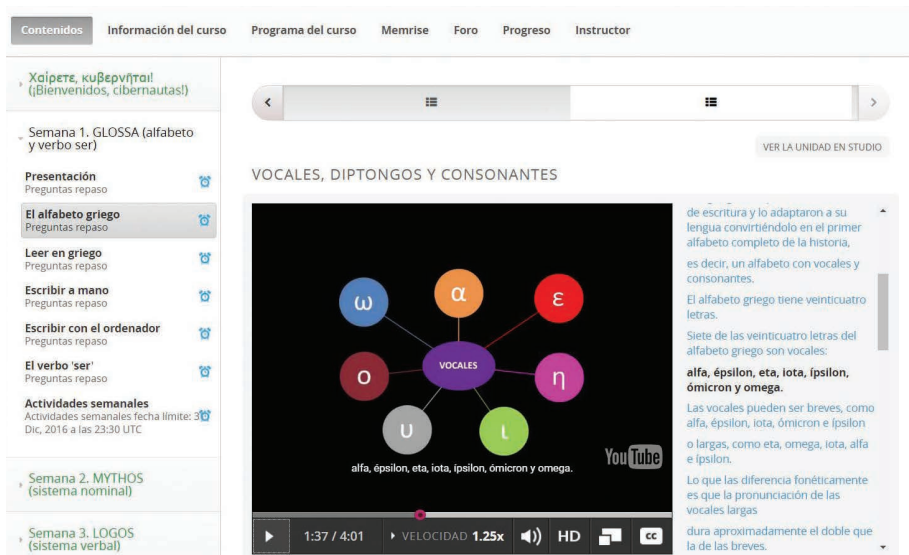


ILUSTRACIÓN 4: Tutorial ‘Vocales, Diptongos y Consonantes’

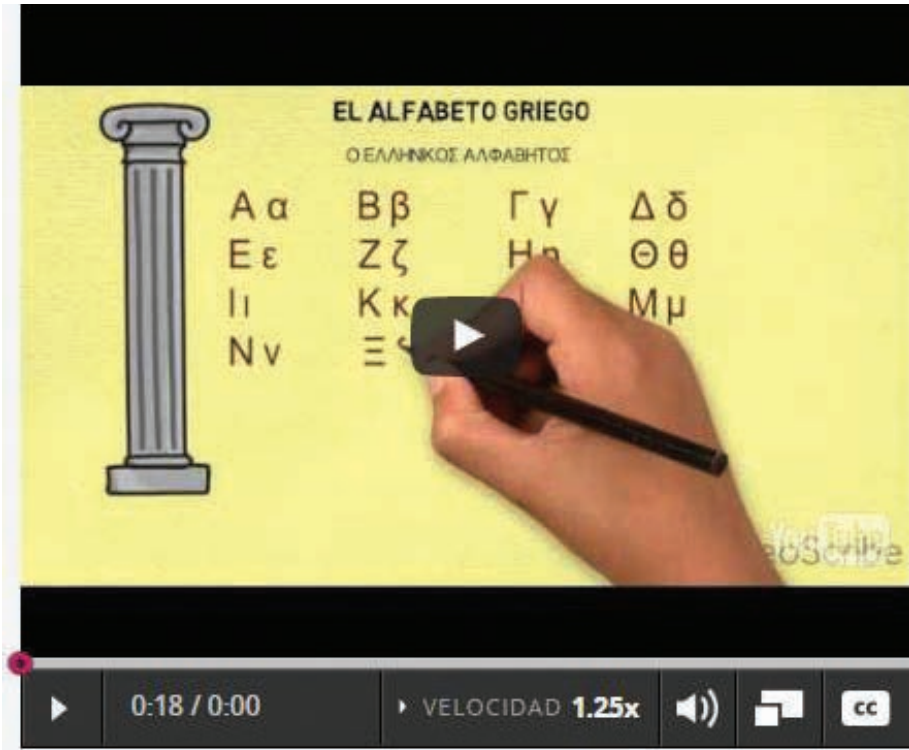


ILUSTRACIÓN 5: Tutorial 'Escribir a mano'

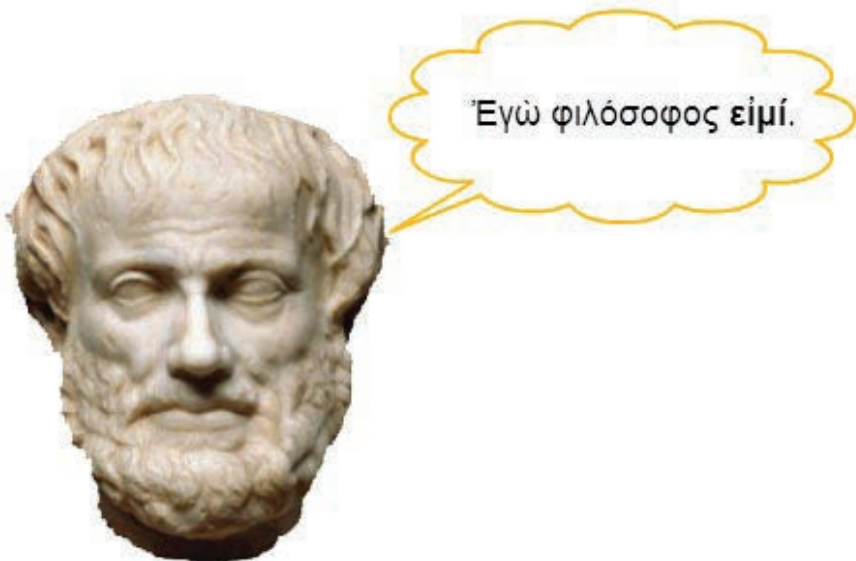


ILUSTRACIÓN 6: Ejemplo de viñeta verbo 'ser'

## 2. ΜΥTHOS

En la semana «Mythos» se estudia el sistema nominal: la declinación de los sustantivos, adjetivos y pronombres. Para ello, se utilizan máximas [ILUSTRACIÓN 7], textos sencillos con herramientas interlineales, vídeos explicativos sobre la flexión [ILUSTRACIÓN 8] y sobre cada uno de los tipos y temas de las declinaciones [ILUSTRACIÓN 9], así como paradigmas completos y actividades de repaso.

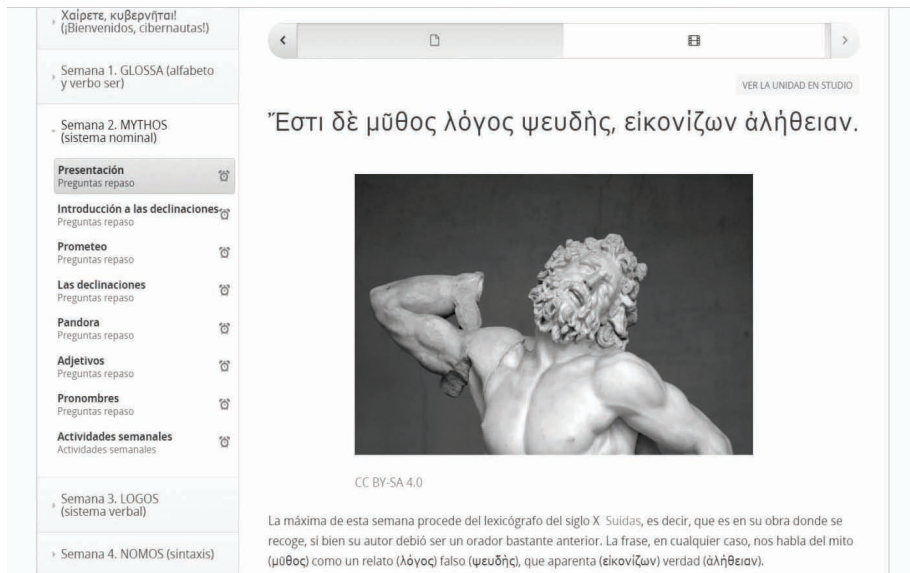


ILUSTRACIÓN 7: Máxima ‘Mythos’



ACTIVIDADES (10/10 puntos)

¿Qué concepto explica la siguiente definición? "Alteración experimentada por algunas voces, que consiste en un cambio en la terminación, en la vocal de la raíz o en otros elementos, y que codifica/aporta diversos contenidos gramaticales."

Declinación  
 Caso  
 Flexión ✓

¿Y esta otra? "Categoría gramatical que expresa en muchas lenguas diversas relaciones sintácticas (o semánticas) a través de marcas flexivas."

ILUSTRACIÓN 8: Vídeo ‘El griego como lengua flexiva’

Χαίρετε, κυβερνήται!  
(¡Bienvenidos, cibernautas!)

Semana 1. GLOSSA (alfabeto y verbo ser)

Semana 2. MYTHOS (sistema nominal)

**Presentación**  
Preguntas repaso

**Introducción a las declinaciones**  
Preguntas repaso

**Prometeo**  
Preguntas repaso

**Las declinaciones**  
Preguntas repaso

**Pandora**  
Preguntas repaso

**Adjetivos**  
Preguntas repaso

**Pronombres**  
Preguntas repaso

**Actividades semanales**  
Actividades semanales

Semana 3. LOGOS (sistema verbal)

Semana 4. NOMOS (sintaxis)

VER LA UNIDAD EN STUDIO

**TERCERA DECLINACIÓN: TEMAS EN CONSONANTE LABIAL, GUTURAL Y DENTAL**

En el último tutorial hemos visto que la tercera declinación se compone de temas en consonante y de temas en vocal. En este nos vamos a centrar en los temas en consonante y, concretamente, en las consonantes labial y gutural y dental. En la segunda parte veremos los otros tipos de consonante nasales, líquidas y

INFORMACIÓN DE DEPURACIÓN PARA LOS ADMINISTRADORES

**PARADIGMA TEMAS EN LABIAL, GUTURAL Y DENTAL**

TEMAS EN LABIAL (φλέβ)			TEMAS EN GUTURAL (φύλακ)		
	Singular	Plural		Singular	Plural
<b>Nominativo</b>	(ἡ) φλέψ	(αἱ) φλέβ-ες	<b>Nominativo</b>	(ὁ) φύλαξ	(οἱ) φύλακ-ες
<b>Vocativo</b>	(ὦ) φλέψ	(ὦ) φλέβ-ες	<b>Vocativo</b>	(ὦ) φύλαξ	(ὦ) φύλακ-ες
<b>Acusativo</b>	(τὴν) φλέβ-α	(τάς) φλέβ-ας	<b>Acusativo</b>	(τὸν) φύλακ-α	(τούς) φύλακ-ας
<b>Genitivo</b>	(τῆς) φλεβ-ός	(τῶν) φλεβ-ῶν	<b>Genitivo</b>	(τοῦ) φύλακ-ός	(τῶν) φύλακ-ῶν
<b>Dativo</b>	(τῇ) φλεβ-ὶ	(ταῖς) φλεψί (ν)	<b>Dativo</b>	(τῷ) φύλακ-ι	(τοῖς) φύλαξι (ν)

ILUSTRACIÓN 9: Tercera declinación ‘Temas en labial, gutural y dental’, vídeo y paradigmas.

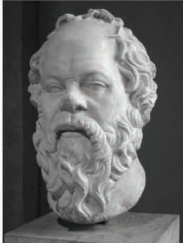
### 3. LOGOS

La sección «Logos» está dedicada al sistema verbal y ofrece una introducción al verbo griego [ILUSTRACIÓN 10] centrándose en los temas de presente, futuro y aoristo. Los textos de apoyo que utiliza giran en torno a la figura de Sócrates [ILUSTRACIÓN 11].



ILUSTRACIÓN 10: Los verbos en griego



<p>Semana 2. MYTHOS (sistema nominal)</p> <p>Semana 3. LOGOS (sistema verbal)</p> <p><b>Presentación</b> Preguntas repaso</p> <p><b>Introducción a los verbos griegos</b> Preguntas repaso</p> <p><b>Tema de presente</b></p> <p><b>Los intereses de Sócrates</b> Preguntas repaso</p> <p><b>Tema de futuro</b></p> <p><b>Las aficiones de Sócrates</b> Preguntas repaso</p> <p><b>¿Qué estudiaban los niños atenienses?</b> Preguntas repaso</p> <p><b>Tema de aoristo</b></p> <p><b>Actividades semanales</b> Actividades semanales</p>	<p>LA FIGURA DE SÓCRATES</p>  <p><i>Copia romana de un busto de Sócrates obra de Lisipo procedente del museo del Louvre de París.</i></p> <p>CC BY-SA 2.5</p> <p>Sócrates ha pasado a la posteridad como un personaje incorruptible defensor de un comportamiento cívico ejemplar. Su propia muerte ilustra muy bien su actuación. Fue acusado de corromper a los jóvenes atenienses y de impiedad por creer en divinidades desconocidas. Fue condenado a muerte por un régimen</p>
---	--

VER LA UNIDAD EN STUDIO

LOS INTERESES DE SÓCRATES

ὦ ἄριστε

συγγίγνωσκέ μοι, ὦ ἄριστε. φιλομαθῆς γὰρ εἰμι.

Perdóname, querido amigo. Pues soy un amante del  
saber;

Tut Faber

▶ 0:00 / 0:00 VELOCIDAD 1.25x

ILUSTRACIÓN 11: La figura y los intereses de Sócrates

#### 4. NOMOS

En la semana dedicada a la sintaxis se abordan aspectos como la importancia de las partículas o el orden de palabras, los tipos de oraciones o los verbos impersonales, elementos de cohesión, o la sintaxis de infinitivos [ILUSTRACIÓN 12] y participios. Incluye, entre otras cosas, vídeos realizados en la sala Polimedia de la UAM con la colaboración de otros compañeros del área de griego [ILUSTRACIÓN 13].

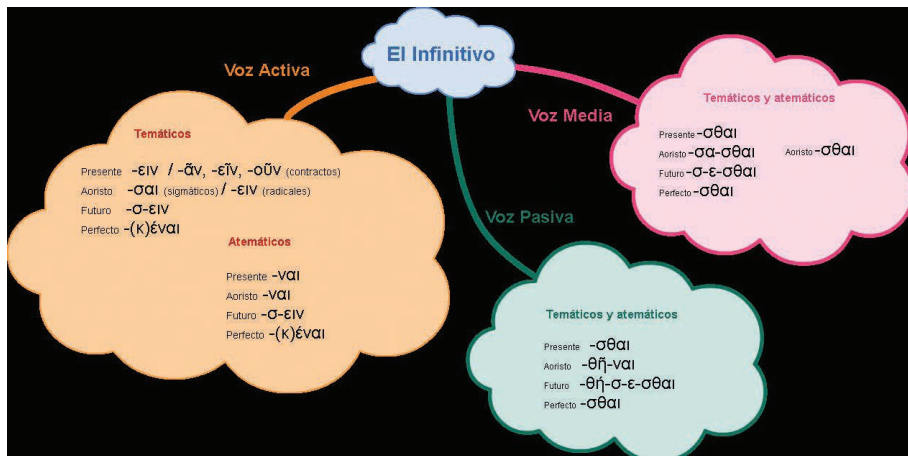


ILUSTRACIÓN 12: El Infinitivo

**Introducción a la sintaxis**  
 Preguntas repaso

**Elementos de cohesión**  
 Preguntas repaso

**Oraciones de relativo**  
 Preguntas repaso

**Infinitivos y participios**  
 Preguntas repaso

**Puesta en práctica**  
 Preguntas repaso

**Actividades semanales**  
 Actividades semanales

Semana 5. EROS (repaso y examen final)

Antonio Revuelta: prácticas

PRUEBAS

**UNA BREVE LECCIÓN SOBRE LAS PARTÍCULAS GRIEGAS**

Partículas preparativas

► ἢ νῦν ἀηθῶνον\* ἢ ὕστερον αὐτίς ἰόντα  
 ► o ahora retrasándote o más tarde cuando de nuevo

► τὸ μὲν ἀπ' ἵππων, ὃ δ' ἀπὸ χθονὸς ὄρνυτο πεζός.  
 ► Los dos desde el carro, y él desde el suelo se lanzó a pie

una unidad menor, tienen cuatro valores, que son los que hemos descrito: enlazan enunciados, son preparativas, están referidas al acto comunicativo o indican un contraste con otra persona o con otro elemento que funciona como alternativa

**y forman un conjunto que no es cerrado, es decir, lo que se dice mediante partículas se puede decir mediante otros procedimientos, aunque las partículas es lo más frecuente.**

Esto es lo que en una breve lección podemos, la idea que podemos dar acerca de las partículas en griego, que es un tema difícil y complicado y que exige mucha atención.

Muchas gracias por la atención.

5:47 / 0:00 VELOCIDAD 1.0x

ILUSTRACIÓN 13: Polimedia 'Las partículas griegas'

## 5. EROS

La última semana del curso contiene actividades de repaso, textos y el examen final. Esta sección se encuentra todavía bajo construcción.

### 2.2. Pestaña «Memrise»

Fuera ya de la pestaña «Contenidos» se encuentra la pestaña «Memrise» que enlaza con una plataforma externa a edX de uso libre y gratuito, la cual funciona mediante un sistema de tarjetas de memoria y algoritmos para facilitar el aprendizaje del vocabulario. Memrise se basa en el principio de la ludificación o *gamification* (Kapp et. al. 2014) y en crear un ambiente virtual de competencia entre los estudiantes. El curso *Kybernetes* en Memrise contiene el vocabulario de nuestros textos dividido en lecciones para ir aprendiéndolo de manera progresiva:

- Apolodoro: *Prometeo*
- Apolodoro: *Pandora*
- Platón: *Fedro* 230e
- Jenofonte: *Memorabilia* 1.6.14
- Platón: *Protágoras* 324d-328d
- Tucídides: *Historiae* 2.37
- Lisias 13, 3-4
- Aristóteles: *Política* 1.1253a
- Platón: *República* 7.520b-c

Además, tenemos en Memrise otros cursos de vocabulario y morfología que enlazamos desde edX<sup>2</sup>.

### 2.3. Pestaña «Foro»

Creemos que la comunicación con los estudiantes es fundamental dentro y fuera del aula. Por eso, disponemos de varios foros en el curso para resolver dudas, ampliar conocimientos, reflexionar sobre determinados aspectos o, incluso, como sistema de refuerzo de contenidos y actividades evaluables.

Aquí, por ejemplo, vemos un foro de presentación donde los alumnos practican la caligrafía, suben, comentan y valoran las imágenes de sus compañeros [ILUSTRACIÓN 14]:

Esta publicación es visible para todos.

**Presentación** 0 Votos:

discusión publicado 3 meses atrás por [MariaLuisaGarciaMartin](#)

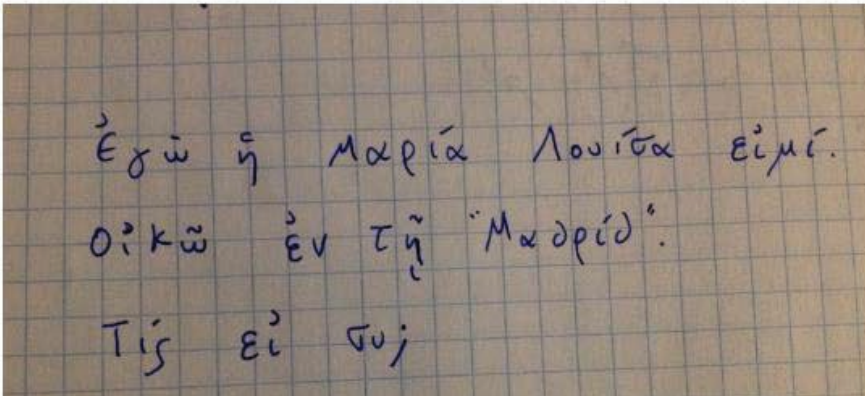


ILUSTRACIÓN 14: Ejemplo de actividad en foro

<sup>2</sup> Vocabulario de frecuencia: 1.000 lemas, Vocabulario del método “Ancient Greek”, Gramática del griego antiguo y Morfología: Sustantivos.



## 2.4. Pestaña «Progreso»

La pestaña del «Progreso» del alumno permite obtener información general de las actividades realizadas [ILUSTRACIÓN 15] y también conocer al detalle el trabajo de los estudiantes en cada una de las secciones. Esto no solamente representa una herramienta útil para la evaluación de los estudiantes, sino que nos aporta información valiosa sobre nuestros propios recursos: a través de las analíticas podemos conocer cuántas veces se ven nuestros vídeos, en qué momento de los mismos los estudiantes tienden a dejar de verlos, cuánto tiempo pasan haciendo una actividad determinada, etc.

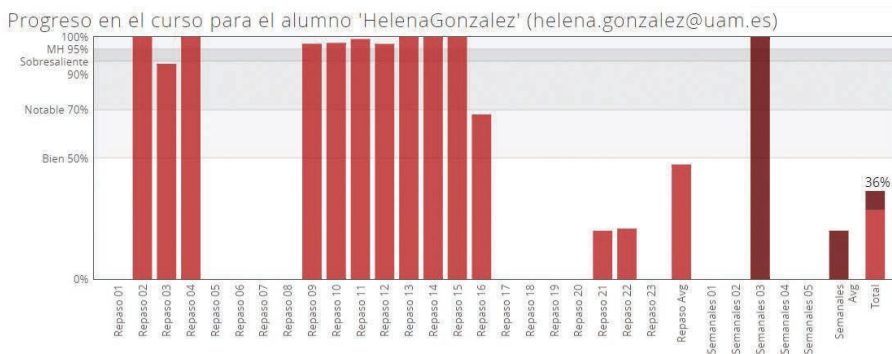


ILUSTRACIÓN 15: Progreso general del alumno

## 3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo fundamental de *Kybernetes* es agilizar el aprendizaje del griego clásico de los estudiantes de primero del Grado para que adquieran un nivel semejante al de los compañeros que han cursado la lengua en Bachillerato. Sin embargo, también aspiramos a que el curso sirva de introducción a la lengua para otros perfiles de alumnado y por eso nos planteamos concurrir a próximas convocatorias para que nuestro SPOC se convierta en un MOOC: un curso en abierto que pueda cubrir las expectativas de cualquier persona interesada en acercarse al conocimiento del griego clásico.

Centrándonos en los objetivos concretos del curso, lo que queremos es ofrecer a nuestros estudiantes una buena iniciación al griego antiguo con contenidos muy claros y materiales didácticos de calidad.

Asimismo, queremos que se dé una implicación efectiva de los matriculados en el curso que se plasme en su participación activa en las actividades propuestas, en los foros de cada bloque temático y en las actividades virtuales mediante el trabajo individual y en equipo.

Por último, nos interesa que los estudiantes adquieran un vocabulario básico a través de Memrise y reflexionen sobre los mecanismos gramaticales de una lengua flexiva.

Para lograr los objetivos expuestos aplicamos la metodología del *blended learning* o *flipped classroom* (Garrison & Vaughan 2007; Sharma 2010). Esta metodología combina la docencia presencial con la docencia en red: primero, los estudiantes acceden a las introducciones teóricas de los contenidos en la plataforma, después en clase se realizan actividades de repaso y se resuelven dudas. De este modo, conseguimos «sacar» de las pocas horas de docencia presencial las explicaciones teóricas y las dedicamos a cuestiones prácticas, invirtiendo el orden habitual. El uso de la plataforma motiva a los estudiantes y favorece la participación a través de los foros, el aprendizaje autónomo y la evaluación formativa.

Para que esta metodología sea efectiva los materiales y recursos han de ser variados y de calidad, por eso nuestro mayor esfuerzo ha residido en la selección de textos, elaboración de actividades y la creación de material audiovisual original; todos los vídeos, audios, tutoriales, infografías, actividades y recursos han sido específicamente creados por el equipo de *Kybernetes*.

Por último, trabajamos con textos reales para que desde el comienzo el contacto con la lengua resulte atractivo. Cada texto va acompañado de un vídeo ilustrativo de la lectura y de apoyo visual para la comprensión de algunas palabras, así como de actividades de comprobación y refuerzo. A continuación, se ofrece el texto en formato interlineal [ILUSTRACIÓN 16], que permite al estudiante ver el texto, su traducción, los afixos, el lema y la morfología de cada palabra.

ESCOGE MEDIANTE LOS SIGUIENTES BOTONES LA INFORMACIÓN QUE QUIERAS VISUALIZAR.

Texto |  Traducción |  Afixos |  Lema |  Clase |  Morfología |  Todo

συγγιγνωσκέ μοι, ὦ ἄριστε. φιλομαθῆς γάρ						
DISCULPA	A MÍ	OH	ÓPTIMO	AMIGO DE APRENDER	EN EFECTO	
συγ-γι-γνωσκ-έ	μ-οι	ὦ	ἄριστ-ε	φιλο-μαθ-ῆς	ὄ	
συγγιγνώσκω	ἐγώ	ὦ	ἄριστος	φιλομαθῆς	γάρ	
verb	pron.	interj.	adj.	adj.	partic.	
[imperat. 3 <sup>a</sup> sg. act.]	[dat. sg.]	[ø]	[voc. masc. sg.]	[nom. masc. sg.]	[ø]	
εἰμι τὰ μὲν οὖν χωρὶα καὶ τὰ δένδρα						
SOY	LOS	PUES BIEN	LUGARES	Y	LOS	ÁRBOLES
εἰ-μι-	τ-ά	ὄ	χωρῖ-α	ὄ	τ-ά	δένδρ-α
εἰμί	ὄ, ἡ, τό	μὲν οὖν	χωρῖον	καὶ	ὄ, ἡ, τό	δένδρον
verb.	art.	partic.	sust.	conj.	art.	sust.
[3 <sup>a</sup> sg. pres. ind. act.]	[nom. pl. neutr.]	[ø]	[nom. pl. neutr.]	[ø]	[nom. pl. neutr.]	[nom. pl. neutr.]
οὐδὲν μ' ἐθέλει διδάσκειν, οἱ δ' ἐν						
NINGUNA (COSA)	ME	QUIERE	ENSEÑAR	LOS	PERO	EN
οὐδὲν	μ-ε	ἐθέλ-ει	διδάσκ-ειν	οἱ	ὄ	ὄ
οὐδεὶς	ἐγώ	(ἐ)θέλω	διδάσκ-ω	ὄ, ἡ, τό	δέ	ἐν
pron./adj.	pron.	verb.	verb.	art.	conj.	prep.
[ac. sg. neutr.]	[ac. sg. masc./fem.]	[3 <sup>a</sup> sg. pres. ind. act.]	[inf. pres. act.]	[nom. pl. masc.]	[ø]	[ø]
τῷ ἄστει ἄνθρωποι.						
LA	CIUDAD	PERSONAS				
τ-ῷ	ἄστ-ε-ι	ἄνθρωπ-οι				
ὄ, ἡ, τό	ἄστου	ἄνθρωπος				
art.	sust.	sust.				
[dat. sg. neutr.]	[dat. sg. neutr.]	[nom. pl. masc.]				

ILUSTRACIÓN 16: Texto interlineal

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Impacto en la docencia

El balance de los tres años que lleva en marcha el proyecto ofrece resultados muy alentadores en todo lo relacionado con la formación docente del equipo y esto, evidentemente, esperamos que haya de tener un impacto positivo en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Para poder manejar la plataforma y sus funcionalidades los miembros de *Kybernetes* hemos realizado los cursos específicos para edX ofertados por el programa de Formación Docente de la UAM: «Diseña y crea tu propio curso en Open edX», «Crea recursos multimedia interactivos», «Creación de presentaciones con Camtasia», «Enseñar ante la cámara» y «Docencia en línea y propiedad intelectual». Estos cursos nos han permitido conocer y manejar diversas herramientas informáticas y audiovisuales y acercarnos un poco más a la realidad de nuestros alumnos.

A la hora de diseñar el curso y crear los materiales hemos trabajado en equipo y de manera coordinada, repartiendo tareas y responsabilidades pero manteniendo siempre un espíritu colaborativo y debatiendo todas las propuestas. Nuestras frecuentes reuniones han servido siempre para mantener la cohesión del equipo y reflexionar en profundidad sobre nuestra labor como docentes.

Asimismo, hemos trabajado en cada etapa con personal en formación (PDIF), tratando de ofrecerles una buena oportunidad de incorporarse a un proyecto de innovación docente y buscando también su valioso punto de vista como recientes estudiantes. Además, hemos podido contratar en las dos últimas ediciones a estudiantes del Máster en Educación Secundaria y Bachillerato (Especialidad de Griego y Latín) como becarios de proyecto a través de la Oficina de Prácticas Externas (OPE). Por último, hemos contado con otros miembros del área de griego como colaboradores puntuales.

El resultado de todo esto es que *Kybernetes* está teniendo un gran impacto en nuestra formación como docentes. El proyecto nos ha obligado a hacer reflexiones serias sobre la necesidad de innovar: hemos revisado el tipo de materiales que utilizamos, las actividades que llevamos a clase, y la forma de trabajar con los alumnos. Todo ello lo hemos hecho desde un planteamiento de objetivos claros y asumibles, y entendiendo que hemos de renovarnos constantemente.

El trabajo en equipo ha resultado increíblemente satisfactorio, útil y estimulante; y edX se ha revelado como una herramienta que exige poner a prueba los métodos, plantearse dudas nuevas y formas diferentes de explicar las mismas ideas.

Por tanto, coincidimos en un alto grado de realización y satisfacción personales a pesar de la gran carga de trabajo y el mucho tiempo invertido. No hay que olvidar, sin embargo, que todo esto cada vez se tiene más en cuenta en la carrera profesional de los docentes, de manera que ahí también obtenemos una recompensa.

En definitiva y en el ámbito de la formación, confirmamos nuestras convicciones en cuanto a la innovación docente, si bien seguimos aprendiendo las particularidades de la docencia en red en general y del *blended learning* en particular.

## 4.2. Impacto en el aprendizaje

Para evaluar el impacto de *Kybernetes* en el aprendizaje de los estudiantes hay que tener en cuenta que durante 2016-2017 se está implantando a modo de prueba: por un lado, no todas las secciones están completas y no todas son visibles para los alumnos desde el comienzo, sino que se van actualizando a medida que avanza el curso presencial; por otro, el peso en la evaluación del curso no ha sido especificado en la guía docente de la asignatura, de manera que no constituye aún parte obligatoria de la misma.

Así las cosas, hemos observado de manera muy clara que la motivación y el interés de los estudiantes por el curso son inmediatos; muchos de ellos se implican, incluso, en su diseño con propuestas de ampliación y sugerencias de corrección. También es posible constatar que la curva de aprendizaje se acelera cuando se sigue la metodología propuesta –si bien no en todos los casos los estudiantes han respondido a las recomendaciones.

A pesar de ello, no vamos a ocultar que la experiencia de implantar el curso está siendo hasta cierto punto decepcionante y que tenemos que reflexionar sobre algunas cosas. En general, la plataforma gusta a los alumnos (o, al menos, eso es lo que ellos mismos dicen). Los vídeos les resultan adecuados, fáciles de seguir e interesantes y las actividades también. Pero evidentemente, una cosa es lo que dicen y otra lo que hacen. Los datos objetivos que se exponen a continuación indican que no todos los alumnos realizan las actividades y que algunos nunca utilizan *Kybernetes*.

### Seguimiento del progreso: analíticas

El curso tiene 50 usuarios de los cuales 6 formamos el equipo, 11 son alumnos externos (grupo alto y segundo curso matriculados voluntariamente), y 33 son alumnos de primero (12 del Doble Grado y 21 de CyLA).

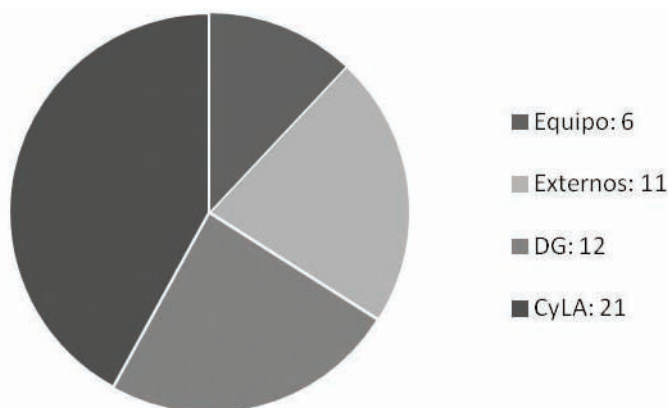


ILUSTRACIÓN 17: Número de usuarios

Centrándonos en los 33 estudiantes de primero observamos que 9 de ellos nunca utilizan la plataforma o la utilizan muy poco (tienen menos del 10% de las actividades resueltas); 7 han realizado ya entre un 11 y un 30% del curso y 17 llevan entre un 31% y un 58%. Las secciones visibles del curso en este momento constituyen un 58%, de modo que los alumnos que están ya en ese porcentaje o muy cerca son los que llevan el curso al día, mientras que los que rondan el 30% llevan la mitad aproximadamente.

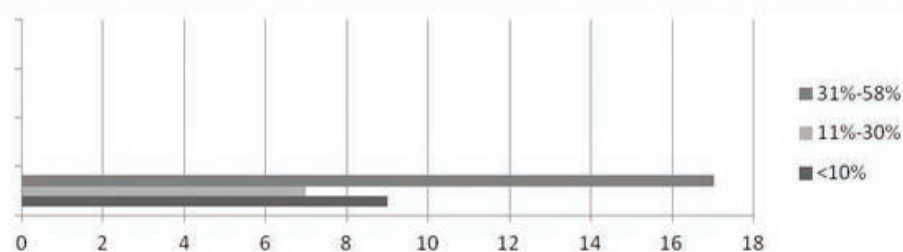


ILUSTRACIÓN 18: Actividades resueltas

### Visualización de vídeos

El curso contiene 73 vídeos (¡y seguimos creando más!); no todos están visibles aún. Teniendo en cuenta que el número de alumnos es de 33 (aunque realmente 24 son los que utilizan la plataforma), consideramos insatisfactorio el impacto de un vídeo con menos de 10 visualizaciones; mejorable si ha estado entre 11 y 20; satisfactorio cuando las visualizaciones están entre 21 y 40; y óptimo cuando está por encima de esta cifra (85 es nuestro máximo con la introducción al alfabeto).

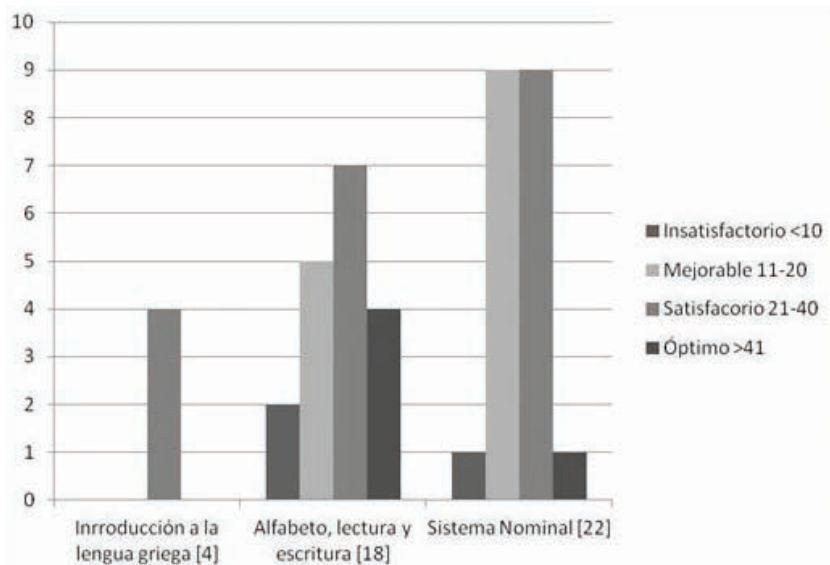


ILUSTRACIÓN 19: Vídeos

Para analizar estos datos hay que tener en cuenta distintos factores, desde la naturaleza del propio vídeo (duración, dificultad del contenido), hasta el tiempo que lleva disponible. Teniendo en cuenta estos factores, los resultados generales de visualización de los vídeos son buenos. Si tomamos las unidades que han sido trabajadas en clase vemos que en la «Introducción a la lengua griega» los cuatro vídeos se encuentran en el nivel satisfactorio; que en la Semana 1 (Alfabeto, Lectura y Escritura) de los 18 vídeos: 4 tienen más de 41 visualizaciones, 7 están entre 21 y 40; 5 entre 11 y 20; y solo 2 han tenido menos de 10 (los tutoriales sobre activación del teclado); en la Semana 2 (Sistema nominal) tenemos 22 vídeos: 1 con 74 visualizaciones (el mito de Prometeo); 9 entre 21 y 40; 9 entre 11 y 20; y únicamente hay 1 con solo 9 visualizaciones (la segunda declinación).

En las unidades restantes los datos no son computables, porque no todas las secciones están visibles.

### **Materiales**

Los estudiantes que utilizan *Kybernetes* se imprimen los materiales, los traen anotados y los tienen siempre a mano. Esto nos parece muy interesante teniendo en cuenta, sobre todo, que estamos preparando un libro de texto en formato PDF que constituirá una nueva pestaña del curso y que enlazará con cada una de sus secciones. Nuestro becario OPE está trabajando en ello de manera que esté disponible para el próximo curso.

### **Casos específicos**

Las personas que obtuvieron las mejores notas en el primer cuatrimestre fueron precisamente los alumnos que usaron *Kybernetes*. Esto nos hace pensar que se trata de un excelente recurso para los buenos estudiantes pero, al mismo tiempo, que nos queda mucho trabajo por hacer con los demás (como en cualquier metodología que utilicemos, claro).

Asimismo, hemos observado diferencias entre los alumnos de CyLA y los del Doble Grado: todos parten de cero en el aprendizaje del griego y, en principio, todos deberían implicarse por igual en el curso. Sin embargo, los alumnos del Doble Grado son mucho más participativos e inquietos. La sensación que tenemos con ellos es que explotarían más y mejor las posibilidades de *Kybernetes* si estuviera completo y totalmente accesibles los contenidos.

Por otro lado, tenemos en el curso un estudiante mayor que se horrorizó ante la perspectiva de la docencia en red. Sin embargo, no solo se ha atrevido, sino que está encantado. Según dice, *Kybernetes* le ha facilitado enormemente la tarea y ha aprendido más en mes y medio que en todos los meses que trabajó solo anteriormente.

Otro caso interesante es el de una chica repetidora cuya forma de trabajar es la siguiente: primero ve los vídeos y se descarga los subtítulos. Les da forma

de apuntes y los estudia. A continuación hace las actividades y observa los fallos que ha cometido. Lo más interesante es que dice que, al trabajar así, se da cuenta exactamente de cuáles son sus dudas reales y puede resolverlas en tutorías. Esta chica está muy motivada con *Kybernetes* y lo está aprovechando al máximo.

Por último, destacamos que a falta todavía de encuestas oficiales del curso hemos recibido un buen número de comentarios positivos de nuestros estudiantes y también hemos apreciado que cuando hemos utilizado de manera puntual algunos de sus contenidos en otros cursos, estos han resultado atractivos y útiles a sus destinatarios.

### **Recepción del proyecto**

El equipo de *Kybernetes* ha tratado de involucrar al mayor número posible de miembros del Departamento de Filología Clásica en el proyecto. De hecho, casi todos nuestros compañeros del área de griego han realizado o van a realizar un pequeño vídeo para colaborar con el curso (ej. «El griego como lengua flexiva» de Helena Maquieira, «El mito de Prometeo» de M<sup>a</sup> Eugenia Rodríguez, «Una breve lección sobre las partículas griegas» de Emilio Crespo o «El orden de palabras en griego» de Jesús de la Villa). El objetivo de estos vídeos protagonizados por nuestros compañeros es múltiple: aprovechar sus conocimientos como especialistas en distintos ámbitos del griego para beneficio de los estudiantes, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración dentro del área, y ofrecer en el curso una presentación de los profesores que los estudiantes presenciales (o no) se van a encontrar en la UAM.

Por otro lado, *Kybernetes* se ha presentado en el «XIV Congreso de la Sociedad Española de Estudios Clásicos» (SEEC) en Barcelona en 2015, en el «Congreso sobre Innovación Docente en Clásicas en la Comunidad Autónoma de Madrid» en enero de 2017 y en el coloquio «Métodos de enseñanza del latín y del griego» organizado por la SEEC en marzo de 2017, además de en la «Semana de la Innovación Docente» de la UAM en 2015 y 2016.

Estos encuentros siempre resultan enriquecedores, pues recibimos las propuestas de mejora de nuestros colegas y podemos reflexionar a partir de las experiencias de otros docentes.

En estos foros hemos constatado además el interés y casi diría la demanda de un curso de estas características en abierto, lo que nos anima a pensar en competir por un MOOC.

Junto al interés despertado por *Kybernetes* en estos encuentros, hay que destacar que nos permiten dar a conocer el Grado en CyLA. Y entre nuestros objetivos están precisamente la visibilidad de la institución y la proyección de nuestros estudios.

## **5. CONCLUSIONES**

Crear un curso como *Kybernetes* representa, sin duda, una ingente cantidad de trabajo. Sin embargo, los resultados para la formación docente de las personas



que integramos el equipo han sido enormemente positivos. Sin reservas, animamos a todos nuestros colegas a embarcarse en proyectos de este tipo.

Por el contrario, para evaluar los resultados de la implantación del curso en el aprendizaje de los estudiantes de manera concluyente tendremos que esperar aún unos meses y tener en cuenta que el curso 2016-2017 habrá sido uno de prueba. Más prudente sería decir, incluso, que tendremos que esperar a llevar una o dos ediciones de rodaje.

No obstante, destacamos que cuando se sigue la metodología propuesta, el *blended learning* parece contribuir al proceso de interiorización y aprendizaje consciente de los contenidos y hacer que surjan dudas pertinentes, mientras que la plataforma edX despierta la motivación, el interés y la implicación de los estudiantes. Es verdad que tenemos algunos alumnos descolgados, pero eso ocurre con todos los métodos de enseñanza, máxime si el recurso todavía es visto como un añadido y no como parte fundamental y evaluable del curso.

Por ello tenemos que preguntarnos si queremos incluir *Kybernetes* formalmente en la asignatura «Fundamentos de la Lengua Griega» o no. Si queremos hacerlo, deberíamos plantear desde el comienzo el uso de la plataforma y la realización de los ejercicios con carácter obligatorio y repercusión en la calificación final del estudiante. Asimismo, es necesario decidir si queremos que *Kybernetes* determine la estructura del curso presencial, utilizándolo de manera lineal, o lo vamos a considerar un recurso de apoyo adicional y saltaremos de una sección a otra en función de la marcha del curso.

Resolver estos interrogantes es solo una de las tareas que tenemos pendientes. Otras no menos importantes son la de completar el libro de texto y la de adecuar los contenidos a las exigencias de un MOOC<sup>3</sup>. Así, si quisiéramos optar a ofrecer el curso en abierto tendríamos que ajustarnos a la normativa de propiedad intelectual y dotar de licencias Creative Commons a nuestros contenidos (Sánchez Aristi 2007).

Y si volvemos a la pregunta inicial ¿de qué manera podemos contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del griego en la Universidad? No tenemos una fórmula mágica, pero pensamos que una buena manera de intentarlo es innovando.

---

<sup>3</sup>. Durante la fase de edición de este libro, el equipo del proyecto ha recibido la estupenda noticia de que *Kybernetes* ha sido evaluado por la Oficina UAMx de manera favorable para su transformación en un MOOC. El curso de introducción al griego clásico en abierto estará disponible, probablemente, a partir de mes de julio de 2018.



## BIBLIOGRAFÍA

- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2007). *Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass-Wiley.
- Kapp, K. M. - Blair, L. - Mesch, R. (2014). *The gamification of learning and instruction field book: ideas into practice*. San Francisco: Pfeiffer-Wiley.
- Martín Monje, E. and Bárcena, E. (2014). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Warsaw, [Poland]; Berlin, [Germany]: De Gruyter Open.
- Sánchez Aristi, R. (2007). Las licencias Creative Commons: un análisis crítico desde el Derecho español. *Revista Aranzadi de Derecho de Deporte y Entretenimiento*, 19, 417-445.
- Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT Journal*, Vol. 64.4, 456-458.
- S.A. (2015) – SPOC. TD Magazine, Vol. 69.5, 23.

*DOCERE ADULESCENTES GRAMMATICAM:*  
**RETOS DE LA ENSEÑANZA ACTIVA DEL LATÍN EN GRADOS DE  
RECIENTE CREACIÓN**  
(*Docere adulescentes grammaticam. Challenges of latin active teaching in  
recently created degrees.*)

ÁLVARO SÁNCHEZ-OSTIZ  
(asostiz@unav.es; ORCID: 0000-0002-6925-9016)  
Universidad de Navarra

**RESUMEN** - Partiendo de los retos, resultados y dificultades encontradas por el autor al impartir una asignatura de latín utilizando el llamado “método activo”, el capítulo plantea reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes de este enfoque metodológico, describe las dificultades específicas que pueden surgir de los grados de nueva creación y añade algunos consejos para quien quiera ponerlo en práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica de la Lengua Latina, Aprendizaje de las lenguas, Metodo inductivo-contextual, Método comunicativo.

**ABSTRACT** - Based on the challenges, results and difficulties encountered by the author in his own experience of imparting a Latin subject using the so-called “active method”, this chapter presents reflections on the advantages and disadvantages of this methodological approach, describes the specific difficulties of this methodology at the University level, and adds some practical advice for those who want to experiment with it.

**KEY WORDS:** Didactics of Latin Language, Language acquisition, Inductive-contextual method, Communicative method.

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior la Universidad española ha tenido que afrontar transformaciones más o menos profundas y retos imprevistos, cuyas causas no es necesario detallar en estas páginas<sup>1</sup>. Una de esas nuevas situaciones, que afecta directamente a la Filología Clásica, es el hecho cada vez más habitual de que la Lengua Latina sea materia obligatoria o básica en Grados de nueva creación para no especialistas, así como que muchos de esos alumnos tengan entonces su primer contacto con la lengua de Cicerón<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Algunos aspectos de este texto fueron expuestos en el marco del Seminario “*Docere et delectare*: Hablar y escribir latín en el siglo XXI”, organizado por María Limón y Concepción Fernández en la Universidad de Sevilla, el 10 y 12 de mayo de 2017. Agradezco a las organizadoras y a los asistentes sus comentarios y sugerencias. Asimismo, estoy en deuda con las observaciones de A. Suárez.

<sup>2</sup> Más detalles sobre estas nuevas situaciones en Macías 2012.

Para algunos de ellos las asignaturas de lengua clásica no son *a priori* una meta ni una afición; otros, en cambio, se acercan con sano interés. Por su parte, los docentes se encuentran con el desafío de atender al mismo tiempo y en el mismo espacio a alumnos con muy diferente nivel de conocimientos, grado de empeño y motivación por la materia.

El título de esta contribución alude precisamente a que muchos de esos profesores han de dar respuesta cabal a la necesidad de *docere pueros grammaticam*, de enseñar contenidos que solían ser transmitidos en extintos planes de estudio de bachillerato a unos *pueros* ya no tan *pueros*, sino *adulescentes* en el sentido romano de la palabra, que además reclaman tener claro el sentido de los esfuerzos que invierten. Dada esta situación, cabe preguntarse si estructuras como ese *accusativus geminus*, o *creare Ciceronem consulem*, o *Sicilia amissa*, se pueden seguir enseñando mediante estrategias basadas en esfuerzos mnemotécnicos sin una aplicación práctica directa<sup>3</sup>.

En este contexto, va creciendo en España el número de colegas que aplica en asignaturas de Grado una estrategia activa de aprendizaje del latín<sup>4</sup>, normalmente basada en una comprensión inductivo-contextual de la gramática, así como en el contexto comunicativo para afianzar estructuras y vocabulario a través de actos de habla o de la producción de textos. No obstante, estas metodologías activas son vistas con escepticismo más o menos intenso por muchos filólogos clásicos, basados en argumentos dignos de tenerse en cuenta<sup>5</sup>. La prevención hacia la *methodus activa* suele deberse a reparos teóricos más o menos definidos, a la falta de formación específica en latín hablado o escrito y a las inseguridades propias del neófito.

El propósito de esta contribución es plantear algunas reflexiones e incertidumbres surgidas de la propia experiencia, concretamente de la enseñanza durante los años académicos 2015-16, 2016-17 y 2017-18 de una asignatura titulada «Lengua Latina y su cultura»<sup>6</sup>, obligatoria en primer curso de los grados de Filología Hispánica y de Filosofía de la Universidad de Navarra, siguiendo el “método activo” y utilizando el latín como lengua de comunicación en clase. Es conveniente adelantar que, a pesar de la inexperiencia y del desconocimiento previo de los resultados, la experiencia en su conjunto ha tenido más aspectos positivos que negativos y así lo corroboran las encuestas de satisfacción y los logros de aprendizaje. Así pues, me propongo en este capítulo detallar qué circunstancias pueden ayudar a vencer desconfianzas y qué desafíos siguen esperando a quienes se acercan a la docencia del latín desde perspectivas activas. Es decir, no es intención

---

<sup>3</sup> O sin dedicar atención al consulado de Cicerón o a qué se perdió en Sicilia.

<sup>4</sup> Sobre las bases teóricas de estos métodos, López de Lerma 2015. Es interesante asimismo la comparación con los métodos de aprendizaje del latín utilizados ya en la Antigüedad: Dickey 2016: 4-6.

<sup>5</sup> Véase, por ejemplo, la reseña de Monat 1993 o Miraglia 2009: 16-18.

<sup>6</sup> Véase: [www.unav.es/asignatura/lengualatinaycultura/fyl/](http://www.unav.es/asignatura/lengualatinaycultura/fyl/)

de estas páginas hacer una acendrada defensa de bases metodológicas ni establecer principios didácticos basados en la teoría, ni aún menos hacer apología de una “nueva vía”, sino extraer principios prácticos de la propia experiencia y compartir algunas estrategias y reflexiones en forma de consejos, por si sirven de utilidad a aquéllos que quieran dar un paso en esa dirección.

### RECORDANDO EL PORQUÉ

Quienes han cursado estudios de Filología Clásica en universidades españolas en los últimos decenios han tenido necesariamente que superar planes de estudios rígidamente centrados en materias lingüísticas y literarias de la especialidad: Textos Latinos, Textos Griegos, Lingüística Indoeuropea, ambas fonéticas y morfologías, sintaxis e historias de la literatura, con un acento especial en la traducción y comentario de autores clásicos con diverso nivel de dificultad. Se supone, asimismo, que esos estudiantes habían recibido ya instrucción en un nivel medio o avanzado de lenguas clásicas en la educación secundaria o el bachillerato.

Esta instrucción, bien por inercia o por esfuerzo identitario, ha seguido mayormente un método “traduccional”, o mal llamado “tradicional”, basado en la traducción, en el análisis gramatical y sobre todo en el diccionario. Desde el punto de vista del docente, esta metodología tiene resultados dignos a corto y medio plazo, entre los cuales se puede destacar el nada despreciable del dominio experto de la materia basado en el uso y la repetición.

Por su parte, algunos estudiantes de niveles iniciales de latín valoran que el aprendizaje se ajuste a un plan bien pautado de ejercitación memorística para conocer escrupulosamente, al cabo de dos semestres, la morfología y la sintaxis oracional básica de una lengua que antes ignoraban. Con ello es preciso subrayar que este honrado y meritorio método “tradicional” no es necesariamente dañino. Cuestión distinta es que el profesor de cursos introductorios a la lengua latina se pregunte si hay quiebras bajo la superficie de unas encuestas de evaluación docente favorables.

De hecho, es experiencia compartida que un número considerable de voces se rebelan contra los métodos fatigosos, o bien expresan abiertamente su crítica acerca de los resultados, o cierto desaliento con todo el proceso de aprendizaje sin finalidad o aplicación. Asimismo, muchos alumnos que han tenido la fortuna de cursar un bachillerato humanístico pueden sentirse frustrados al tener que repetir destrezas iniciales, si se ven obligados a recorrer de nuevo ese camino en un grado universitario. La situación de los estudios humanísticos en el momento actual no permite, sin embargo, apelar meramente a una trillada *laus temporis acti*, o la necesidad de que concurra el esfuerzo para la adquisición de cualquier conocimiento práctico como queda especialmente claro en el aprendizaje de cualquier lengua. Ahora bien, los tiempos, siendo tal y como son, piden en cualquier caso encarar la cuestión de si los métodos instructivos utilizados realmente

están transmitiendo un saber valioso, o, en fin, si es posible otro modo de enseñar que dé respuesta a las inquietudes de alumnos sedientos y de profesores celosos.

En este sentido, tener la experiencia directa del latín activo puede ser más persuasivo que las disquisiciones teóricas sobre las supuestas bondades de un método. En mi caso, pude beneficiarme de un contacto de este tipo a través del curso intensivo organizado en Roma por el Instituto Polis de Jerusalén en julio de 2012<sup>7</sup>. El curso, distribuido en distintos niveles, seguía un plan de cuatro clases diarias por las mañanas de lunes a viernes, además de tareas diarias y de una visita-excursión guiada en latín los sábados. Además de destrezas lingüísticas generales y de detalle, así como de estrategias didácticas diversas, el mayor beneficio fue romper la barrera psicológica de hablar latín en público delante de otros. Oírse a uno mismo hablar en latín y activar principios gramaticales y vocablos cuidadosamente embotellados puede significar descorchar la *Caecuba servata centum clavibus* a la que alude Horacio (*Carm.* 2.14), ese vino celosamente etiquetado y conservado que amenaza con agriarse. Cometer errores al intentar activar el latín a lo sumo traerá como consecuencia que algo del preciado néctar caiga al suelo: *mero tinget pavimento superbo*, por seguir con la misma oda. Pero ese desperdicio no es mucho en comparación con la ganancia de asumir que, como en el aprendizaje de cualquier idioma, quien no falla, no aprende.

Después de unos inicios necesariamene vacilantes, definí primero mi zona de confort en hacer unos pocos minutos a la semana de clase en latín, para más tarde impartir una asignatura anual de seis ECTS íntegramente en latín en los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. Por razones eminentemente prácticas, decidí servirme de *Lingua Latina per se illustrata*, puesto que permite llevar una programación clara y proporcionar trabajo personal a los alumnos<sup>8</sup>. Los resultados de aprendizaje han sido considerables y la percepción subjetiva del alumnado se ha decantado por un tranquilo entusiasmo. En definitiva, considerando estos tres años en su conjunto, algunos retos han sido felizmente resueltos, mientras que otros siguen pendientes. Personalmente, sitúo estos diversos retos o *pericula* en las tres esquinas de un triángulo que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje del latín en un curso básico de lengua latina para alumnos de un grado en el que la materia es auxiliar: *populus discens, collegium magistrale y servus docens*.

### POPULUS DISCENS

Respecto al ángulo del *populus discens*, se ha de tener en cuenta que el *populus* del alumnado universitario en España y en Europa en general es un público cada vez más variado, no sólo por el diferente grado de conocimientos previos,

<sup>7</sup> The Jerusalem Institute of Languages and Humanities: [www.polisjerusalem.org](http://www.polisjerusalem.org).

<sup>8</sup> Oborski 2007.

sino por el número creciente de alumnos internacionales. Las universidades han ido dando respuesta variada a esa situación asimismo variada, según las circunstancias y preferencias de cada cual: desde clases de textos con algún apoyo gramatical, derivando progresivamente hacia la explicación gramatical básica, hasta apostar directamente por concebir la asignatura como una introducción a la lengua latina con algunas sesiones avanzadas.

Para parte del alumnado, la experiencia no suele ser excesivamente traumática. Algunos estudiantes, no obstante, entre los que se cuentan tanto novatos como veteranos del latín, sufren cierto “tedio preventivo” antes del primer contacto. La asignatura tiene el estigma de poco práctica, ajena a la disciplina, ardua y fatigosa, quizá como resultado de fobias crecidas años antes, o de la ausencia de una visión integradora de las disciplinas. Por las razones que sean, el latín sufre un *maleficium suspicionis* y, fuera del ámbito protector de la Filología Clásica, parte con la desventaja de tener que dar explicaciones sobre su sentido. Sin duda, este maleficio de la sospecha es parte de una situación social de desprestigio de las Humanidades que también afecta a los alumnos. El docente se puede plantear invertir tiempo en aleccionar acerca de los “enormes, inefables e intangibles beneficios” que comporta conocer la lengua de los romanos. Además de la consabida falta de tiempo para ello, la experiencia subraya que los lugares comunes (“el latín es nuestra lengua madre...”, “las raíces de nuestra cultura se hunden en el humus del acervo cultural grecolatino...”, o “el latín enseña a pensar...”) encuentran muy poca acogida; en parte porque al poner esos argumentos delante de nuestros estudiantes, exigimos de éstos un hábito de reflexión vital que tardarán unos años en necesitar y, en no menor parte, porque son argumentos auto-referenciales: nuestra cultura hunde sus raíces en la cultura clásica, cuya importancia reside en que es raíz de nuestra cultura. Con frecuencia, tales cognaciones y retozos genealógicos se aplican no sólo a las etimologías, sino también a costumbres e instituciones, a frases hechas y grandes principios, pero no suelen ir acompañadas de una reflexión sobre qué hace que la lengua latina o griega sea realmente interesante y no un pasatiempo lógico de nivel avanzado. Este problema no es exclusivo del latín, sino de las disciplinas humanísticas en general, pero parece afectar más a las lenguas clásicas.

En el otro extremo del espectro, adaptar los contenidos y el nivel de exigencia a las necesidades de la mayoría significa en ocasiones que los que han podido cursar un bachillerato humanístico son asimismo víctimas de un “tedio sobrenado”, al tener que repetir contenidos que ya habían estudiado en primero de bachillerato. Así pues, salvando las diferencias propias de un grupo humano siempre variado y cambiante, sí se constatan dos tendencias disgregadoras: el tedio preventivo y el tedio veterano. El reto del docente de latín en los nuevos grados es, por tanto, encontrar una respuesta que satisfaga a ambos extremos, reconectando el latín con las aspiraciones de los que se acercan a él por primera vez y proporcionando al mismo tiempo un espacio de crecimiento para los que

ya tenían conocimientos previos. En este sentido, no se suele subrayar que la repetición de determinados fenómenos gramaticales y estructuras aisladas de su contexto tiene el inconveniente de no atender a las numerosas excepciones de la lengua latina que no se interiorizan sino leyendo los textos, lo que es, al fin y a la postre, el objetivo último de todo el proceso.

### *COLLEGIUM MAGISTRALE*

El segundo ángulo del triángulo es el de la Academia, es decir, el claustro de la propia facultad o departamento, o el cuerpo de colegas de disciplinas más o menos cercanas, normalmente excelentes profesionales, cada uno de ellos en posesión de una idea muy clara y muy distinta del papel que tiene que tener —o no tener— el latín en determinado diseño curricular. En las idas y venidas de los nuevos planes de estudio ensayados en toda España desde los años 90, como ya apuntaba, el lugar del Griego y del Latín más allá de los muros de la especialidad no es evidente para todos y, a pesar de grandes esfuerzos, ha logrado mantenerse sólo en parte.

Algunos académicos se ven también influidos por el *maleficium* antes mencionado y con buena intención pueden mirar al latín como una de las causas de la crisis de las Humanidades: a base de inculcar adiestramientos y competencias inútiles de las que las lenguas clásicas vendrían a constituir el ejemplo señero, todas las ramas del área humanística se habrían infectado del conocimiento “no traslacional”. Es posible que esta percepción se deba a cierta negligencia por parte de nuestro gremio, o a la melancolía profesional inherente a una profesión dedicada a “conservar lo antiguo”<sup>9</sup>; pero también existe la posibilidad de que se trate de un mal diagnóstico del hastío de los alumnos por la disgregación de los saberes. La lengua es la mejor vía de acceso a la tradición clásica, pero si se convierte en un fin en sí misma por el excesivo énfasis en la gramática y la sintaxis, se suele perder de vista el fulgor que hace relevantes y atractivos esos textos, fragmentos de una conversación sobre el hombre, el mundo, lo social y lo privado, lo ruín y lo heroico, lo durable y lo efímero, que no ha dejado de tener interés vital<sup>10</sup>.

A otros colegas, en cambio, realmente convencidos del valor de lo clásico, les intranquiliza un más que comprensible *metus dignitatis*: ven en el cambio hacia una metodología más activa del latín, necesariamente más paulatina, un riesgo de banalizar la enseñanza o una muestra más de la “degradante escolarización de

---

<sup>9</sup> Sobre este punto, son sugerentes las reflexiones de Beard 2013: 1-14 (“Do the Classics Have a Future?”).

<sup>10</sup> Véanse, por ejemplo, los argumentos de Weeber 1998; Stroh 2007; Maier 2014; Gardini 2016. En este contexto, las lenguas clásicas son las disciplinas más vulnerables de convertirse en el chivo expiatorio de una crisis más general.

la Universidad” a la que se hallaría sometida la educación superior, en la idea de que cualquier procedimiento que no imprima en las mentes de los alumnos un acceso gramatical a fragmentos literarios es una actividad poco seria e indigna de las aulas universitarias. Lo importante sería mirar al frente, repetirse un adusto *per aspera ad astra*<sup>11</sup>, y tratar de salvar a los supervivientes del colapso cultural.

Por último, entre los retos a los que se enfrenta el estamento docente se halla también la creciente necesidad de apertura más allá de nuestras fronteras, en cuyo contexto las lenguas clásicas parecen ir contracorriente o concurrir en desventaja frente a la lengua inglesa, que se ha convertido en una nueva *koiné* o un nuevo latín. Esta situación afecta a los planes de estudio de manera diferente según las instituciones. Algunas universidades que gozan de cierta autonomía han venido apostando decididamente desde hace unos años por la internacionalización y por aumentar el número de asignaturas que imparten en inglés.

En el caso que conozco mejor, el de la Universidad de Navarra, cada vez son más los nuevos Grados que posibilitan que un alumno con escaso nivel de español curse todo el primer curso en inglés y se incorpore a segundo curso asistiendo a la mitad de las asignaturas en inglés y la mitad en castellano. Unas asignaturas tienen un grupo único en inglés y otras se desdoblan en dos grupos en español e inglés. Sin embargo, parece evidente que una materia como Lengua Latina no tiene acomodo fácil en este principio. No es fácil imaginar cómo una asignatura titulada «Lengua Latina y su Cultura», básica en primer curso de Filología Hispánica y Filosofía, puede llegar a impartirse en inglés, sin comprometer su razón de ser o sin caer en lo grotesco. Pero precisamente enseñar latín en latín convierte el problema en solución, puesto que la asignatura se suma de manera natural al proyecto de internacionalización.

#### *SERVUS DOCENS*

Por último, en el ángulo del docente sobresalen, a mi juicio, dos retos muy diferentes. El primero es la *auctoritas magistri*. En efecto, el latín es una lengua hiper-caracterizada gramaticalmente, marcada por la ley y por el uso: tiene más leyes y reglas que el alemán, y a la vez es más idiomático y dependiente del uso que el inglés. Es decir, es una lengua asequible, pero objetivamente difícil. Además, es enseñada por un gremio asimismo difícil o tendente al perfeccionismo: un cuerpo compacto que ejerce presión sobre sus miembros. Se supone que un profesor de latín sabe latín: éste ha pasado por una licenciatura o un Grado, por unas oposiciones, o por una habilitación, o por diversas acreditaciones de la agencia correspondiente. Pero llegados al momento de hablar en latín delante de los alumnos, por no decir delante de otros colegas, a este mismo profesor le

---

<sup>11</sup> O un “el camino es la meta”: hago lo que tengo que hacer porque es lo que hicieron conmigo.



aterra la posibilidad de cometer errores, o la de quedarse en blanco, o la de parecer ridículamente excéntrico, lo que le despojaría para siempre de su autoridad ante los alumnos y, a mayor abundamiento, de su lugar en el Parnaso. Éste es el aspecto más psicológico de todo el asunto, pero es un aspecto real con el que hay que contar: el reto de vencer el miedo a cometer errores que ya he comentado más arriba y que afecta también a los docentes.

El segundo de los retos es conseguir que las clases de latín activo sean realmente activas, es decir, que faciliten la producción activa de lenguaje oralmente y por escrito, verdadero objetivo de tal método. En este sentido, un éxito temprano puede ser un mal aliado. Una vez creado un ambiente distendido y ameno, el diálogo propiamente dicho puede ir retrocediendo, mientras que el profesor va acaparando todo el protagonismo en la explicación del texto. La razón didáctica del método activo reside en practicar mediante el uso frecuente dos destrezas lingüísticas activas: la expresión oral y la escrita, de modo que, mediante la secuencia de ensayo, error y corrección, repetida tantas veces como sea necesario, una ley gramatical o una estructura sintáctica determinada se automatice, asimilada con más eficacia que mediante una exposición teórica. Cualquier intento de producir actos de habla o textos escritos, incluso el más básico, activa efectivamente gramática y vocabulario con un propósito inmediato claro. Este propósito inmediato consiste en solucionar el reto en la “situación escénica” del ejercicio en clase o el *pensum domesticum* personal, si bien el propósito final es poder leer mejor textos “interesantes”, literarios o no. Volviendo al punto de vista del uso del latín en una clase de nivel inicial, un profesor novato corre el peligro de monopolizar el escenario, de tender al lucimiento una vez ha ganado en seguridad, o de enredarse en etimologías exóticas o detalles accesorios, mientras que su clase se acomoda en la pasividad.

Junto a la posible inexperiencia del profesor, el número y el carácter de los alumnos pueden dificultar accidentalmente la implicación activa de la clase. Un grupo de más de 30 matriculados hace inviable el recurso a actividades lúdicas o de ejercicios de *TPR* (“Total Physical Response”) <sup>12</sup>. En definitiva, el reto real puede ser cómo mantener la atención y la participación activa de un grupo numeroso.

Por otra parte, cada estudiante es un caso único, que acarrea sus propias expectativas, temores y experiencias. Algunos no tienen problema en intervenir desde el principio, sin reparo de cometer deslices y ser corregidos, otros prefieren pensar las respuestas cuidadosamente, tomar menos la palabra, pero tomarla mejor, mientras que otros, silentes, sufren si son interpelados. Por tanto, tan necesaria como el conocimiento de la lengua es una atmósfera de confianza en la que se puedan llegar a mitigar los miedos al error y el terror escénico: un ámbito

---

<sup>12</sup> Cook 2013: 242-247.

comunicativo amable en el que cada cual se vaya incorporando a la conversación paulatinamente.

En la creación y el mantenimiento de ese espacio de confianza cooperan lo lúdico, la exigencia y en no menor medida el sentido común del docente que ha de equilibrar los dos ingredientes anteriores. Dicho de otra manera, es conveniente cierto inconformismo para cuestionarse si lo que uno está haciendo realmente sirve para sus propias metas, si uno ha de apretar más o ha de optar por la distensión.

Existen diversas estrategias, algunas de ellas muy conocidas<sup>13</sup>, que pueden ayudar a responder al reto de activar las clases. La primera de todas puede parecer obvia, pero no por ello se puede dejar de mencionar: la lectura compartida de los diálogos que aparecen en los diferentes capítulos del libro *Familia Romana*, repartiendo los personajes entre los asistentes. Es interesante reprimir el propio deseo de corregir cada minucia; siempre es más efectivo esperar al final del diálogo para apuntar detalles sobre pronunciación y entonación, privilegiando la construcción de confianza sobre la perfección idiomática. En las partes no dialogadas del libro es igualmente importante saltar del texto a la reflexión sobre el texto. Es decir, conviene interrumpir el flujo de lectura mediante preguntas y repreguntas sobre el sentido de las *lectiones* y de las palabras, preguntando por sinónimos, paráfrasis o versiones abreviadas. En este aspecto, el modo de preguntar, por ejemplo, ofreciendo implícitamente una serie de respuestas múltiples, o enunciando disyuntivas, puede facilitar mucho la comunicación inicial puesto que garantiza que la cuestión tiene elementos reconocibles. No hay que olvidar que el uso del latín es didáctico desde el principio, es decir, permite un aprendizaje inductivo-contextual, si hay equilibrio entre datos (“inputs”) comprensibles y no comprensibles<sup>14</sup>. No sería lógico que el estudiante entendiera absolutamente todo, pero tampoco tendría sentido que no entendiera absolutamente nada.

Un paso más allá en la dramatización es recurrir a los *Colloquia personarum*, así como la práctica de *TPR*<sup>15</sup>. En esta línea, interactuar con *realia*, me refiero a objetos que aparecen en el texto o en los diálogos, facilita usar deícticos e interiorizar el texto, si bien tiene el inconveniente de ser realmente efectivo únicamente con grupos pequeños. En el caso de grupos numerosos puede resultar provechoso servirse del espíritu competitivo, dividiendo a los asistentes en tres o cuatro equipos improvisados que compitan en un juego: desde el clásico *homo suspensus* para adivinar vocablos, hasta los concursos interactivos a través de plataformas diversas como el jolgorioso Kahoot o la más seria Socrative.

<sup>13</sup> Son de gran ayuda los “Consejos para profesores principiantes” de Emilio Canales Muñoz, accesibles en [www.culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com).

<sup>14</sup> La hipótesis del “comprehensible input” en el aprendizaje de una segunda lengua fue formulada por Krashen 1981: 119-137.

<sup>15</sup> Por ejemplo, el capítulo V de *Familia Romana* que trabaja los vocativos e imperativos.

Por último, utilizar un libro de texto de probado valor como *Lingua Latina per se illustrata* —*haurit aquam cribro, qui discere vult sine libro*— y sus numerosos materiales auxiliares<sup>16</sup> permite concentrarse en puntos escogidos de la lección, bien para la lectura dramatizada, bien para ilustrar una cuestión particular de gramática, que puede apoyarse además en esquemas o diagramas. Este procedimiento permite reservar aspectos de las lecciones para el aprendizaje personal, ganando tiempo para la práctica en clase de algunos de los ejercicios, especialmente el *Pensum C*, basado en la producción escrita de respuestas en latín a partir de preguntas formuladas en latín.

Como en tantos aspectos de la vida docente, la prudencia del maestro tendrá que dilucidar cuáles son las estrategias que mejor se adaptan a su contexto, a sus propias habilidades y a su público. Más importante que el procedimiento es tener claro cuál es el objetivo: conseguir que el alumno se interese, que una vez interesado se descubra a sí mismo produciendo actos de habla y que esos actos de habla se mantengan en el tiempo venciendo los *pericula* del tedio, del miedo al error y de la aparente falta de resultados a corto plazo.

### CONSEJOS FINALES

Para concluir, me permito compartir unos consejos de apasionado amateur, por si a alguien le sirven para evitar algunos de los errores que he venido cometiendo y para animarse en un momento de indecisión.

Empezar poco a poco. Porque lo poco y real, aunque sea imperfecto, es siempre infinitamente más que lo perfecto, pero sólo imaginado. Intentar primero unos minutos, cinco o diez a la semana, comenzando con lo más sencillo, es una medida que permite medir bien las propias fuerzas y sobre todo puede ser más realista que declarar oficialmente de buenas a primeras que jamás hablaremos otra lengua que no sea el latín. En este sentido, la experiencia de un curso de latín activo de los organizados en nuestro país o en otros países de Europa, así como el intercambio de experiencias con otras personas que estén utilizando estrategias activas, puede ser un buen modo de adquirir los rudimentos para la conversación en clase y de romper progresivamente las propias barreras.

Aprovechar lo ya aprendido. Si uno ha adquirido un conocimiento gramatical de la lengua mediante el método “traduccional”, tiene adelantado un conocimiento experto inestimable, aunque sea incompleto. La ineficacia de éste es más coyuntural que estructural, consecuencia de un orden incorrecto de los factores habitual en la enseñanza de los últimos decenios: son el carro delante de los bueyes. La *methodus activa* intenta devolver su sitio al elemento tractor, de modo que las excepciones de la tercera declinación, los perfectos reduplicados o

---

<sup>16</sup> Para un primer panorama de estos materiales auxiliares: [www.culturaclasica.com](http://www.culturaclasica.com).

los *participia coniuncta* ayuden a acertar con la expresión correcta. En definitiva, no hay más método correcto que poner orden en los factores, y de paso poner un poco de alma y de ilusión en lo que enseñamos.

Economizar el tiempo. Ante la escasez de tiempo, resulta más provechoso hacer uso de lo que ya está hecho. Hans Henning Ørberg, que sabía mucho latín y buscó sabiamente la ayuda de doctos colaboradores, tardó varios decenios en pulir *Lingua Latina per se illustrata*, y todavía podemos discutir algunos matices. Incluso si uno no se siente cómodo con las sencillas historias de *Iulius, Aemilia* e hijos, es mejor comenzar por otro libro ya existente que intentar fabricar material sin haber acopiado antes cierta experiencia. A la vez, uno puede adaptar materiales a la audiencia, haciendo siempre honor a sus autores originales, y empezar por servirse de los materiales que otros han compartido generosamente en diversas plataformas en Internet<sup>17</sup>. Ya llegará el momento de devolver el favor poniendo a disposición nuestros materiales.

Disfrutar del momento. Hay grandes ideales y principios que aconsejan emprender la encomiable tarea de aprender o enseñar latín. Pero no menos importante es encontrar gusto en ello, pues el propio entusiasmo más o menos intenso es indispensable para crear la necesaria confianza con los alumnos. Por otra parte, el propio gusto por la lengua y la literatura de los romanos, por su expresión certera, punzante o sublime, puede potenciarse con las aficiones de cada cual, con el dibujo o con el teatro, que pueden ayudar a diseñar la distribución de contenidos en la pizarra de cada sesión y a dramatizar los textos. Al usar el latín como lengua de clase se crea un peculiar “pacto de lectura” por el que nada recitado o representado en latín, por exagerada que sea la *actio*, llega a parecer ridículo. No obstante, si uno no se siente en posesión de talento artístico, siempre podrá recurrir a su propio sentido del humor, que sin ser en sí mismo una estrategia didáctica, es sin duda uno de los mejores instrumentos de comunicación humana.

Escuchar las voces. Las opiniones críticas de los alumnos y los medios gestos de los colegas pueden ser a veces injustamente virulentos. Otras veces son certeramente crueles, y otras, son diagnósticos difusos de problemas latentes, que podrían ser atajados antes de convertirse en insolubles. Es posible que estén apuntando a cierta falta de exigencia o de rigor, a la ausencia de objetivos claros o a una simple desconexión con la realidad. No menos acritud puede tener también la propia voz interior. Aceptar que unas y otras pueden ser atinadas es un paso importante para un sano inconformismo, para tener margen de reflexión y reforma: si una estrategia novedosa y amena entretiene mucho, pero no enseña ni ayuda a alcanzar objetivos, siempre es tiempo de suprimirla y probar la siguiente. En fin, no es posible comenzar sin cometer errores, pero sin aprender de éstos no es posible avanzar.

---

<sup>17</sup> En Kahoot, Ankiweb, Quizlet, Memrise o quomodocitur.com por ejemplo.

Recordar el para qué. Es necesario repetirnos a nosotros mismos como docentes y a nuestros estudiantes que aspiramos a ser parte de una conversación en marcha desde hace milenios. En una asignatura de 6 ECTS, o en todo un grado de Filología, alcanzar destreza en el latín hablado y escrito no deja de ser utópico y, en el mejor de los casos, meramente anecdótico. La falta de un lugar digno en los planes de estudio, la falta de tiempo en los programas y la falta de reconocimiento social de la profesión puede paralizar los mejores esfuerzos. Por encima de todo ello, sin embargo, es un objetivo realista descorchar con los alumnos el ánfora de Cécubo selecto y ponerles en la pista para que lean en latín lo que más les atraiga en cursos posteriores. A mí me gusta el latín porque hay cosas muy interesantes y muy bellas escritas en esa lengua que merece la pena leer. Mi aspiración es transmitir ese gusto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beard, M. (2013). *Confronting the Classics: Traditions, Adventures and Innovations*. Londres: Profile Books.
- Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way: Latin Textbooks from the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardini, N. (2016). *Viva il latino: storie e bellezza di una lingua inutile*. Milán: Garzanti.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- López de Lerma, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Macías, C. (2012). La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia. *Thamyris*, 3, 151–228.
- Maier, F. (2014<sup>2</sup>). *Warum Latein?: Zehn gute Gründe*. Stuttgart: Reclam.
- Miraglia, L. (2009). *Nova via: Latine doceo (Guida per gl'insegnanti. Parte I: Familia Romana)*. Montella: Vivarium Novum.
- Monat, P. (1993). Reseña de Hans H. Ørberg: *Lingua Latina per se illustrata. Pars I. Familia Romana et Pars II. Roma aeterna*. *Latomus*, 52, 239–240.
- Oborski, F. (2007). „Da ist mehr Latein drin“ : Das Lehrwerk von Hans Ørberg. *Forum Classicum*, 3, 208–215.
- Stroh, W. (2007). *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin: List.
- Weeber, K.-W. (1998). *Mit dem Latein am Ende?: Tradition mit Perspektiven*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.

(Página deixada propositadamente em branco)

# CINE Y CÓMIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA DE GRECIA

## (Cinema and comic in university education of Ancient Greece History)

ELENA DUCE PASTOR  
(elena.duce@uam.es, ORCID: 0000-0003-0604-2300)  
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN - En este artículo vamos a exponer una propuesta de innovación docente en el ámbito universitario. Para ello tendremos en cuenta el volumen del temario que debe impartir un docente universitario en un cuatrimestre y la necesidad de que los alumnos asimilen los conocimientos. En concreto, nos centramos en una asignatura obligatoria de segundo curso, “Historia de la Grecia Antigua”, de carácter cuatrimestral. La metodología usada incluye el análisis de la bibliografía disponible sobre los estudios de recepción de la Antigüedad relacionados con el cómic y las películas ambientadas en esa época, denominadas tradicionalmente *Peplum*, aplicados en el aula universitaria según el modelo de “Estudio de casos”. Proponemos que el trabajo de curso del alumno sea el comentario de película o de un cómic presentado como un caso que el alumno ha de resolver. En ese sentido el alumno se puede comportar como un profesional especializado y ha de elaborar un trabajo científico. Para ello le ofreceremos una serie de materiales que buscan guiarlo en su tarea además del apoyo del profesor.

PALABRASCLAVE: Historia Antigua, Educación, Humanidades Digitales, Cine, Cómic, Legado

ABSTRACT - In this article we will present a proposal for teaching innovation in university education. Given the large amount of knowledge that a university teacher must teach every term, we will try to help students to assimilate all the information. On the one hand Ancient Greece History is a compulsory subject in History degrees, and many students only have 4 months to acquire a basic knowledge of Ancient History. In this context, motivation is fundamental to this project in order to make best use of the time available. On the other hand, reception studies have been on the rise in recent years. There are plenty of useful academic articles that can be used in class. So, we try to take advantage of this innovation in order to evaluate students. In this proposal, practice and homework are devised using *Peplum* cinema, old and recent films, and comics related to Ancient History. We ask the students to engage in role-play as historical advisors. Each one must write an academic article considering how Ancient Greece is reflected in modern culture. We offer them academic support and some materials which will also be displayed in this article. We expect innovative work from them, not simply an individual paper that can be written in a couple of hours in a library. Technology, New tools, Mass media and Reception are to be employed by our students.

KEYWORDS: Ancient History, Education, Digital Humanities, Cinema, Comic Reception



En este artículo se presenta un proyecto de innovación docente para la asignatura Historia de Grecia que ha sido diseñado y puesto en práctica en la Universidad Autónoma de Madrid en los cursos 2014-2015 y 2016-2017. El objetivo del mismo era mejorar el rendimiento de los alumnos del grado de Historia, considerando la reducción del peso de la Historia Antigua en los planes de estudios y usando como prácticas docentes cómics y películas ambientadas en la Antigüedad.

### PRECEDENTES, EL MARCO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

El contexto de la docencia universitaria es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pensado para unificar los estudios dentro de la Unión Europea. Este proceso está marcado por el proyecto Tuning, que definía los resultados del aprendizaje en las distintas titulaciones. La universidad de hoy es heredera de ese sistema, que se cimenta en los créditos ECTS (European Credit Transfer System) basados en una enseñanza formativa del rendimiento a partir de competencias genéricas y específicas. Esta no es la primera reforma que experimenta la universidad española, ni será la última. En general, hay una tendencia a la profesionalización de las carreras universitarias y a aumentar su sentido práctico. La puesta en marcha de este sistema tuvo graves problemas en la Universidad pública tanto por el problema de presupuesto como del ratio de alumnos, además de ser un sistema pensado en el mundo laboral. Las carreras de Humanidades cuentan con la rémora de no poder ofrecer una amplia gama de prácticas en empresas, aunque se están haciendo esfuerzos en ese sentido. Si bien todos abogamos por una universidad práctica y de calidad, no podemos hacerlo con el gran número de alumnos que se acumulan en las aulas y los problemas de financiación que impiden un mayor intercambio de docentes en el ámbito internacional, becas de investigación o incluso una simple visita cultural. No obstante, desde que se institucionalizó la profesionalización de la Historia a inicios del siglo XX podemos comprobar cómo se ha ido desprestigiando de cara a la sociedad por lo que hablamos de una “crisis en las Humanidades” y de una disfunción entre la sociedad y el historiador<sup>1</sup>. De hecho los medios de comunicación tienden a desprestigiar las carreras de Humanidades por considerarlas poco útiles. Por otro lado, pese a la importancia del trabajo académico sabemos que el trabajo de investigación es muy poco leído, incluso dentro del ámbito propiamente académico<sup>2</sup>. Por ello no está de más formar al historiador en lo que se llama «public history» la historia que está dedicada al gran público y que hace que el historiador revierta su formación en la sociedad. Cuando sabemos que menos del veinte por ciento de los alumnos se dedicarán a la investigación, darles una opción viable para su futuro laboral parece una obviedad, pero hasta los años 80 y, siempre en el mundo anglosajón, no comenzó a ser un

---

<sup>1</sup> Aguilera y Pérez 2017.

<sup>2</sup> Lattier 2016.

tema de discusión en el aula universitaria<sup>3</sup>. Ahora estamos en un caso en el que el mundo académico se empapa de la metodología de la *public history* y lo usa para el aprendizaje universitario<sup>4</sup>.

### HISTORIA DE LA GRECIA ANTIGUA, LA ASIGNATURA ELEGIDA

Se ha escogido la asignatura Historia de Grecia del Grado de Historia por varios motivos. Trabajar con alumnos de los primeros cursos implica que muchos de ellos aún no han decidido una línea de especialización. Es muy importante controlar la docencia en estas asignaturas, que ahora se llaman obligatorias pero que derivan de las antiguas asignaturas troncales, ya que todos los alumnos las cursan. Algunos alumnos, que por sus intereses personales finalmente se irán a otras ramas de la Historia, no volverán a cursar otra asignatura de Grecia. Por lo tanto, es especialmente importante que les queden claros los conceptos básicos de la Historia de Grecia para que puedan llamarse propiamente en el futuro historiadores. Tenemos cuatro meses para impartir toda la Historia de Grecia, desde un punto de vista político, económico y social. Tal magna tarea se aborda combinando las prácticas y las clases teóricas. Por un lado, el docente da en clase la teoría, intentando llegar lo más lejos posible, pero es en las prácticas donde se insiste en que el alumno desarrolle las capacidades y habilidades necesarias para llevar a cabo una investigación histórica solvente. Usar una metodología novedosa no tiene como único objetivo hacer más atractiva la asignatura a los alumnos, sino que responde también a otros fines, como se verá a continuación.

### OBJETIVOS DEL USO DE ESTE TIPO DE PRÁCTICAS

Cuando nos planteamos cambiar la manera de impartir una asignatura debemos tener claros los objetivos que nos llevan a ello. Para este caso era básico fomentar la capacidad del aprendizaje autónomo, es decir, que el alumno fuera capaz de conseguir la información por sí mismo basándose en los recursos que ha aprendido en el aula. Por lo tanto es un objetivo que los alumnos, al finalizar la asignatura, sean capaces de enfrentarse a un problema real y lo resuelvan con capacidad crítica. Del mismo modo, es una prioridad establecer modelos de trabajo en los alumnos, que les acerquen al mundo real<sup>5</sup>. Este tipo de prácticas también rompe la dinámica entre el profesor activo y el alumno que solo escucha la clase magistral y permite crear un ambiente de trabajo más provechoso y útil para ambos.

Otro de los grandes retos es tratar de impartir una educación formativa, con vistas al mercado laboral. Pese a que la sociedad y los medios tienden a

---

<sup>3</sup> Kivig 1991: 445-454.

<sup>4</sup> Morris 1982: 53-61.

<sup>5</sup> Riley 1982: 35-36.

infravalorar las salidas laborales de las carreras de Humanidades, no puede negarse que la Historia es necesaria en multitud de puestos de trabajo como en Documentación y Formación de todo tipo, por lo que existe un aspecto práctico. Para ello debemos formar a los alumnos en determinados ámbitos de conocimiento que les permitan desenvolverse en el mundo laboral fuera de la Academia. El mundo de los medios de comunicación, los asesores históricos y demás trabajos transversales de Historia pueden ser una salida laboral para la que los alumnos, a priori, no están siendo formados de manera específica.

Por último, otro objetivo es el de desincentivar el plagio en los alumnos, ya que este fenómeno es una de las grandes lacras de la investigación. Por ello, este tipo de prácticas dificultan que el alumno copie de Internet o de un compañero, ya que no hay modelos disponibles ni prácticas específicas ya realizadas, al menos de momento. Por lo tanto, se aligera la carga del profesor de comprobar si los alumnos han entregado un trabajo original y se potencia la realización de un análisis crítico y una reflexión histórica que no se limite a copiar los datos obtenidos de diversas fuentes.

### METODOLOGÍA ESPECÍFICA

Pese a que este tipo de prácticas son relativamente novedosas, se basan en ciertos postulados y tendencias que tienen ya cierto recorrido en la docencia universitaria. Rué postula el aprendizaje como un proceso que asume el alumno de manera personal, que no consiste en exigir la entrega de un trabajo realizado sin una suficiente tutorización<sup>6</sup>. La principal aportación de Rué es concienciarnos sobre la importancia de abandonar las prácticas reiterativas y, en ese sentido, creo que una práctica sobre cine y cómic de Historia Antigua supone una ruptura de los códigos establecidos.

Tratar el tema suponía ciertas complicaciones, sobre todo de cara a la comprensión de los alumnos de la práctica que se les pedía exactamente. Por este motivo usamos el método de Wasselman sobre el aprendizaje basado en casos<sup>7</sup>. Cada práctica es un estudio de casos, en los que el alumno adopta un rol profesional. Los alumnos de segundo de Grado no cuentan con muchas herramientas para hacer un buen trabajo crítico, por lo que la asignación de un rol es un intento de darles explicaciones precisas. Supone un trabajo de abstracción, ya que el docente no ha de elaborar el caso desde el punto de vista del investigador sino desde otro ámbito menos académico. Ha sido especialmente importante eliminar los distractores (como la tendencia a hacer crítica de cine en base a si la película es entretenida, tiene efectos especiales o incluso los problemas de casting) que podían alejar a los alumnos del tema del caso.

---

<sup>6</sup> Rué 2009: 111.

<sup>7</sup> Wassermann 1994.

Por último, me gustaría destacar un par de trabajos de método sobre la importancia de dejar de lado la clase magistral. Bain postuló la importancia de sembrar en los alumnos el deseo de aprender, de preocuparse por la materia y acudir a las fuentes<sup>8</sup>. En cuatro meses no podemos esbozar un panorama de la asignatura suficiente, pero sí podemos darles las herramientas y, sobre todo, las ganas de investigar. Del mismo modo Finkel realiza un estudio sobre el gran problema de la resistencia al cambio de los alumnos<sup>9</sup>. El trabajo convencional entra dentro de su área de confort, es lo que han hecho siempre y lo que tienen tendencia a repetir. Por lo tanto, superar ese obstáculo natural del ser humano de acomodarse es uno de los grandes retos.

### EL CASO DE ESTUDIO

Los trabajos obligatorios de curso son una constante en todas las asignaturas. El objetivo de los mismos es que los alumnos profundicen en un tema de su agrado y acudan a la biblioteca a investigar. De esta forma el profesor puede apoyar al alumno, evaluarle en otras competencias y completar su formación.

El trabajo individual pretende ser un trabajo personal y orientado al mundo laboral. Por ello se han escogido temas de actualidad que relacionan el pasado con la sociedad a la que se enfrenta el alumno a diario. Para ello nos hemos basado en una corriente de la investigación que se presta especialmente a este tema. Nos referimos a los estudios de recepción o de Legado de la Antigüedad, los cuales han tenido su recorrido a lo largo de la investigación y que han tratado de dar respuesta a la reinterpretación que cada sociedad hace de su pasado<sup>10</sup>. En los últimos años el mundo de la recepción moderna ha experimentado un repunte con personalidades del ámbito nacional como Fernando Lillo Redonet, Antonio Duplá, Rafael de España o Luis Unceta, que han puesto el punto de mira en el cine y en el cómic y han ofrecido amplia bibliografía sobre el tema en castellano. Hay que hacer entender al futuro historiador que todos somos hijos del mundo en el que vivimos, más aún los alumnos acostumbrados a la visualidad de los efectos especiales desde niños y que han crecido con los medios digitales.

El cine ha creado una visión de la Antigüedad que es común a todos los espectadores, con unos conceptos del desnudo y del héroe que muere en batalla, de lo que es griego y romano y de todo lo que forma parte del mundo Antiguo que son difícilmente abandonados por el individuo<sup>11</sup>. El principal objetivo de abordar los trabajos de una asignatura desde el punto de vista del Legado de

---

<sup>8</sup> Bain 2007.

<sup>9</sup> Finkel 2000.

<sup>10</sup> Hardwick 2003: 48.

<sup>11</sup> Duce 2016.

la Antigüedad es hacer más atractivo para el alumno su conocimiento, usando un lenguaje que le es familiar y fomentar que detecten los usos y abusos de la historia en un producto de masas.

### EL TRABAJO INICIAL

A lo largo de los años en que se ha puesto en marcha este proyecto hemos tratado de suplir y corregir los problemas de entendimiento entre el profesor y el alumno. El primero al que nos enfrentábamos era el desconocimiento del alumno sobre los temas de Legado y, por lo tanto, un miedo casi irracional a lo desconocido. Por ello, antes de plantear el tema de curso en clase les presentamos una encuesta que nos ayudaba a conocer mejor su perfil.

El objetivo de esta encuesta era valorar los conocimientos previos de un alumno medio del Grado de Historia sobre el Legado de la Antigüedad y, sobre todo, las posibilidades que ofrece un trabajo de este tipo.

Estas son las preguntas que debieron responder:

1. ¿Tienes algún conocimiento sobre Legado de la Antigüedad y su metodología? Explica brevemente.
2. ¿Te motiva realizar un trabajo de Historia de Grecia y relacionarlo con el cine/cómic? Explica brevemente.
3. ¿Necesitas más apoyo por parte del profesor para la realización de este trabajo? Explica brevemente.
4. ¿Considerarías más motivador un trabajo “más convencional”?
5. Indica un aspecto que te interesaría desarrollar. ¿Un aspecto solamente se quedaría corto y te gustaría tratar más de un aspecto?
6. ¿Consideras que tienes las herramientas adecuadas?
7. ¿Mejorará tus conocimientos sobre la Grecia Antigua de mayor/menor/igual modo que un “trabajo convencional”?

### VALORACIÓN DE LA ENCUESTA

Ningún alumno sabía lo que era el Legado de la Antigüedad o lo confundía con lo que es un estudio normal de Historia Antigua. Por lo tanto, fue necesaria en clase una explicación teórica de lo que llamamos Recepción, junto con sus objetivos y metodología. Por otro lado, la mayoría de alumnos expresó su interés y mayor motivación en la realización de un trabajo de este tipo, así como la necesidad de un mayor apoyo e implicación por parte del profesorado, pues lo consideraban más difícil. El no disponer de bibliografía específica en cualquier manual les generaba ansiedad.

Esta encuesta sirvió para valorar la motivación del alumno, para darle pautas en clase, hacer comentarios sobre materiales audiovisuales y familiarizarle con el tema. Al final, poco a poco, mostraron más confianza y, sobre todo, mucha más

participación. Esta encuesta inicial es considerada parte clave del tratamiento del tema para que el docente pueda conocer la clase con la que está trabajando.

### EL MATERIAL DISPONIBLE

Para los trabajos individuales hemos elegido la metodología del estudio de casos como método de aprendizaje. En este tipo de metodología se presenta a cada alumno un modelo de caso en el que trabaja como un experto en el tema y se enfrenta a una situación real. En cada caso ha de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las lecciones magistrales. Se les ofrecen dos alternativas:

- CASO 1. Comentario de una película.
- CASO 2. Comentario de un cómic.

En cada ejemplo el alumno se introduce en el rol de un periodista experto en la Antigüedad que ha de escribir un artículo sobre uno de los casos. Se mueve en el ámbito de la alta divulgación por lo que ha de ser riguroso pero, a la vez, accesible a todos los ciudadanos interesados en la Antigüedad, pero sin una formación específica en el tema. El profesor ha de hacer un esfuerzo de redacción de cada caso, colgando el modelo en una plataforma accesible para los alumnos. La claridad y la apariencia de problema laboral han de ser cuidadas. Por ello hemos considerado necesario introducir varios modelos en este artículo.

En esta práctica se pide la entrega del trabajo por escrito, en un lenguaje formal y cuidado. La redacción adecuada, el estilo formal y la apariencia de artículo de revista forman parte del esfuerzo del alumno y deben ser valorados como parte del mismo. Este es un punto en discusión en la propia metodología de los estudios de Recepción, ya que el mundo académico se ha postulado a favor del uso de un lenguaje lo más académico posible porque pueden estar dedicados a temas que la Academia ha considerado «poco serios» y es necesario que el lenguaje empleado conserve todo el academicismo que refleja una investigación profunda<sup>12</sup>.

### SUGERENCIAS DE MODELOS PARA SER EMPLEADOS

En esta sección presentamos los modelos de caso que proponemos para la asignatura: estos materiales son incluidos en el artículo para que puedan ser usados por cualquier persona interesada en ponerlo en práctica.

#### MODELO 1 DE PRÁCTICA INDIVIDUAL: *ALEJANDRO MAGNO*, DE OLIVER STONE (2004)

Usted es un colaborador en una revista de Historia. Recientemente le han pedido que elabore un artículo crítico sobre el tratamiento de la Historia Antigua en la película *Alejandro Magno* (2004), de Oliver Stone. El artículo se le

---

<sup>12</sup> Marshall 2011.

ha otorgado como experto en Historia Antigua y se le pide que refleje la visión de la Antigüedad que se puede observar en el mismo. Un compañero suyo se encargará de la lectura moderna del mismo. Por lo tanto, debe centrarse en la visión que se da de la Antigüedad.

Evite en todo caso hablar de datos sobre el rodaje o anécdotas varias, pues está escribiendo para una revista de Historia y no para una revista de cine. La dirección de la revista le ofrece una serie de puntos a tratar pero puede tratarlos todos o centrarse en los que considere de interés. Estas son las sugerencias:

- Papel de Olimpiade.
- Infancia de Alejandro en la academia de Aristóteles.
- Los compañeros de Alejandro.
- La homosexualidad.
- La divinización de Alejandro.
- El armamento macedonio.
- Personalidad de Filipo y matrimonios con princesas extranjeras.
- Las batallas, disposición del ejército macedonio.
- El contacto con Oriente, choque de culturas para la formación del mundo helenístico.

El artículo de la revista deberá componerse de:

1. Título y subtítulo.
2. *Abstract* en castellano y en inglés con sus palabras clave correspondientes.
3. Cuerpo del artículo con conclusiones.
4. Breve bibliografía de referencia para los lectores interesados en el tema.

#### MODELO 2 DE PRÁCTICA INDIVIDUAL: *300*, de ZACK SNYDER (2007)

Usted es un colaborador en una revista de Historia. Recientemente le han pedido que elabore un artículo crítico sobre el tratamiento de la Historia Antigua en la película *300* (2007), de Zack Snyder. El artículo será preparado por usted, como experto en Historia Antigua y se le pide que refleje la visión de la Antigüedad que se puede observar en el mismo. Un compañero suyo se encargará de la lectura moderna del mismo y otro de las referencias al cómic en el que está basado el film. Por lo tanto, debe centrarse en la visión que se da de la Antigüedad.

Evite en todo caso hablar de datos sobre el rodaje o anécdotas varias, pues está escribiendo para una revista de Historia y no para una revista de cine. La dirección de la revista le ofrece una serie de puntos a tratar. Puede tratarlos todos o centrarse en los que considere de interés. Estas son las sugerencias:

- Precedentes de la película, *El león de Esparta* (1962).

- Armamento de los 300 y de los persas.
- Visión de la mujer como protagonista de la trama, comparación con el papel de la mujer espartana.
- Mito espartano (educación espartana, ideal de la muerte bella).
- Visión del otro: el persa no como enemigo sino como amenaza cultural.
- Ejército; formación, modo de combate.
- Visión de la religión griega (relacionar con los cultos políados).
- Politización del cine de temática antigua.
- Sistemas orales del recuerdo.

El artículo de la revista deberá componerse de:

- Título y subtítulo.
- *Abstract* en castellano y en inglés con sus palabras clave correspondientes.
- Cuerpo del artículo con conclusiones.
- Breve bibliografía de referencia para los lectores interesados en el tema.

### MODELO 3 DE PRÁCTICA INDIVIDUAL: CÓMIC *LA ODISEA*, DE PÉREZ NAVARRO Y MARTÍN SAURÍ (2009)

Usted trabaja como asesor histórico en una conocida revista de divulgación sobre la Historia. Aunque tradicionalmente no se tratan muchos temas de Historia Antigua, la línea editorial ha decidido darle más importancia.

Aprovechando que se ha reeditado a color el cómic de *La Odisea*, de Pérez Navarro y Martín Saurí, se le pide que haga un comentario histórico sobre el mismo.

Si bien tiene conocimientos sobre el lenguaje del cómic y la importancia de la estética para un discurso eficaz, no puede olvidar que trabaja en una revista de Historia. Por lo tanto, se le pide que haga un comentario crítico sobre el mismo. Al final de su trabajo deberá escribir una valoración sobre la importancia del cómic en la transmisión del *nóstos* de Odiseo y animar a los lectores a leer la obra original.

La dirección le ha ofrecido una serie de puntos que puede tratar en su artículo, no obstante es su decisión si los trata todos o si decide centrarse en otro de su elección:

- Visión de los dioses.
- Mujeres y desnudo.
- Monstruos en la travesía, el recurso al monstruo en la Antigüedad en los mundos desconocidos.
- Palacios, objetos, visión del mundo antiguo (lujo, suntuosidad).
- Carácter del héroe Odiseo y su relación con otros héroes.
- Narración, tono del cómic: el carácter épico.
- Inexactitudes con el poema ¿Qué falta?

El artículo de la revista deberá componerse de:

1. Título y subtítulo



2. *Abstract* en castellano y en inglés con sus palabras clave correspondientes
3. Cuerpo del artículo con conclusiones
4. Breve bibliografía de referencia para los lectores interesados en el tema

MODELO 4 DE PRÁCTICA INDIVIDUAL: CÓMIC *LA EDAD DE BRONCE, MIL NAVES*, TOMO 2, DE ERIC SHANOVER (2003)

Usted trabaja como asesor histórico en una conocida revista de divulgación sobre la Historia. Aunque tradicionalmente no se tratan muchos temas de Historia Antigua, la línea editorial ha decidido darle más importancia.

Aprovechando una entrevista con Eric Shanover, la revista ha decidido profundizar en su obra. Shanover es un rico anglosajón que ha dedicado los últimos veinte años de su vida a hacer una serie de cómics sobre la Guerra de Troya usando todas las versiones de la misma, teatro, ópera, épica, hasta el siglo XX. Si bien es una obra magna, le han pedido que haga un comentario del tomo dos, pues es un episodio conocido para el público en general y solo se han traducido al castellano los tres primeros tomos. Usted sabe que el autor ha pedido asesoramiento a especialistas en la historia de Grecia, por lo que los anacronismos no van a ser frecuentes.

Si bien tiene conocimientos sobre el lenguaje del cómic y la importancia de la estética para un discurso eficaz, no puede olvidar que trabaja en una revista de Historia. Por lo tanto, se le pide que haga un comentario crítico sobre el mismo. Al final de su trabajo deberá escribir una valoración sobre la importancia del cómic en la transmisión del ciclo épico de la *Iliada*.

La dirección le ha ofrecido una serie de puntos que puede tratar en su artículo, no obstante, es su decisión si los trata todos o si decide centrarse en otro de su elección:

1. Vestuario y peinados de los personajes, época, modelos en los que se inspiran.
2. La violación de doncellas y el rapto, relación con el matrimonio en el mundo griego.
3. La libación de vino en el banquete.
4. El palacio homérico.
5. La educación del joven Aquiles.
6. Tareas propias del hombre y de la mujer (habilidades, etc.).
7. El papel de los dioses en el mito.
8. Castigos en el Tártaro a los mortales por motivos de *hybris* (soberbia).

El artículo de la revista deberá componerse de:

1. Título y subtítulo.
2. *Abstract* en castellano y en inglés con sus palabras clave correspondientes.
3. Cuerpo del artículo con conclusiones.
4. Breve bibliografía de referencia para los lectores interesados en el tema.

Cada una de las prácticas tiene una apariencia de trabajo real que el alumno ha de desarrollar. Hemos cuidado la redacción pensando que se debe priorizar la claridad, hacer atractivo el tema y dar pautas de trabajo suficientes. También sugerimos que se ponga una fecha de entrega anterior al último día de clase o al examen para dar tiempo al profesor a corregirlo y hacer una sesión de corrección conjunta con los alumnos. El trabajo es guiado, pero deja amplio margen para que el alumno no caiga en los estereotipos y, a la vez, pueda desarrollar algún aspecto que sea de su interés. Consideramos que la libertad del alumno en la elección de los aspectos a tratar, pero siempre de la mano de un guión establecido, ayuda a que se supere el miedo a un trabajo poco habitual y potencia su imaginación y creatividad.

## RESULTADOS

A lo largo de estos cursos escolares hemos recibido variados resultados. Además, seguimos metodologías de trabajo diversas. La primera vez que se aplicó fue en el curso académico 2014-2015 y esta práctica fue obligatoria para todos los alumnos. En ese momento decidimos darles mucha menos libertad, solo podían trabajar películas que ya estuvieran en la lista de nuestras prácticas y siguiendo los modelos que colgábamos en la plataforma digital. Hubo un problema cuando todos se interesaban por las mismas cintas, principalmente *300* y *Alejandro Magno* y por tratar los mismos temas. Documentamos que el cómic era mucho menos atractivo para ellos, por su propio desconocimiento del tema.

Los resultados fueron, en general, muy buenos. Entre los problemas de apreciación era evidente que les faltaba espíritu crítico y no contrastaban las fuentes. A veces la película era usada como una excusa para desarrollar un epígrafe del temario, trabajo en el que ya hemos señalado que se sentían más cómodos,

Por ello, en el siguiente curso en el que pudimos aplicarlo, 2016-2017, matizamos las normas del trabajo para poder solventar los errores. Hicimos las prácticas de cine y cómic no obligatorias, sino que podían escoger un tema de trabajo tradicional. En un primer momento comprobamos de manera mucho más fehaciente el miedo a lo desconocido del alumno que trata de hacer un trabajo, quizá más aburrido, pero con el que se siente más cómodo.

Por ello, incluimos una práctica de Legado dentro del propio curso, en las primeras semanas, para hacer más atractiva y cercana la metodología de trabajo. Del mismo modo, comenzamos a estudiar artículos de prensa donde se hablaba de la Antigüedad, pero se ilustraban con imágenes de cine, tratando de crear una conciencia sobre el uso de la imagen.

Por este motivo, reforzamos la necesidad de acudir a tutoría, al menos una vez en el curso, para hablar del trabajo y asesoramos a cada alumno de manera individual. Algunos propusieron películas que tuvimos que ver para aprobarlas, ampliando nuestro acervo de prácticas. Intentamos corregir los fallos de la

primera experiencia, controlando que los alumnos se ciñeran al tema, incluso ofreciéndoles bibliografía específica sobre cómo trabajar el ámbito de la recepción, que les enviábamos a su correo para que así tuvieran una metodología específica<sup>13</sup>. Los resultados fueron aún mejores que en la primera experiencia. Nos dimos cuenta de que, si bien al no hacerla obligatoria los alumnos en un principio se resistían, luego lo hacían con más entusiasmo y que el trabajo en clase se veía reforzado.

En general podemos decir que, gracias al esfuerzo añadido por parte del docente, los resultados son mucho mejores.

### CONCLUSIONES

Nuestra experiencia ha sido siempre claramente positiva. Nos ha ayudado en el desarrollo de la asignatura y consideramos que el empleo de este tipo de prácticas en el aula supone el acercamiento de la Historia al mundo de los medios de comunicación y de masas. Los alumnos reciben una formación que les servirá en el futuro y les aleja de la vieja idea del historiador erudito encerrado en su trabajo. Solo podemos terminar nuestra aportación animando a compañeros de otras universidades a que modifiquen sus metodologías en favor del uso del cine y del cómic en el aula que, como hemos señalado, da mucho de sí y tiene aplicaciones pedagógicas evidentes. Estos modelos son solo una inspiración que nos ha dado buenos resultados.

---

<sup>13</sup> Sánchez Noriega 2008; Montero 2008; Hughes 2009; Marshall 2011.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera Durán, T. y Pérez Rubio, A. (2017). Storming the Ivory Tower? Dissemination, Military History and the Social Role of History. En *La actualidad del mundo antiguo*. Collection ISTA,. Besançon: Université de Franche-Comté, (en prensa).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Duce Pastor, E. (2016). La desnudez del vestido. En T. Aguilera Durán, M. Almansa Fernández, J. Elices Ocón, V. Úbeda Martínez & C. Valenzuela Matus (eds.), *Discursos alternativos en la recepción de la Antigüedad* (244-263), Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Dunlap, C.; Lippincott, J.; Salisbury, K.; O'Donnell, F. J. (1982). Public History: Four Perspectives. *The History Teacher*, 16, 63-75.
- Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- Hardwick, L. (2003). *Reception studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, B. (2009). Terrible, excruciating, wrong-headed and ineffectual. The perils and pleasures of presenting Antiquity to a television audience. En D. Lowe & K. Shahabudin (eds.), *Classics for all, reworking Antiquity in mass culture* (2-16). Cambridge: Cambridge Scholars Publishers.
- Kyvig, D. E. (1991). Introducing Students to Public History. *The History Teacher*, 24, 445-454.
- Lattier, D. (2016). Why Professors Are Writing Crap That Nobody Reads? In *Intellectual takeout*. Consultado el 11 de abril de 2017, en <http://www.intellectuallakeout.org/blog/why-professors-are-writing-crap-nobody-reads>.
- Marshall, C. (2011). *A Short Guide to Writing about Classics and Popular Culture*. Consultado el 14 de Julio de 2017 en [https://www.academia.edu/4968933/A\\_Short\\_Guide\\_to\\_Writing\\_about\\_Classics\\_and\\_Popular\\_Culture](https://www.academia.edu/4968933/A_Short_Guide_to_Writing_about_Classics_and_Popular_Culture).
- Montero, J. (2008). La realidad histórica en el cine. El paso del presente. En G. Camarero, B. de las Heras & V. de Cruz (eds.), *La ventana indiscreta: la historia desde el cine* (163-176). Madrid: Ediciones JC.
- Morris, R.B. (1982). An Academic Historian's Effect on Public History. *The History Teacher*, 16.1, 53-61.
- Riley, G. (1982). Organizing a Public History Course: An Alternative Approach. *The History Teacher*, 16, 35-52.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Sánchez Noriega, J. L. (2008). De la película histórica al cine de la memoria. En G. Camarero, B. de las Heras & V. de Cruz (eds.), *La ventana indiscreta: la historia desde el cine* (65-87). Madrid: Ediciones JC.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

**A PRESENÇA DO MUNDO CLÁSSICO NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL - A ETIMOLOGIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE «INTRODUÇÃO À CULTURA E LÍNGUAS CLÁSSICAS»**  
(The presence of the classical world in primary education in Portugal - Etymology as an educational resource within the discipline of «Introdução à Cultura e Línguas Clássicas»)

SUSANA MARQUES  
Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra  
(smp@fl.uc.pt; ORCID: 0000-0002-4432-2517)

CLÁUDIA CRAVO  
Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra  
(claudiacravo@hotmail.com; ORCID: 0000-0002-4691-3070)

**RESUMO** - Um grupo de trabalho constituído por docentes de diferentes áreas conseguiu que, no ano letivo de 2015-2016, fosse introduzida a disciplina de «Introdução à Cultura e Línguas Clássicas» no currículo das Escolas do Ensino Básico em Portugal. Embora funcione apenas como Oferta de Escola, não deixa de ser uma grande conquista para os Estudos Clássicos, na medida em que possibilita a alunos de tenra idade o contacto com a herança greco-romana. Sendo a etimologia um dos domínios que mais motiva crianças e jovens, procurámos apresentar sugestões de exercícios variados que possam, de facto, ser usados pelos professores desta nova disciplina.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, etimologia, materiais didáticos

**ABSTRACT** - A working group of teachers from different areas succeeded in introducing the subject “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” in the curriculum of Basic Education in Portugal. Although it is only incorporated as a School Offer, it is a great achievement for Classical Studies, in that it enables young pupils to be in contact with the Greco-Roman heritage. Since etymology is one of the domains that most motivates children and young people, we have tried to present suggestions of varied exercises that can be used by the teachers of this new discipline.

**KEYWORDS:** “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, etymology, didactic materials

À semelhança do que acontece em diversos países europeus, também em Portugal, nas últimas décadas, as línguas clássicas têm vindo a perder expressão nos *curricula* do Ensino Secundário, consequência de uma sociedade marcadamente economicista, em que o material e o imediato têm primazia absoluta. Numa tentativa de contrariar esta tendência, um grupo de trabalho constituído por docentes de diferentes áreas científicas conseguiu recentemente que o Ministério da Educação e Ciência integrasse no Sistema Educativo a disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” (ICLC), como Oferta de Escola.

Trata-se de uma componente curricular complementar destinada aos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico em Portugal, i.e., a alunos com idades entre os 6 e os 14 anos. Cabe a cada Escola (ou a cada Agrupamento de Escolas) definir o programa desta disciplina, que deverá ser alicerçado em dois tópicos gerais: civilização/cultura e herança das línguas clássicas<sup>1</sup>. Como se pode ler na página oficial de ICLC da Direção Geral da Educação, pretende-se que os alunos possam “fruir a cultura greco-romana e as línguas clássicas e atribuir valor aos conhecimentos que vão sendo objeto de aprendizagem”.

A disciplina foi apresentada oficialmente no dia 5 de junho de 2015, em Coimbra, no Seminário “Projeto de Reintrodução das Línguas e Culturas Clássicas no Sistema Educativo Português”, que contou com a insigne presença do Ministro da Educação.

Apesar de não se tratar de uma disciplina de carácter obrigatório e de a sua carga letiva estar confinada a um máximo de uma hora semanal, a sua implementação, no ano letivo de 2015/ 2016, constitui uma conquista inegável para os Estudos Clássicos, permitindo a alunos de tenra idade o contacto com a herança greco-romana nas suas diversas vertentes. Várias escolas de todo o país acolheram este projeto de imediato, o que é reflexo de uma interessante receptividade a um complemento curricular que envolve professores das mais diferentes áreas (e.g. línguas, história, geografia, filosofia, artes plásticas, teatro), num trabalho interdisciplinar bastante enriquecedor, com o legado clássico como mote<sup>2</sup>.

No dia 4 de junho de 2016 teve lugar, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, o Colóquio Internacional “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, onde se fez um balanço muito positivo da implementação do projeto no ano letivo transato. Durante esse dia foram apresentados depoimentos sobre a situação do ensino da cultura e das línguas clássicas noutros países europeus, bem como testemunhos de ilustres representantes das ciências, das artes e da pedagogia em Portugal, expressivos da importância do património clássico para o seu trabalho. Tiveram igualmente voz diretores e professores de escolas onde a disciplina de ICLC funcionou e que tornaram possível que, logo num ano de arranque, cerca de 1500 alunos espalhados pelo país pudessem contactar com a herança clássica e verificar a sua contemporaneidade. Houve

---

<sup>1</sup> Cf. <<http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>> [consultado a 25-04-2017]

<sup>2</sup> É de realçar que surgiram múltiplas iniciativas para apoiar os docentes implicados neste projeto, nomeadamente Ações de Formação oferecidas ora por Centros de Formação, ora pelas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa; um *Forum*, na página oficial da disciplina; um curso *online* de “Oficinas de Didática do Latim” (cf. <<http://ed-uc.uc.pt/moodle/mod/page/view.php?id=14886>> [consultado a 25-04-2017]); uma Jornada de Didática dos Estudos Clássicos (cf. <<https://sites.google.com/site/jdeclassicos2015/home>> [consultado a 25-04-2017]); um Congresso Internacional sobre o ensino das Línguas Clássicas (cf. <<https://sites.google.com/site/ciensiinolinguasclassicas>> [consultado a 25-04-2017]).

ainda espaço para uma profícua troca de ideias sobre o futuro desta disciplina no Sistema Educativo Português.

No ano letivo de 2016/2017, ICLC continuou a afirmar-se no panorama nacional, conquistando novas escolas. A Comunicação Social destacou recentemente o caso do Agrupamento de Oliveira do Hospital, onde a disciplina é a Oferta da Escola para todas as turmas dos 6º e 9º anos e ainda para algumas turmas de 4º ano, a título experimental, abrangendo cerca de 200 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos<sup>3</sup>.

O programa de ICLC é desenvolvido no âmbito do Projeto Educativo de cada Escola, devendo ter em consideração, como se disse, orientações muito gerais que contemplem os domínios civilização/ cultura e língua. O objetivo não é, a este nível, um estudo consistente do latim e do grego – pretende-se sobretudo dar a conhecer aos alunos algumas noções da estrutura destas línguas e evidenciar a sua presença basilar no português.

Numa viagem do presente até ao passado, em que a reflexão sobre a língua é um dos aspetos privilegiados, a etimologia tem inegavelmente lugar de destaque, permitindo ao aluno um conhecimento mais fundamentado e mais crítico em relação às línguas românicas em geral e à portuguesa em particular. O recurso à etimologia revela-se por norma uma estratégia extremamente motivadora e útil para os alunos das mais variadas faixas etárias, proporcionando-lhes um enriquecimento vocabular, a perceção de que as línguas clássicas contribuem para melhorar as possibilidades expressivas no idioma materno e o estabelecimento de surpreendentes relações com outras línguas. A descoberta da história da língua permite, além do mais, ter uma perspetiva de uma cultura que é matriz da nossa civilização<sup>4</sup>, constituindo uma das formas mais atrativas de levar crianças e adolescentes a contactar com a Antiguidade Clássica. Como bem observam Ferro Ruibal e Souto Blanco (1990: 417), «la etimología seduce siempre porque desvela un origen, vuelve transparentes palabras que antes eran opacas; tiene un cierto carácter lúdico: nos estamos peleando con la arbitrariedad del signo lingüístico».

Conscientes da importância da diversificação de materiais, sobretudo numa disciplina da natureza de ICLC, é nosso intuito reunir sugestões de exercícios variados, que poderão usar-se em sala de aula (ou fora dela), relacionados com a história das palavras. Elaborámos atividades simples, úteis a várias áreas do saber e adequadas a destinatários que não possuem conhecimentos prévios de cultura e línguas clássicas. Ao professor caberá, como é óbvio, apoiar os alunos no desenvolvimento de algumas atividades, com as explicações adicionais que

---

<sup>3</sup> Cf. <<http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/tem-filhos-no-1-o-ciclo-estas-sao-as-novas-disciplinas-que-podera-aprender-135051>> [consultado a 25-04-2017].

<sup>4</sup> Sobre este assunto, cf. e.g. Melo 1995.



considerar pertinentes, bem como modificar os exercícios, de acordo com os objetivos que pretende atingir numa determinada turma. Cada docente poderá, naturalmente, operacionalizar os exercícios da forma que melhor se adaptar ao seu perfil e ao dos alunos, fornecendo os materiais didáticos em suporte de papel ou em suporte digital (numa apresentação em *powerpoint* ou recorrendo a ferramentas TIC como *Hot Potatoes*<sup>5</sup>, *Socrative*<sup>6</sup>, etc).

As propostas que se seguem pressupõem que o professor faça uma abordagem prévia, ainda que breve, de conceitos básicos relativos à História das Línguas (cf. noções como ‘étimo’, ‘língua-mãe’, ‘família de línguas’, ‘línguas românicas’, ‘família de palavras’)<sup>7</sup>.

1. Em português, são inúmeras as palavras compostas cujo primeiro elemento é de origem grega ou latina. O conhecimento do significado desses elementos reveste-se de inegável valor, uma vez que permitirá ao aluno desvendar o sentido de muitos outros termos até então obscuros.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

1.1. Une cada um dos elementos de origem grega ou latina (coluna da esquerda) ao significado que lhe corresponde (coluna da direita).

- |             |                          |
|-------------|--------------------------|
| a) Anti-    | A) Mais de um, vários    |
| b) Antropo- | B) Grande                |
| c) Auto-    | C) Branco                |
| d) Biblio-  | D) Homem                 |
| e) Bio-     | E) Estrangeiro, estranho |
| f) Cardio-  | F) À distância, ao longe |
| g) Demo-    | G) Som, voz              |
| h) Fito-    | H) Livro                 |
| i) Fono-    | I) Próprio               |
| j) Geo-     | J) Igual                 |
| k) Hidro-   | K) Quatro                |
| l) Homo-    | L) Terra                 |
| m) Igni-    | M) Forma                 |
| n) Leuco-   | N) Oposição              |
| o) Magni-   | O) Vida                  |
| p) Micro-   | P) Planta                |

<sup>5</sup> Cf. <<http://hotpot.uvic.ca/>> [consultado a 26-04-2017]

<sup>6</sup> Cf. <<http://www.socrative.com/>> [consultado a 26-04-2017]

<sup>7</sup> A propósito da história da língua portuguesa e, em particular, da sua herança greco-latina, cf. e.g. Teyssier 1982; Medeiros 1989 e Maia 1999.

q) Morfo-  
r) Neo-  
s) Oftalmo-  
t) Omni-  
u) Pluri-  
v) Pseudo-  
w) Tele-  
x) Termo-  
y) Tetra-  
z) Xeno-

Q) Olho  
R) Todo  
S) Povo  
T) Pequeno  
U) Água  
V) Fogo  
W) Coração  
X) Novo  
Y) Falso  
Z) Calor

**1.2.** Escolhe seis elementos do exercício anterior e forma palavras portuguesas de uso corrente, explicitando oralmente o seu sentido etimológico, com a ajuda do professor.

[e.g. cardiologia (estudo do coração), democracia (poder do povo), geografia (descrição da terra), onisciente (que sabe tudo), pseudónimo (nome falso), termómetro (medida do calor)].

**1.3.** Assinala o significado que melhor se adequa a cada palavra.

Bibliófilo

- a) Que ama livros.
- b) Que se dedica ao estudo da Bíblia.
- c) Que detesta livros.

Xenofobia

- a) Simpatia por tudo o que é estrangeiro.
- b) Antipatia por tudo o que é estrangeiro.
- c) Antipatia por tudo o que é antigo.

Desidratado

- a) Que tem falta de água.
- b) Que tem água em excesso.
- c) Que tem água destilada.

Pluriforme

- a) Que tem uma só forma.
- b) Que tem várias folhas.
- c) Que tem várias formas.

Omnívoro

- a) Que se alimenta apenas de vegetais.
- b) Que come de tudo.
- c) Que vê tudo.

Antropologia

- a) Ciência que estuda o ser humano.
- b) Ciência que estuda as flores.
- c) Ciência que estuda os seres vivos.

**2.** Existem na língua portuguesa palavras que provêm do mesmo étimo latino mas que apresentam formas diferentes, consoante a via popular ou a via erudita da sua formação – são as chamadas ‘palavras divergentes’. O entendimento deste fenómeno evolutivo possibilitará ao aluno compreender diferentes processos de entrada de vocábulos no léxico português: por um lado, verificar que há as palavras que sofreram uma lenta e complexa evolução, desde o latim

vulgar até ao português; por outro lado, conhecer vocábulos de formação erudita, decalcados do latim clássico, sobretudo por escritores e homens cultos do Renascimento.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

**2.1.** A partir do étimo latino, e tendo em conta a palavra portuguesa que dele provém por via popular, descobre o vocábulo que nos chegou por via erudita e que está muito próximo do termo latino.

LATIM	VIA POPULAR	VIA ERUDITA
<i>Alienare</i>	Alhear	_____
<i>Catedra(m)</i>	Cadeira	_____
<i>Clamare</i>	Chamar	_____
<i>Claue(m)</i>	Chave	_____
<i>Cogitare</i>	Cuidar	_____
<i>Delicatu(m)</i>	Delgado	_____
<i>Focu(m)</i>	Fogo	_____
<i>Frigidu(m)</i>	Frio	_____
<i>Integru(m)</i>	Inteiro	_____
<i>Legale(m)</i>	Leal	_____
<i>Materia(m)</i>	Madeira	_____
<i>Naue(m)</i>	Nau	_____
<i>Oculu(m)</i>	Olho	_____
<i>Parabola(m)</i>	Palavra	_____
<i>Particula(m)</i>	Partilha	_____
<i>Patre(m)</i>	Pai	_____
<i>Plenu(m)</i>	Cheio	_____
<i>Recitare</i>	Rezar	_____
<i>Rotula(m)</i>	Rolha	_____
<i>Solitariu(m)</i>	Solteiro	_____
<i>Superare</i>	Sobrar	_____
<i>Vesicula(m)</i>	Bexiga	_____

**2.2.** Atreve-te agora a tentar adivinhar a palavra portuguesa que sofreu maiores alterações em relação ao étimo latino, ou seja, aquela que chegou até nós por via popular.

LATIM	VIA POPULAR	VIA ERUDITA
<i>Arena(m)</i>	_____	Arena
<i>Digitu(m)</i>	_____	Dígito
<i>Flamma(m)</i>	_____	Flama

*Matre(m)*

Madre

3. A matriz latina favorece o acesso a outras línguas, pondo em evidência a sua proveniência vocabular comum. A comparação entre palavras de línguas românicas diferentes, com origem no mesmo étimo latino, permitirá ao aluno descobrir notórias afinidades entre essas línguas, o que poderá ser motivador para a aprendizagem das mesmas.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

3.1. Preenche os espaços em branco com as palavras portuguesas em falta nesta lista comparativa entre as línguas românicas mais faladas na atualidade.

LATIM	PORTUGUÊS	CASTELHANO	ITALIANO	FRANCÊS	ROMENO
Tres	_____	Tres	Tre	Trois	Trei
Quattuor	_____	Cuatro	Quattro	Quatre	Patru
Octo	_____	Ocho	Otto	Huit	Opt
Farina(m)	_____	Harina	Farina	Farine	Făină
Historia(m)	_____	Historia	Storia	Histoire	Istorie
Pane(m)	_____	Pan	Pane	Pain	Păine
Manu(m)	_____	Mano	Mano	Main	Mână
Arte(m)	_____	Arte	Arte	Art	Artă
Homine(m)	_____	Hombre	Uomo	Homme	Om
Boue(m)	_____	Buey	Bue	Boeuf	Bou
Leone(m)	_____	León	Leone	Lion	Leu
Tigre(m)	_____	Tigre	Tigre	Tigre	Tigru
Caelu(m)	_____	Cielo	Cielo	Ciel	Cer
Luna(m)	_____	Luna	Luna	Lune	Lună
Petra(m)	_____	Piedra	Pietra	Pierre	Piatră
Ouu(m)	_____	Huevo	Uovo	Oeuf	Ou
Nouu(m)	_____	Nuevo	Nuovo	Nouveau	Nou
Schola(m)	_____	Escuela	Scuola	École	Școală
Altu(m)	_____	Alto	Alto	Haut	Înalt
Nocte(m)	_____	Noche	Notte	Nuit	Noapte

3.2. Atenta nas palavras do exercício anterior e indica a língua românica que mais se aproxima do português e aquela que mais se distancia do nosso idioma.

4. Os nomes próprios são palavras que nos identificam e que nos acompanham durante toda a nossa existência. As raízes clássicas estão muito presentes

na antroponímia portuguesa. Descobrir o sentido de nomes próprios com origem grega ou latina é normalmente uma atividade que atrai alunos de todas as idades.

### EXERCÍCIO PROPOSTO

4.1. Adivinha o nome próprio português que corresponde a cada esclarecimento etimológico apresentado.

Do latim *delphinus*, que significa ‘golfinho’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *georgos*, que significa ‘agricultor’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *paulus*, que significa ‘pequeno’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *margarites*, que significa ‘pérola’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *augustus*, que significa ‘sagrado’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *petros*, que significa ‘pedra’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *uera*, que significa ‘verdadeira’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *sophia*, que significa ‘sabedoria’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *candidus*, que significa ‘branco’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *angelos*, que significa ‘mensageiro’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *dulcis*, que significa ‘doce’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *constantia*, que significa ‘firmeza de carácter’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do grego *eirene*, que significa ‘paz’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Do latim *claudus*, que significa ‘coxo’, provém o nome português \_\_\_\_\_

Em grego, *philos* é ‘amigo’ e *hippos* é ‘cavalo’ – em português, ‘o amigo do cavalo’ é o \_\_\_\_\_

Em grego, *alex-* significa ‘que protege’ e *andros* significa ‘homem’ – em português, ‘aquele que protege o homem’ é o \_\_\_\_\_

5. Na língua portuguesa, há muitas palavras que resultam da combinação de um elemento grego com um elemento latino<sup>8</sup>. Tendo em conta a recorrência dos vocábulos híbridos greco-latinos no português, é curioso os alunos aperceberem-se deste processo de formação de palavras e do seu uso para a designação de novas realidades de diversas áreas do saber, na sequência do desenvolvimento técnico e científico dos últimos séculos.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

5.1. Combina o elemento grego com o elemento latino adequado e forma vocábulos portugueses teus conhecidos.

#### Elemento de base grega

- a) psico-
- b) -nomia
- c) -logia
- d) astro-
- e) amino-
- f) -gamia
- g) -metro
- h) -fobia
- i) orizi-
- j) hetero-
- k) -terapia

#### Elemento de base latina

- a) -ácido
- b) centí-
- c) -sexual
- d) -motor
- e) bi-
- f) agro-
- g) radio-
- h) socio-
- i) -cultura
- j) claustro-
- k) -nauta

5.2. Com a ajuda do teu professor, esclarece oralmente o sentido das palavras que encontreaste.

6. O mundo animal, tema tão do agrado dos mais novos, oferece-nos vocábulos muito sugestivos do ponto de vista etimológico. Observar o que escondem as raízes de alguns nomes de animais será interessante para os alunos, contribuindo para a fixação de vocabulário e para um alargamento lexical.

### EXERCÍCIO PROPOSTO

6.1. Preenche os espaços em branco com o nome português do animal ou com o seu significado etimológico.

Em grego, 'cavalo' era *hippos* e 'rio' era *potamos*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra \_\_\_\_\_, que significa, portanto, 'cavalo do rio'.

---

<sup>8</sup> A propósito dos híbridos greco-latinos, cf. Medeiros 1989: 204 e Maia 1999: 94.

Em grego, ‘no chão’ era *chamai* e ‘leão’ era *leon*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra ‘camaleão’, que significa, portanto, \_\_\_\_\_.

Em grego, ‘fogo’ era *pyr* e ‘brilhar’ era *lampein*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra \_\_\_\_\_, que significa, portanto, ‘o que brilha como o fogo’.

Em grego, ‘nariz’ era *rhis* (*rhino-*) e ‘corno’ era *keras*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra ‘rinoceronte’, que significa, portanto, \_\_\_\_\_.

Em latim, ‘rato’ era *mus* e ‘cego’ era *caecus*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra ‘morcego’, que significa, portanto, \_\_\_\_\_.

Em grego, ‘ave’ era *ornis* (*ornitho-*) e ‘bico’ era *rhynchos*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra \_\_\_\_\_, que significa, portanto, ‘o que tem bico de ave’.

Em grego, ‘muitos’ era *poly-* e ‘pé’ era *pous*. Da combinação dos dois termos resultou a palavra ‘polvo’, que significa, portanto, \_\_\_\_\_.

7. A associação de palavras etimologicamente relacionadas é também uma estratégia privilegiada para o enriquecimento vocabular dos alunos, permitindo inculcar-lhes o hábito de refletir sobre a sua própria língua e instigando-os a desenvolver o raciocínio.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS

7.1. Em cada série de 3 palavras, há sempre uma que não está etimologicamente relacionada com as demais – sublinha o intruso.

- a) teologia, panteão, teoria
- b) estômago, estomatite, estomatologista
- c) pedagogo, pediatria, pedestre
- d) locutor, locupletar, eloquente
- e) capital, capilar, cabeça
- f) ginástica, gineceu, ginecologia
- g) ode, odisseia, metodologia
- h) saúde, saudoso, salutar
- i) belicoso, bélico, belo
- j) audacioso, audição, inaudito
- k) demagogo, demónio, democracia
- l) assemelhar, similitude, semestre
- m) equestre, equilíbrio, equitação
- n) cinema, cinética, cínico
- o) missanga, missão, emitir
- p) doloroso, dolo, indolor
- q) cardeal, cardíaco, cardiovascular

- r) afilhado, filial, filigrana
- s) deambular, ambos, ambulância
- t) vocação, invocar, desbocado
- u) núpcias, nubente, nubloso
- v) península, insulto, insular
- w) semáforo, semiótica, semana
- x) escrever, escravo, escriba
- y) ecológico, eco, economia
- z) ilegal, ilegível, legenda

7.2. As três palavras de cada grupo têm um étimo comum. Selecciona, no quadro seguinte, o quarto termo de cada uma dessas sequências.

utopia, inóspito, exangue, consórcio, educar, lactose, condomínio, microfone, compadre, pecuária

- a) consanguíneo, ensanguentar, sanguessuga, \_\_\_\_\_
- b) aleitamento, leite, leitaria, \_\_\_\_\_
- c) sorte, sorteio, sortilégio, \_\_\_\_\_
- d) hospital, hóspede, hospício, \_\_\_\_\_
- e) fonética, fonema, polifónico, \_\_\_\_\_
- f) dono, doméstico, dominar, \_\_\_\_\_
- g) conduzir, indutivo, conduto, \_\_\_\_\_
- h) pátria, pai, patriarca, \_\_\_\_\_
- i) peculiar, pecúlio, pecuniário, \_\_\_\_\_
- j) tópico, topografia, toponímia, \_\_\_\_\_

Uma área tão rica como a etimologia não se esgota, obviamente, nos exercícios propostos – poderiam sugerir-se muitos outros deste género, relacionados com a história das palavras. Espera-se, no entanto, que o conjunto aqui reunido possa, de facto, ser de utilidade, em particular para os docentes de ICLC, estimulando-os a criar novos materiais que ponham em evidência a presença do latim e do grego na língua portuguesa.



## BIBLIOGRAFIA

- Chantraine, P. (2009 – nouvelle édition avec supplément). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. Paris: Klincksieck.
- Ernout, A. et Meillet, A. (1951, 3ª ed. revue, corrigée et augmentée d'un index). *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*. Paris: Klincksieck.
- Falcão, P. B. (2014). *Palavras que falam por nós. À descoberta das raízes da nossa língua e das histórias que as palavras contam*. Lisboa: Clube do Autor.
- Ferreira, A. B. H. (1999, 3ª ed.). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferro Ruibal X. e Souto Blanco X. (1990). La etimología como recurso didáctico. In F. Rodríguez Adrados (ed.), *Didáctica de las Humanidades Clásicas* (415-428). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Houaiss, A. e Villar, M. S. (2003, 2ª ed.). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 6 vols. Lisboa: Instituto António Houaiss.
- Lesage Gárriga, L. (2013). La enseñanza de etimologías greco-latinas aplicadas al ámbito científico: una experiencia. *Thamyris*, n.s. 4, 191-241. Consultado a 28 de abril de 2017, in <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris4/LESAGE.pdf>.
- Machado, J. P. (2003, reimp.). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, J. P. (2003, reimp.). *Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maia, C. (1999). A herança latina na língua portuguesa. In *Raízes greco-latinas da cultura portuguesa* (85-98). Coimbra: Associação Portuguesa de Estudos Clássicos.
- Medeiros, W. (1989). Importância das bases greco-latinas na formação das terminologias. *Boletim da Comissão Nacional da Língua Portuguesa*, 195-205.
- Melo, A. M. (1995). O ensino do vocabulário latino: etimologia e evolução semântica. In *As Línguas Clássicas: investigação e ensino – II* (99-114). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.
- Pereira, R. A. (2005). Unidades greco-latinas na língua portuguesa. *Máthesis*, 14, 81-106.
- Teyssier, P. (1982). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora.

**UN VIEJO MITO PARA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA TRAGEDIA:  
*AGAMENÓN. VOLVÍ DEL SUPERMERCADO Y LE DI UNA PALIZA A MI HIJO,*  
DE RODRIGO GARCÍA**

**(An old myth for a new definition of tragedy: Rodrigo García's *Agamenón*.  
*volví del supermercado y le di una paliza a mi hijo*)**

LORENA JIMÉNEZ JUSTICIA  
IES Montes Obarenes

(lorenaj.justicia@hotmail.com; ORCID: 0000-0001-8200-5558)

**RESUMEN** - La obra del dramaturgo hispano-argentino Rodrigo García es una continua reflexión sobre la situación sociopolítica contemporánea, tal como lo era la propia tragedia griega. Su dramaturgia gira en torno al vacío, aislamiento y violencia a los que se ve sometido el ser humano en la actual sociedad de consumo. En *Agamenón*, estos temas se vertebran en torno a un padre que, después de hacer la compra en el supermercado, lleva a su familia a un Kentucky Fried Chicken con la intención de explicarle qué es la Tragedia. El mito de Agamenón se adecua perfectamente al objetivo de nuestro autor: ofrecernos una definición de la tragedia de nuestros días.

**PALABRAS CLAVE:** tragedia griega, teatro contemporáneo, consumismo, política.

**ABSTRACT** – The work of the Spanish-Argentinean playwright Rodrigo García is a continuous reflection on the contemporary socio-political situation, as was Greek tragedy. His dramaturgy revolves around the emptiness, isolation and violence that the human being is subjected to in current consumer society. In *Agamenón*, these themes are represented by a father who, after shopping at the supermarket, takes his family to a Kentucky Fried Chicken with the aim of explaining what Tragedy is. The myth of Agamemnon fits perfectly with the objective of the author: to offer us a definition of the tragedy of our time.

**KEYWORDS:** Greek tragedy, contemporary theatre, consumerism, politics.

**EL TEATRO DE RODRIGO GARCÍA:  
ENTRE CLASICISMO Y POSTMODERNIDAD**

Nacido en Buenos Aires en 1964, a los 22 años Rodrigo García emigra a España donde en 1989 funda la compañía La Carnicería Teatro. Este nombre no solo evoca la profesión del padre del autor —carnicero que deseaba que su hijo lo sucediese en la profesión—, sino también la experiencia a la que asistimos en las puestas en escena de García, una auténtica «carnicería» en la que se despedazan las convenciones de la sociedad actual; el cuerpo del actor es sometido a una brutalidad semejante a la del animal en el matadero y se exploran, como quizá nadie lo ha hecho antes, las relaciones entre la comida, el individuo y la sociedad<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre la carrera de García, puede verse Gabriele 1997: 55-57; Sánchez Acevedo 2014: 54; Santana 2008: 175-176.

García es considerado por los estudiosos uno de los máximos exponentes de lo que se ha dado en llamar teatro postdramático, cuyas principales características son<sup>2</sup>:

- 1.- La renuncia a la trama. En efecto, nuestro autor ha afirmado: «Nadie vive una historia. (...) las historias al final lo que hacen es buscar nexos entre las cosas donde no hay nexos, no existen esos nexos<sup>3</sup>».
- 2.- La desaparición del personaje, que se sustituye por el actor. De hecho, en los textos de García no aparecen los nombres de los personajes. Los diálogos se introducen sin señalar quién habla o se pone directamente el nombre del *performer*.
- 3.- El cuerpo del actor es expuesto a acciones violentas, embadurnado con alimentos, desnudado y/o sometido a toda clase de acciones consideradas impúdicas, con el fin de poner de manifiesto su fragilidad y llamar la atención sobre nuestros tabúes<sup>4</sup>.
- 4.- El carácter fronterizo entre el texto y el espectáculo. Se recurre a otras formas expresivas como la danza, el cine, la video-creación, etc. El préstamo, el pastiche, el collage, etc., son procedimientos habituales de composición.
- 5.- La supresión o la relativización del diálogo dramático. Los textos de García funcionan cuasi como monólogos; los personajes hablan sin escucharse unos a otros. En ocasiones los textos se proyectan en pantalla. Sin embargo, hay una gran preocupación por el lenguaje, que oscila desde la vulgaridad más obscena hasta el lirismo más conmovedor<sup>5</sup>.
- 6.- Predomina la intertextualidad.
- 7.- Los objetos, el espacio y el tiempo adquieren una dimensión simbólica.
- 8.- Uso frecuente de la ironía y el humor, así como de la provocación.
- 9.- Temática preferentemente existencial y política.

Si bien todas estas características son reconocibles en la obra de Rodrigo García, cuando se le pregunta por su adscripción a la corriente postdramática responde contundentemente que él es un autor clásico<sup>6</sup>. No le faltan razones, desde luego, para definirse como tal. En primer lugar, en lo que a la trama se refiere, aunque no se pueda hablar de argumento *stricto sensu*, sus obras están

---

<sup>2</sup> Cf. e. g. Abuín González 2006: 159; Pérez Rasilla 2009: 90-92; Carrera Garrido 2013: 79-110 y la bibliografía allí citada.

<sup>3</sup> Leonard 1996: 42.

<sup>4</sup> Como explica el propio autor en una entrevista concedida a Santana 2008: 179: «En el teatro a veces lo que me gustaría es que el espectador sienta envidia. (...) Intentar mostrar cosas impúdicas en escena como posibilidad, como conductas posibles que nosotros o nos las autocensuramos o las dejamos para hacerlas a escondidas».

<sup>5</sup> Sobre la importancia de la literatura en la obra de García, cf. Ruiz Ruiz y Hernández 2008: 3; Santana 2008: 181-182; Pérez Rasilla 2009: 91; Sánchez Acevedo 2014: 57.

<sup>6</sup> Cf. Henríquez y Mayorga 2000: 17; Ruiz Ruiz y Hernández 2008: 4.

sometidas a rigurosas estructuras teatrales<sup>7</sup>. En segundo lugar, el lenguaje — elemento marginal según los cánones del teatro postdramático— adquiere gran importancia en su dramaturgia. Él mismo afirma: «Finalmente la labor como escritor es lo que más me apasiona, quedarme en casa, trabajar con las palabras, con treinta diccionarios de sinónimos, eso es realmente lo que me apasiona. Yo creo que por aventura me fui adentrando en el teatro. Me fui dando cuenta que cuanto menos masa textual aparecía en las obras, pues más importancia tenían las palabras y más posibilidades tenía de experimentar y recrearme en mi escritura, desde lo poético de los textos»<sup>8</sup>. Su pasión por la literatura salta a la vista en sus textos, pues algunos de ellos, entre los que se encuentra *Agamenón*, presentan una estructura versificada y son ricos en figuras retóricas<sup>9</sup>. Como sostiene con acierto Pérez Rasilla, en la obra de Rodrigo García «La palabra adquiere una potencia inusitada y se investigan sus posibilidades performativas, líricas, etc. Precisamente la retórica clásica recupera sus prerrogativas en la construcción de los textos, aunque la intencionalidad de su uso sea muy diferente»<sup>10</sup>. Por último, la supresión del diálogo, sustituido por un conjunto de voces afines que parece, en última instancia, dirigirse al público, evoca los coros del drama antiguo<sup>11</sup>.

La deuda, en fin, del autor bonaerense con el teatro clásico resuena en varios de sus títulos, como *Prometeo* (1992), *Rey Lear* (1997) o *After Sun* (2000), basada en el mito de Faetón.

*Agamenón. Volví del supermercado y le di una paliza a mi hijo*, por su parte, nos ayudará a revelar otra de las características que acercan a García a la literatura clásica, en concreto, a la tragedia: la función política.

### EL AGAMENÓN DE GARCÍA

*Agamenón. Volví del supermercado y le di una paliza a mi hijo*, coproducida por la *Fondazione Orestyadi*, fue estrenada el 11 de septiembre de 2003 en Gibellina (Sicilia) y obtuvo, en 2004, el Premio Ubu al mejor espectáculo extranjero presentado en Italia.

El *Agamenón* de García debió de ser una de las piezas más transgresoras de las Orestyadi di Gibellina de aquel año, pues el autor pidió para la representación un asador lleno de pollos; una gran cantidad de huevos para poder impactarlos sobre los actores y «empanarlos»; salsa de tomate que manaba como si corriera la sangre de una ducha; un colchón que se destruía cada tarde para dar paso a

<sup>7</sup> Tal como afirma el propio autor en Ruiz Ruiz y Hernández 2008: 4: «(...) yo hago teatro clásico, mi formación es de teatro clásico y cuando utilizo elementos del performance en mis puestas, siempre están metidos dentro de rigurosas estructuras teatrales».

<sup>8</sup> Ruiz Ruiz y Hernández 2008: 3.

<sup>9</sup> Cf. Pérez Rasilla 2009: 91 y 96; Carrera Garrido 2013: 82-84.

<sup>10</sup> Pérez Rasilla 2009: 91.

<sup>11</sup> Cf. Carrera Garrido 2013: 85-86.

una actriz que recitaba unos versos que conmovían hasta provocar las lágrimas<sup>12</sup>.

De todas las obras de García esta es quizá la que tiene una estructura más «clásica», pues el texto —sin acotaciones y sin indicación del personaje que habla—, redactado en forma de monólogo<sup>13</sup>, nos permite reconstruir un argumento con un principio y un fin o, cuanto menos, una anécdota completa, al contrario de otros trabajos de García donde lo que encontramos son pasajes o episodios aparentemente inconexos.

Nuestra «tragedia» empieza así:

Volví del supermercado y le di una paliza a mi hijo  
Volví y me di cuenta de que había comprado dos o tres  
veces  
las mismas cosas  
Y que, para colmo, había comprado un montón de cosas  
que odio<sup>14</sup>

Estas primeras líneas son una buena muestra del estilo literario de Rodrigo García, del que ya hemos hablado. El texto se presenta como si estuviera verificado, sin apenas signos de puntuación, con un lenguaje coloquial e incluso repetitivo y monótono, mas no faltan figuras retóricas como la anáfora (Volví... Volví) y el polisíndeton (y...y...y).

A continuación, el protagonista narra que cuando llegó al supermercado cogió tres carros, losató y empezó a llenarlos de productos sin orden ni concierto. El resultado fue que al llegar a casa se dio cuenta de que había comprado muchas cosas que en realidad no necesitaba y había olvidado las importantes. Para colmo, su hijo se queja porque las pilas que ha comprado para la *Game Boy* no sirven. Todo ello provoca tal ira en nuestro particular Agamenón que decide dar a su mujer y a su hijo «lo que se dice una buena mano de hostias». Cuando su esposa le pide alcohol y algodón para curarse las heridas vuelve a enfadarse porque no ha comprado ni alcohol ni algodón, así que vuelve a emprenderla a golpes contra la familia.

La violencia ejercida en el seno familiar es uno de los temas claves del mito de Agamenón. Baste recordar la *Ifigenia en Áulide* de Eurípides donde Agamenón sacrifica a su propia hija para que la flota griega pueda zarpar hacia Troya, lo cual provoca una cadena de venganzas familiares que parece no tener fin: Clitemnestra

---

<sup>12</sup> Sobre los pormenores de la representación, vid. Capitta 2014: 139-140.

<sup>13</sup> En efecto, la lectura de la versión escrita de la pieza da la impresión de ser un monólogo. Sin embargo, en la edición de *Cenizas escogidas* aparece el elenco de los actores en escena. Como no hemos podido acceder a ninguna grabación del día del estreno, no sabemos si estos actores serían «personajes mudos». En versiones posteriores, la obra ha sido representada por un solo actor, vid. Carrera Garrido 2013: 88, n. 17.

<sup>14</sup> Citamos por la edición de *Cenizas Escogidas* 2016.

asesina a Agamenón por haber vertido la sangre de su hija y Orestes mata a su propia madre para vengar a su padre ganándose la persecución por parte de las Erinias, que llega a su fin cuando Atenea lo absuelve de su crimen en el tribunal del Areópago, tal como representó Esquilo magistralmente en la *Orestíada*.

No es extraño, por tanto, que García haya dado el nombre de Agamenón a tan violento padre. Sin embargo, las circunstancias del Agamenón de la tragedia griega y del Agamenón del dramaturgo bonaerense son bien distintas. En el drama de Eurípides el héroe se ve envuelto en una encrucijada ética de difícil solución: si mata a Ifigenia comete un terrible crimen y, si no, desobedece a la diosa Ártemis. Haga lo que haga, será culpable. En cuanto a Orestes, su mano homicida está guiada por el dios Apolo. Nuestro Agamenón, por contra, ejerce una violencia vacua y sin sentido, tan vacía como el hecho de ir a comprar al supermercado miles de productos que no necesita. De este modo, García quiere llamar la atención sobre una sociedad de consumo que solo produce frustración, una frustración que es exorcizada por medio de una agresividad —verbal y física— desmedida. Asimismo, mientras que Clitemnestra se rebela contra la violencia del patriarca, la mujer de nuestro drama ríe cuando su marido le pega. Si en la antigua Grecia la observación de la violencia trágica producía piedad y temor, en la sociedad actual produce risa.

A continuación, Agamenón agarra a su cónyuge por el cabello y le comunica que van a ir a un restaurante a cenar. La mujer y el niño se ponen felices. Pero entonces él recuerda que ha comprado un chándal amarillo enorme para su hijo y no piensa ir a devolverlo, así que decide alimentarlo antes de ir al restaurante para que quepa en el chándal lo antes posible. Le pone el chándal y le obliga a hacer ejercicio, pero el niño se cae porque la prenda le queda muy grande y está turbado por la paliza que acaba de recibir; su madre ríe. El padre decide atarlo a una silla en el garaje

(...) y  
siguiendo el procedimiento clásico de toda la vida con las  
ocas  
empiezo a meterle en la boca abierta al niño  
todo lo que compré en el supermercado por equivocación  
Para que crezca  
Porque en esta casa no se tira nada  
Ni la comida  
Ni el chándal  
Y siguiendo el procedimiento clásico de toda la vida con las  
ocas  
Voy empujando con un palo toda la compra del súper  
por la bocaza abierta del chavalote

La comida y la acción de alimentarse, que nunca aparecen en la tragedia

griega, inundan los textos y los escenarios de García. Ya hemos comentado que en *Agamenón* la escena está plagada de pollos y salsa de tomate, además de huevos que son lanzados contra los actores. Podríamos añadir algún ejemplo más de otras puestas en escena: al principio de *La historia de Ronald, el payaso de McDonalds*, vemos a un actor haciendo movimientos espasmódicos en el suelo mientras se le vierte leche encima; en *Gólgota Picnic* el cuerpo de Cristo está representado por panes de hamburguesa que invaden el escenario. Los ejemplos podrían multiplicarse *ad infinitum*. Baste hacer notar que todos ellos tienen en común dos elementos: la comida basura y las grandes multinacionales que se lucran con su venta. Al final de la antología de García, *Cenizas escogidas*, se recoge un discurso del autor donde nos da su opinión acerca de la forma que tenemos de alimentarnos: «Quiero decir que somos lo que ingerimos. Y lo que tragamos (por la boca y por los ojos y por las orejas), curiosamente, insisto, nos hace cada vez más transparentes, translúcidos, y nos debilita. Gran parte de la población del primer mundo lucha por controlar su sobrepeso y es sorprendente que a más kilos de grasa, sobrevenga un menor espesor del ser. (...) No creo que un niño, dentro de poco, pueda entender que una lechuga es un cogollo estupendo que crece de la tierra, que suele tener algún gusano entre sus hojas, que es algo frágil que muchas veces se quiebra entre las manos, algo que hay que lavar con cuidado»<sup>15</sup>.

La comida basura ingerida *ad nauseam*, manufacturada, como un producto más de consumo que se sustituye por la auténtica alimentación forma parte, pues, del discurso anticapitalista y anticonsumista de García<sup>16</sup>. La escena de *Agamenón*, con el niño siendo cebado como una oca, es un buen ejemplo de este extremo: si hay que crecer, lo mejor es comer mucho y rápido. Abundancia y rapidez, como hacemos con cualquier objeto de consumo. Como veremos, al final de *Agamenón* la escena queda cubierta por alitas de pollo y desperdicios del Kentucky Fried Chicken como símbolo de la tragedia de la sociedad occidental.

Tras esta dura escena, el padre mete a su mujer y a su hijo en el coche para llevarlos a cenar a un McDonalds de carretera, pero al advertir que están manchados de sangre y de comida, los saca del vehículo violentamente y los obliga a poner toallas para que no ensucien la tapicería. De este modo, emprenden su camino hacia el restaurante «con la familia contenta y sangrante». Durante el trayecto bajan del coche y se detienen en un viñedo —posible alusión a Dioniso, dios de la tragedia— a oír los grillos y contemplar las estrellas. Agamenón reflexiona acerca de lo bueno que es salir con la familia a perderse POR AHÍ, para, a continuación, despotricar contra todos aquellos que dicen que van por

---

<sup>15</sup> García 2016: 505-506.

<sup>16</sup> Sobre el papel de la comida en el teatro de García puede verse Sánchez Acevedo 2014: 60-64.

ahí cuando siempre van a los mismos sitios: el cine, el restaurante, el museo, la discoteca, etc. Entonces propone a su familia quedarse siempre POR AHÍ:

Y vamos a mandar postales con fotos  
De famosos pero con el nombre cambiado  
Una postal con la cara de Hillary Clinton  
que ponga: Clitemnestra  
Una de Bill Clinton que ponga: Agamenón  
Una de Mónica Lewinsky que ponga: Casandra

Una de Dodi al Fayed que ponga: Egisto  
Una de Lady Di que ponga: Casandra  
Y una del príncipe Charles que ponga: Agamenón cornudo

Y una de los hijos de Sadam que ponga: Ifigenia  
Y una de Sadam que ponga: Agamenón  
Y una de Tony Blair que ponga: Egisto  
Y una de José María Aznar que ponga: el mensajero

Y una de Berlusconi que ponga: Agamenón  
Y una del Canal 5 que ponga: el palacio de los Átridas

Y una del pueblo irakí que ponga: troyanos  
Y otra de unos argentinos que ponga: troyanos  
Y una de unos africanos que ponga: troyanos  
Y una de unos misiles Scuds que ponga: SIDA  
Y otra de unos palestinos que ponga: troyanos  
Y una de unos cubanos que ponga: troyanos  
Y una de George Bush que ponga: Agamenón  
Y una de Bin Laden que ponga: Egisto  
Y una de unos rusos que ponga: troyanos

Se trata esta de la única alusión directa en todo el drama al Agamenón del mito griego y a la guerra de Troya, como símbolo sempiterno de la opresión a la que se ven sometidos los pueblos más desfavorecidos por parte de poderosos «Agamenones».

Nuestro protagonista empieza entonces a reflexionar acerca de la situación en el mundo y se lamenta de no haber hecho nunca nada, de no haber participado en la invención ni en la creación de ninguno de los productos que utiliza y de no saber ni siquiera cómo se fabrican. En sus propias palabras: «Hago cosas de animales simples: / criar hijos y enseñarles a manejar / objetos que inventaron unos desconocidos / Luego nos quejamos de que esas cosas / no mejoran sus vidas / ni mejoran nuestras vidas / Que algunas son inútiles y hasta peligrosas / En vez de cerrar la puta boca y hacer algo de verdad».





*y que los políticos y los medios de comunicación  
transmitieron al pueblo*  
(...)  
*No sé dónde empezó esta epidemia del consenso y  
de la moderación*  
*Si en una multinacional o en el Ministerio del Interior*  
*Sólo sé que antes nos daban por culo y gritábamos*  
*No nos estaba permitido gritar*  
*pero nos daban por culo y gritábamos*  
*Ahora todo está previsto para que uno grite*  
*si le da la gana, pero tú mismo te dices:*  
*¡Eh! No hay que levantar la voz, joder*  
*No hay que pasarse ni armar jaleo*  
*No estamos tan mal, ni tampoco es para tanto*  
*Y si se hace algo, hay que hacerlo sin levantar la voz*  
*Como un pueblo civilizado, joder*

Tras el largo monólogo de la mujer de la limpieza, Agamenón decide que es hora de partir y para rematar lo que él denomina una «jornada trágica» dice: «*La gente que nunca se entrega a otro se sobrevalora / La gente que se entrega al primero que pasa, se / desprecia a sí misma*».

En esta última escena ondea la bandera americana en los pollos, y en las espaldas desnudas de los actores se dibuja con un spray el atentando del 11S, escenografía que cuadra bien con las palabras del hijo de Agamenón pronunciadas un poco antes:

Desinteresados por compartir la ESPERANZA  
trabajan a destajo en el empeoramiento  
de la vida y hacen  
propaganda: llaman terrorismo a la simple y natural  
venganza

En efecto, con una performance y un lenguaje provocador, García nos lleva al concepto trágico de venganza y nos hace preguntarnos si hoy en día, quizá, se hubiera llamado a los troyanos terroristas y hasta qué punto Occidente está involucrado en el terrorismo que tantas muertes de inocentes causa.

## TRAGEDIA Y POLÍTICA

Como hemos visto, nada, aparte del título y el pasaje de las postales, nos permite afirmar que nos encontramos ante una versión del mito de Agamenón. Tanto en esta obra como en *Prometeo* o *After sun*, los referentes clásicos son símbolos poderosos que aparecen desmitificados e incluso ridiculizados o

parodiados en versiones libérrimas<sup>17</sup>. Sin embargo, *Agamenón* tiene más puntos en común con su homólogo clásico que las obras citadas: la agresividad del padre, la injusticia ejercida por los poderosos, la Guerra de Troya como símbolo de la violencia practicada contra otros pueblos para hacerse con mayores riquezas, el concepto de venganza.

Ahora bien, más allá de la escasez de intertextualidad, hay un elemento que conecta poderosamente esta obra con la tragedia griega: su compromiso político. En efecto, la tragedia griega sometía a una profunda reflexión los problemas que preocupaban a la ciudadanía<sup>18</sup>. Como afirma Vidal-Naquet, «(...) el orden —o el desorden— trágico pone en tela de juicio lo que cree la ciudad. Discute, deforma, renueva, interroga, como hace el sueño, según Freud, con la realidad»<sup>19</sup>. Y esto es lo que hace precisamente García no solo en esta, sino en todas sus producciones teatrales. *Agamenón* pone frente a nosotros la imagen de un padre de familia violento y excesivo para mostrarnos los vicios de la sociedad contemporánea: el consumismo exacerbado y la total despreocupación por nuestros semejantes. La tragedia de nuestro tiempo, la nueva tragedia que nos propone el dramaturgo, es la de la comida como fuente absoluta de discriminación y desprecio, metáfora de la injusta distribución de la riqueza<sup>20</sup>. Como en el drama griego, esta realidad aparece deformada: el padre ceba a su hijo como si de una oca se tratara, golpea a su familia sin reacción alguna por parte de esta, juega con la comida y con la basura, pero esta deformidad nos obliga a nosotros, como ciudadanos, a replantearnos nuestra forma de vivir y nuestro papel en la sociedad, al tiempo que nos hace sentir vergüenza por nuestra falta de compromiso social y político. Su obra, en fin, nos obliga a interrogarnos y a poner en tela de juicio los valores de nuestra sociedad.

Desde nuestro punto de vista es aquí donde estriba la fuerza arrolladora de la reescritura del mito de Agamenón por parte de García y, por ello, nos parece una obra interesante para trabajar en clase con los alumnos. Nos parece muy sugestivo centrarnos en esta obra contemporánea que, aunque sea difícil de trabajar por su alejamiento del mito clásico, nos recuerda que el teatro nació con una función clara, la función política. Es cierto que a muchas personas el teatro de García les puede parecer panfletario, pero ningún ciudadano de hoy en día, con un mínimo de conciencia política, puede negar que Occidente se enriquece a base de la explotación y el sufrimiento de los países del tercer mundo. Baste pensar en el trabajo infantil y esclavo, fuente de riqueza de la muy admirada

---

<sup>17</sup> Vid. Pérez Rasilla 2009: 5.

<sup>18</sup> La bibliografía sobre el tema es ingente. Citamos a modo de ejemplo, Euben 1986; Longo 1989; Meier 1993; Iriarte 1996; Cartledge 1997; Bañuls Oller 1999: 35-49; Rhodes 2003; Hesk 2007; Carter 2007.

<sup>19</sup> Vidal-Naquet 2004: 52-53.

<sup>20</sup> Como señala Capitta 2014: 140.

marca patria *Inditex* o de la no menos admirada *Nike*, empresa de productos deportivos de «la alita de pollo más gorda». En tiempos como los que corren, en que denunciar a tiranos y dictadores parece estar penado en una sociedad que se autoproclama democrática, y donde disciplinas, como la filosofía, que alientan el pensamiento crítico, están condenadas a desaparecer con las nuevas reformas educativas, nosotros, como docentes, tenemos el deber de rescatar los valores que hicieron de la tragedia uno de los mayores géneros literarios que jamás ha existido: la reflexión sobre nuestra sociedad y sobre el sufrimiento humano.

Si en la tragedia griega había posibilidad de catarsis, no parece haberla en la tragedia de García. La lectura (o visionado) de sus obras deja un sabor de boca amargo a la par que un sentimiento de vergüenza y no parece haber esperanza de que las cosas cambien, a no ser, como dice su Agamenón, que estemos dispuestos a pringarnos de basura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abuín González, A. (2006). *Escenarios del caos. Entre la hipertextualidad y la performance en la era electrónica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bañuls Oller, J.V. (1999). Tragedia griega y compromiso político. En K. Andersen, J.V. Bañuls Oller, F. De Martino (eds.), *El teatro, eina política* (35-49). Bari: Levante Editori.
- Capitta, G. (2014). Cuando la catarsis ya no es posible. *Primer Acto*, 346 (1), 138-140.
- Carrera Garrido, M. (2013). La destrucción o el teatro: la creación de Rodrigo García en la encrucijada entre escena posdramática y mimesis tradicional. *Telón de fondo*, 18, 79-110.
- Carter, D.M. (2007). *The Politics of Greek Tragedy*. Exeter: Liverpool University Press.
- Cartledge, P. (1997). Deep Plays: theatre as process in Greek civic life. En P. E. Easterling (ed.), *The Cambridge Companion to Greek Tragedy* (3-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Euben, P. (1986). *Greek Tragedy and Political Theory*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gabriele, J. P. (1997). A conversation with Rodrigo García. *Western European Stages*, 9 (1), 55-60.
- García, R. (2016, 4ª ed.). *Cenizas Escogidas. Obras 1986-2009*. Segovia: La Uña Rota.
- Henríquez, J. y Mayorga, J. (2000). Entrevista a dos bandas. Rodrigo García: “Yo no quiero ser un animal”. *Primer Acto*, 285 (4), 15-22.
- Hesk, J. (2007). The socio-political dimension of Ancient tragedy. En M. McDonald & J. M. Walton (eds.). *The Cambridge Companion to Greek and Roman Theatre* (72-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iriarte, A. (1996). *Democracia y tragedia. La era de Pericles*. Madrid: Akal.
- Leonard, C. (1996). Entrevista a Rodrigo García. En J. P. Gabriele y C. Leonard (eds.), *Teatro de la España democrata: los noventa* (42-46). Madrid: Fundamentos.
- Longo, O. (1989). The Theater of the Polis. En J. J. Winkler & F. I. Zeitlin (eds.), *Nothing to Do with Dionysos? Athenian Drama and Its Social Context* (12-19). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Meier, C. (1993). *The Political Art of Greek Tragedy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Pérez Rasilla, E. (2009). Cenizas escogidas: Aproximación a la escritura dramática de Rodrigo García. *Cuadernos del Ateneo*, 27, 87-100.

- Rhodes, P. J. (2003). Nothing to do with democracy: Athenian drama and the polis. *The Journal of Hellenic Studies*, 123, 104-119.
- Ruiz Ruiz, M. y Hernández, Y. (2008). Pero hay que hacerlo, si no, qué gracia tiene. Una charla con Rodrigo García. *Tablas*, 3-4, 1-7. Consultado el 20 de enero de 2017, en [http://artesesceanicas.uclm.es/archivos\\_subidos/textos/245/Una%20charla%20con%20Rodrigo%20Garcia%20-%20Revista%20Tablas.pdf](http://artesesceanicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/245/Una%20charla%20con%20Rodrigo%20Garcia%20-%20Revista%20Tablas.pdf).
- Sánchez Acevedo, A. (2014). El recetario indigesto de Rodrigo García. *Les Ateliers du SAL*, 4, 51-67.
- Santana, A. (2008). Política, identidad y teatro. Entrevista a Rodrigo García. *Cartografía teatral: Los escenarios de Cádiz en el Festival Iberoamericano de Teatro 2008*, 175-186. Consultado el 28 de noviembre de 2016, en <http://www.hnet.uci.edu/gestos/GESTOS%20ONLINE/18-GESTOSONL-Santana.pdf>.
- Vidal-Naquet, P. (2004). *El espejo roto. Tragedia y política en la Grecia antigua*. Madrid: Abada.

(Página deixada propositadamente em branco)

# TRAGEDIA ANTIGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA DE LAS EMOCIONES (Ancient tragedy, emotions and literary education)<sup>1</sup>

LUCÍA P. ROMERO MARISCAL  
(lromero@ual.es; ORCID: 0000-0002-5767-0924)

F. JAVIER CAMPOS DAROCA  
(jcampos@ual.es; ORCID: 0000-0002-9454-9007)

Universidad de Almería, Centro de Investigación “Comunicación y Sociedad” (*CySoc*)

RESUMEN – Como punto de partida planteamos algunas ideas básicas sobre las condiciones actuales de recepción de la literatura antigua en un mundo en el que el término “clásico” ha sido radicalmente puesto en cuestionamiento. Consideramos nuestra época como un momento característicamente de “post-clasicismo”, es decir, como una época en la que la validez y la fuerza (así como, consecuentemente, la enseñanza) de los clásicos ya no pueden darse por sentados. En la primera sección, intentamos captar y definir la situación, cada vez más frecuente hoy en día, de “recepción en grado cero”, entendida como el encuentro fortuito con los clásicos en situaciones en las que no se puede contar con conocimiento previo alguno o familiaridad. En la sección 2, revisamos la floreciente literatura sobre las emociones en el mundo antiguo y nos centramos en dos de ellas (la ira y el dolor) que, en nuestra opinión, suscitan un marcado interés actualmente. Tras una clarificación de las diferencias entre las concepciones antiguas y modernas en torno a ambas emociones, en la sección 3 procedemos a evaluar nuestras ideas por medio de la lectura de una novela reciente, escrita por Natalie Haynes, una autora formada en los estudios clásicos así como una exitosa humorista de monólogos de comedia. En *La furia ámbar* (2014), Natalie Haynes crea una trama protagonizada, de un lado, por una joven directora teatral obsesionada por una reciente experiencia traumática y con un puesto de profesora en una institución educativa de jóvenes conflictivos, y, de otro, por una adolescente con dificultades auditivas y con una familia desestructurada. Nuestro estudio se centra en la forma en la que surgen y se expresan en la novela la ira y el dolor, prestando especial atención a su relación con el discurso antiguo sobre las emociones. En consecuencia, concluimos que, paradójicamente, los rasgos más extraños de las emociones antiguas son los más interesantes y estimulantes para el pensamiento actual sobre ética y literatura. En la última sección (4), extraemos ciertas conclusiones sobre el género de la tragedia como medio de educación de las emociones en este mundo nuestro postclásico.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Retórica y Ética en la Antigüedad, Aristóteles, adolescencia, educación, tragedia, novela, recepción de los clásicos, Natalie Haynes, *La furia ámbar*.

---

<sup>1</sup> Queremos agradecer al profesor Don Alberto Quiroga, de la Universidad de Granada, su gran amabilidad por habernos invitado a participar en este volumen, y a Doña Rita Mariscal, por compartir sus reflexiones sobre el libro de Daniel Pennac 2009, que nos han resultado iluminadoras.



ABSTRACT - As a starting point we put forward some basic ideas about the current condition of reception of ancient literature in a world in which the term “classic” has been radically called into question. Our times, we surmise, are characteristically “post-classicist”, meaning the validity and force (and consequently the teaching) of the classics cannot be taken for granted anymore. In the first section we make an attempt to spot and define the increasingly common circumstances of “zero degree-reception”, namely, the accidental encounter with classics in which no previous knowledge or familiarity with them can be presumed. In section 2, we provide an overview of the flourishing literature on emotions in the Ancient World and focus on two of them (anger and grief) which in our view are of topical interest today. After a clarification of the differences between ancient and modern conceptions of both emotions, in section 3 we proceed to put to test our ideas by means of the reading of a recent novel written by Natalie Haynes, a classicist by training and a successful stand-up comedian. In *Amber’s Fury* (2014), Haynes’s protagonists include a young female theatre director haunted by a recent traumatic experience who becomes a teacher in an educational institution for difficult youngsters, and an adolescent girl with hearing difficulties who comes from a dysfunctional family. We inquire into the way anger and grief are aroused and expressed, paying special attention to the contrast with the ancient discourse on emotions. As a result, we conclude that paradoxically the oddest traits of ancient emotions are the most interesting and stimulating to current thought about ethics and literature. In the last section (4), some conclusions are drawn about tragedy as a means of educating emotions in our post-classicist world.

KEYWORDS: Emotions, Ancient Rhetoric and Ethics, Aristotle, Education Adolescence, Tragedy, Novel, Classical Reception, Natalie Haynes, *The Amber Fury*

## 1. ALGUNAS PRECISIONES DE TERMINOLOGÍA Y MÉTODO

A la hora de ofrecer propuestas realistas de actualización de las literaturas cuyo estudio cultivamos profesionalmente (si bien no por ello dejamos de amarlas) nos hemos planteado a título preliminar la cuestión de qué podemos entender por «actualizar» los clásicos en una edad a la que por su difícil relación con los clásicos hemos llamado «postclasicista». Clasicismo se entiende aquí simplemente como “la condición de clásico”, y clasicista sería, por tanto, la edad en la que se reconoce a determinadas obras o autores tal condición. Una edad postclasicista es sencillamente aquella en la que no se puede ya otorgar ese título, ni mucho menos contar con la aceptación incontestada de ciertos clásicos *qua* clásicos, una condición que resulta ya sospechosa.<sup>2</sup> Por lo mismo, en tales tiempos no se puede contar tampoco con el conocimiento generalizado de los clásicos, porque ni siquiera, y esto es lo decisivo, se acepta sin más el valor de su enseñanza<sup>3</sup>. En cierto modo la demanda de «actualizar»,

---

<sup>2</sup> Como respuesta a la misma podríamos, sin embargo, citar obras como la de Calvino 1995.

<sup>3</sup> Diagnósticos en este sentido que merecen ser citados son los de Nussbaum 2010, Ordine 2014, o García Gual 2017.

que inspira más o menos secretamente el estudio de la tradición y la recepción, deriva de esta constatación que pone a quienes se dedican a la Antigüedad en una situación de justificación permanente.

Ciertamente, Grecia y Roma mantienen un perentorio privilegio que les viene de haber gozado durante mucho tiempo del título de «orígenes» de la cultura europea. Sin embargo, ese privilegio forma parte hoy de los cargos que se le imputan, en la medida que ese privilegio le ha permitido usurpar la atención debida a otras culturas o momentos de la historia como mínimo de igual interés. La estrategia compensatoria de quienes aceptan el reto de bajar Grecia y Roma del pedestal suele ser la de hacer de la necesidad virtud y hacer de la Antigüedad un poderoso *operador de alteridad*. Por medio de su estudio y del desentrañamiento de los procesos históricos que han llevado a su canonización como referentes inapelables de alta cultura se hace aparecer tanto su condición histórica, es decir, tanto su relatividad en relación con otras épocas o culturas, como la transformación continua a la que el proceso de recepción ha sometido las obras clásicas<sup>4</sup>. También de este modo se enjuicia críticamente el legado de la Antigüedad, denunciando la instrumentalización de los clásicos al servicio de determinadas ideologías y sometiéndolos a una suerte de «descolonización», de la que salen beneficiados no solo quienes la han sufrido, sino los clásicos mismos, liberados de unos prejuicios clasicistas que no solo les hacen un flaco favor, sino también impiden acceder a un conocimiento que les haga justicia<sup>5</sup>.

Por nuestra parte nos atreveremos a seguir otra estrategia. No se trata, ciertamente, de restituir el honor de los clásicos, sino de *ponerlos a prueba*. Fieles al reconocimiento de nuestra condición postclasicista, que deja caer sobre nuestros hombros el peso de probar el valor de los hasta no hace tanto clásicos, sobre todo cuando se trata de enseñarlos a edades tempranas en competencia con otras alfabetizaciones más urgentes, la hemos llevado al extremo. En este sentido hemos señalado una situación de recepción que hemos llamado «recepción en grado cero». Nos referimos a las situaciones en que las figuras de la cultura antigua son recibidas sin que puedan disponer de recurso alguno para hacer valer su condición de clásicas. En tal circunstancia extrema, no figuran en un curriculum en el que puedan aparecer como contenido fundamental. Se trata de clásicos «sin aura», que se encuentran por azar con gente que vuelve a ellos su atención por pura casualidad, por razones que poco tienen que ver con el culto a la cultura y tienen por tanto que obrar su efecto librados a sus propias fuerzas.

Estas situaciones pueden parecer extremas, pero nos parece que poco a poco se vuelven la tónica de la experiencia con nuestros clásicos. Un lector ejemplar, Alberto Manguel, nos brinda un caso que se nos antoja perfecto para darnos una idea de esa

---

<sup>4</sup> Cf., entre otros, Hardwick 2003 y Budelmann & Haubold 2008.

<sup>5</sup> Especialmente inquieto por esta posibilidad se muestra Settis 2006.

«recepción en grado cero» y que tiene por protagonista al mismísimo príncipe de los poetas antiguos<sup>6</sup>. En el capítulo introductorio a su historia de las recepciones de la *Iliada* y la *Odisea*, Manguel relata una anécdota sucedida en Colombia, donde en 1990, a iniciativa del Ministerio de Cultura de este hermoso país, se ideó un sistema de bibliotecas itinerantes para promover la lectura en lugares apartados o de difícil acceso. La invención tenía, a decir verdad, algo de entrañablemente literario en el medio hispánico, y su punto de ironía, dado que los libros eran transportados en albardas que cargaban sufridos y resistentes asnos en sus lomos, convertidos por este expediente en eficaces medios de alfabetización. El burro en España, como se sabe, es animal muy literario y, quizá por ello, está protegido como especie en extinción. Pues bien, llegados a sus destinos más o menos recónditos e inaccesibles, los libros eran confiados por lo general al maestro o maestra del pueblo, quien asumía de este modo la función de bibliotecaria. El catálogo de obras disponibles no hubiera disgustado del todo a alguien del talante del Mr. Grandgrind dickensiano, quien, como se recordará, no tenía paciencia con nada que no fueran hechos y más hechos. Lo componían sobre todo textos que se consideraban útiles para gentes a las que no se presumía intereses más allá de mejorar su supervivencia: botánica y agricultura, esencialmente. Con todo, algunos textos inútiles se colaron, entre ellos una *Iliada* en traducción castellana.

Los libros eran puntualmente devueltos a la biblioteca, pero hubo una excepción. Una sola, al parecer: la *Iliada*, que en una ocasión fue retenida por los lugareños de un pueblo, para sorpresa del responsable, quien consintió en ceder el libro a la comunidad si se le daba razón de por qué ese libro en particular. La respuesta, según la maestra, fue como sigue:

«Explicaron que la historia de Homero reflejaba la suya: la historia de un país desgarrado por la guerra en el que dioses locos se entremezclaban con hombres y mujeres que no sabían nunca exactamente de qué iba la lucha, o cuándo iban a ser afortunados, o por qué iban a morir<sup>7</sup>».

La curiosa coyuntura del encuentro de un texto, que se antoja de lectura especialmente ardua y muy poco del gusto contemporáneo por su ardor guerrero, y una comunidad cuyo nivel de capacidad lectora se consideraba necesitado, por decirlo suavemente, de cierto estímulo, invita a algunas reflexiones sobre las modalidades de recepción de los textos clásicos en condiciones extremas, como las que hoy vivimos fuera de la selva.

Es probable que el hecho, a todas luces singular, de que un ejemplar de la *Iliada* acabara en una albarda habilitada para una biblioteca de urgencia fuera

---

<sup>6</sup> Mangel 2007: 16 ss.

<sup>7</sup> Manguel 2007: 16-17. El autor remite al artículo en que comentó la noticia «Más que libros», *Semana* 04/06/2001, Bogotá.

debida al prejuicio clasicista de quien hizo la selección, un buen funcionario de uno u otro sexo, que obraba en la convicción de que estaba enviando a la selva la piedra angular de la civilización. Cabe también pensar que un cúmulo novelesco de accidentes resultara en esa fantástica casualidad sin concurso de propósito alguno. Fuera como fuese, que una traducción al castellano del texto de Homero circulara en el país y estuviera disponible para ser despachada *in partibus* con destino incierto es, en principio, un caso ejemplar de *tradición* clásica: un texto canónico de la cultura occidental se difunde por territorios colonizados por esa cultura con la pretensión de seguir haciendo valer su condición de clásico.

Ahora bien, el hecho de que los aldeanos, del género y condición que fueran, tomaran el libro para leerlo, no parece tener nada que ver con aura clásica alguna; y si por casualidad la circunstancia azarosa de su encuentro se debió a la educación de quien hiciera la selección, desde luego es difícil creer que clasicismo alguno estuviera detrás del hecho singular de que quisieran quedarse con él contraviniendo abiertamente las normas de las bibliotecas ambulantes de la República de Colombia. En suma, es poco creíble que quienes tuvieron la curiosidad de tomar prestada la *Iliada* estuvieran siguiendo el impulso de ganar cultura o de dárselas de cultos ante sus vecinos. En el trance de buscar motivos, nos inclinamos a pensar que lo que guió su elección fue, más bien, el hecho de que la *Iliada* estaba entre los pocos libros que *no* trataban de cosas útiles; si hubieran tenido a mano la *epopeya de Gilgamesh* (a la que, por cierto, se llega con frecuencia por la vía regia de las épicas clásicas) o el *Mahabharata*, es de creer que igualmente habrían querido quedarse con libros que cuentan tan fascinantes historias.

Pero el caso es que fue la *Iliada* lo que se les ofrecía y fue la *Iliada* lo que leyeron o se hicieron leer de una manera cuya agudeza no deja de sorprendernos. Para empezar, no parece que se tomaran la *Iliada* como un modelo de conducta marcial o una exaltación de la guerra, como podría tal vez esperarse dado el protagonismo indiscutible de la batalla en el poema homérico. De una manera misteriosa, sobre todo para quien piensa en términos simplones acerca de los efectos de la lectura en el público, los lectores (o lectoras) del pueblito colombiano no prestaron atención alguna a la acción desafortada de los héroes descomunales, sino que la fijaron en lo que iguala a aquellos personajes al resto de los mortales, a saber, su vulnerabilidad ante poderes que los sobrepasan de manera absoluta y sin trascendencia, es decir, en este mundo. Parece que entendieron bien la lección de Aquiles, quien, en el colmo de su desencanto, afirmaba que, a fin de cuentas, lo que importa de verdad es la vida y que nada puede hacerla volver, una vez perdida. Y de seguro que no hubieran quedado sorprendidos de escuchar al Aquiles de la *Odisea* (que a lo mejor les llegó en la siguiente reata), quien entre las sombras del Hades declara que vale más estar vivo, aun siendo el más humilde de los peones, que ser rey en los infiernos.

Más interesante aún es observar que la aparición de los dioses y sus intervenciones en el mundo humano no parecía tampoco suscitar problema alguno

de verosimilitud o un esfuerzo especial de imaginación. Conviene recordar que cuando el cultísimo Alessandro Baricco realizó su monumental recitación de la *Iliada* en Italia, de éxito tan fulminante como imprevisto, suprimió por completo el aparato divino, entendiendo que nada podía decir ese mundo de criaturas desmesuradas, que parecen humanos desenfrenados, a un público como el europeo, ateo ya de oficio y desencantado desde hace siglos hasta hacer de la religión un producto a la carta o espectáculo digno de parque temático<sup>8</sup>. En la remota aldea colombiana que nos ocupa, estas escandalosas criaturas divinas que desesperaban ya a los filósofos antiguos y a los padres de la Iglesia como la peor de las abominaciones, son entendidas perfectamente en unos términos que permiten comparación con las conclusiones de homeristas actuales.

Conviene no precipitarse a interpretar esta facilidad imaginaria del público lector colombiano por aquellos pagos como un caso práctico de «realismo mágico», como si el atraso presupuesto en este público, que unos burros habían venido a ilustrar, los hiciera de imaginación más viva, como aquellos bárbaros de Vico de fantasías vigorosas y, por tanto, más poéticas. Estas gentes no habitaban en Macondo y muy probablemente sabían ya de sobra qué es el hielo. Con todo, los dioses de la *Iliada* convocan una terrible presencia en sus vidas, vividas con una urgencia e incertidumbre de campo de batalla cuando no se está en ningún bando. Su explicación de que entre la vida que vivían y la que leían había una correspondencia de sentido (o de sinsentido) debe valorarse como un hecho insólito de recepción. En la selva colombiana una vicisitud de la tradición clásica pone un texto canónico en una circunstancia que lo despoja de toda su autoridad y lo fía a sus más elementales medios de supervivencia, a saber, la ficción a la que es capaz de invitar en la imaginación lectora y el interés que es capaz de suscitar dada la situación en la que vive quien lee. Homero, que desembarcó probablemente como un clásico, no vale ya en la selva como autor clásico, sino más bien como un naufrago que se hace interesante y hasta, al parecer, imprescindible para gentes que probablemente estaban hasta el gorro de lecturas provechosas. Y aquí, donde no vale por su nombre ni su renombre, sino por la historia que cuenta y la voluntad popular de retenerlo, Homero conquista una *clasicidad* fugaz y perentoria que es fruto de la terminante eficacia de las ficciones que circulan bajo su nombre en las urgencias de la vida, cuando lo más grande, como el poema mismo deja más que claro, está en juego: la vida misma.

El caso del pueblito colombiano que sucumbe al encanto narrativo de un Homero a quien nadie conoce y precisamente por aquello que deja más que fría

---

<sup>8</sup> Baricco 2005. La recitación pública del texto continúa el experimento de lectura del *City Reading Project*, y tuvo lugar en la Academia Francesa en Roma el día 21 de septiembre de 2003, en el marco del Festival Roma-Europa de ese año. En septiembre de 2004, dentro del mismo Festival, Baricco lleva a cabo el proyecto de una recitación del texto completo de la *Iliada*. En el prólogo al texto, el autor aporta una interesantísima información sobre la recepción de la recitación por vía radiofónica y explica las opciones que siguió para actualizar el texto, entre otras la conveniencia de enmendarle la plana a Homero y quitar a los dioses de en medio.

a la gente de Europa, puede parecer excepcional. Sin embargo, creemos que no hay que andar muy lejos para encontrar casos cuando menos análogos y que nos conciernen muy de cerca. En el presente trabajo acudimos a la novela contemporánea para explorar la recepción de los mitos trágicos en una situación que raya la recepción en grado cero, porque afecta a personas y personajes especialmente adecuados para ponerse en esta situación. Se trata de la novela *La furia ámbar*, de Natalie Haynes, en la que el protagonismo toca a adolescentes que se encuentran por azar enfrentados/as a los mitos antiguos en sus avatares trágicos.

## 2. EMOCIONES ANTIGUAS Y FICCIÓN LITERARIA: IRA Y AFLICCIÓN

La lectura de la novela de Natalie Haynes nos ofrece, además, una oportunidad magnífica para, siguiendo el dictado del volumen, *actualizar* las emociones antiguas. Entendemos por ‘actualizar’ algo diferente al empeño de hacer parecer a los antiguos gente de nuestros días. Ciertamente, no resultaría difícil hacerlo, dado que la ira es, como ha visto bien Peter Sloterdijk, uno de los imprescindibles gurús filosóficos actuales, la pasión de nuestro tiempo, que requiere de una disciplina, la *timótica*, para su correcta exploración y entendimiento<sup>9</sup>. Ciertamente, Sloterdijk se adelanta a aplicar la retórica de la alteridad a la pertinencia de la ira antigua, y apenas nos invita a entrar en su libro con una evocación de la ira como «la primera palabra de Occidente», se apresura a advertirnos que el acceso a la ira homérica nos está completamente vedado a la gente de hoy, pobladores de la llanura y la esfera de cristal.

Posiblemente sea así. Tal como nos la pinta Sloterdijk, convenientemente instruido por Nietzsche, la ira homérica es una energía magnífica y positiva, que no está velada por mala conciencia alguna sobre la terrible destrucción que provoca. La ira pertenece a la tarea del héroe, quien de ese modo da a la vida una luz sin la cual el mundo carece de significado. Es una energía mediada por la inspiración poética y que circula en unas condiciones que son inasequibles a gentes que han cumplido ya una secularización completa, como deja ver bien el experimento de Baricco que mencionábamos antes. Y, sin embargo, si algo pone en evidencia el espléndido libro de Sloterdijk es la inesperada actualidad de la ira antigua, como hemos de ver en seguida. La ira que nos viene y se ha hecho noticia del día, la propia de nuestra era timótica, convertida en producto de una peculiar economía con sus agencias y distribuidores, es una ira *activa*, asociada al orgullo y la autoafirmación, inseparable de la venganza y conectada estrechamente con el odio, que es el medio en que aquella se conserva y acumula, según el propio Sloterdijk enseña. Ahora bien, conviene observar que ésta es precisamente la configuración de la ira antigua y los rasgos que la hacen primitiva e inasequible; su conexión con la dignidad dañada y su vital vínculo

---

<sup>9</sup> Sloterdijk 2010.

con la venganza, son los mismos que se destacan en el panorama de la historia que vivimos. Y del mismo modo, diríamos, renace el heroísmo de quienes pasan de la humillación a la cólera que cumplen como justicia.

En este trabajo nos conformaremos, sin embargo, con un propósito más modesto. De entrada daremos al verbo «actualizar» el significado en cierto modo aristotélico (que también aparece, por cierto, recogido en el diccionario de la Real Academia) de ‘poner en acción o acto’, que nos parece especialmente adecuado al caso. La historia que cuenta *La furia ámbar* es un medio espléndido para «energizar» la furia y la pena antiguas al presentarnos un caso imaginario de pasiones adolescentes que progresa narrativamente sobre el trasfondo de emociones míticas, a las que esos adolescentes, ya bastante enfurecidos, son peligrosamente expuestos de manera inesperada y sin previa noticia de ellas, es decir, «en grado cero». Ya el título de la novela deja ver que en esta obra el protagonismo toca a las emociones destructivas, y quien lea atentamente descubrirá hasta qué punto esas emociones son capaces de transformar las identidades según los modelos míticos de esta pasión.

Sobre la idea de emoción que aplicamos en este trabajo, baste decir a propósito de un tema tan debatido que nos adscribimos a las propuestas de Martha C. Nussbaum, David Konstan y Richard Sorabji sobre la importancia decisiva del componente cognitivo en la especificidad de las emociones como episodio psicológico<sup>10</sup>. No es desde luego ajena a esta preferencia nuestra vocación académica ni nuestras inquietudes morales, como tampoco el hecho de que esta manera de entender las emociones y la posibilidad de elaborarlas terapéuticamente goza de una pujante actualidad<sup>11</sup>. La orientación cognitivista subraya en los episodios emocionales el protagonismo del complejo de creencias, evaluaciones y juicios sobre aquello que las motiva, las circunstancias en las que se dan y el modo adecuado de encauzarlas, todo lo cual hace de ellas algo más que reacciones instintivas o apetitos activados. Las emociones constituyen la más compleja y rica forma de interacción con el mundo al ser a un tiempo expresión del valor que damos al medio humano en el que vivimos y acción apropiada al tipo de relación en que el mundo nos implica. Las emociones, por decirlo en una palabra, están entendidas aquí desde un planteamiento eudemonista, que considera el mundo desde el punto de vista de nuestras metas y fines, es decir con el relieve que dan las cosas a las que damos valor y consideramos necesarias para la vida buena.

La primera emoción de la que hablamos, ya lo hemos adelantado, es la que llamaremos indistintamente «ira» o «cólera» en la exposición que sigue, y una descripción de su tratamiento en la novela deja ver una inesperada fidelidad al paradigma

---

<sup>10</sup> Konstan 2006: 3-40, Nussbaum 2001: 19-88, y Sorabji 2000: 17-28. En lo sucesivo utilizaremos los términos pasión y emoción indistintamente, aunque la opción es a veces objeto de distinción terminológica en los tratamientos modernos sobre el tema.

<sup>11</sup> La inspiración terapéutica de las tradiciones antiguas sobre las emociones sigue especialmente vigente hoy en la terapia cognitiva conductual, véase Robertson 2010.



aristotélico. La constatación es especialmente sorprendente, porque la exploración de este paradigma antiguo se viene realizando con un escrupuloso programa destinado a mantener permanentemente activo el «dispositivo de alteridad» del que hablábamos anteriormente<sup>12</sup>. La investigación, ejemplar en este sentido, de David Konstan advierte insistentemente sobre la necesidad de tomar precauciones ante la tendencia a universalizar complejos emocionales a partir de ciertas similitudes parciales que llevan a perder de vista las diferencias reveladoras de la singularidad del campo emocional en cada tiempo y cultura<sup>13</sup>. En el caso de la ira, esta tendencia asimiladora ha sido bastante poderosa, dado que esta emoción ha sido, como pocas otras, considerada universal en virtud de su naturaleza reactiva fácilmente reducible al instinto y la irracionalidad.

En la descripción aristotélica de esta pasión que figura en la *Retórica* (2.2, 1378a31-3), el filósofo señala que entenderá por ira un deseo de venganza acompañado de dolor por causa de una ofensa hecha a la propia persona o a alguien de los suyos. Aristóteles subraya que tanto la venganza como la ofensa deben ser percibidas, aunque la expresión permite otras interpretaciones<sup>14</sup>. En su autorizada exploración de la ira aristotélica como punto de partida para entender la ira griega, David Konstan se muestra especialmente cuidadoso en puntualizar *las diferencias* que pasamos a revisar de manera necesariamente somera.

En primer lugar, es de señalar que en la relación aristotélica parece faltar un factor importante de su motivación. En efecto, Aristóteles parece aceptar sólo las iras que derivan del desprecio *sentido* y de los actos que son evaluables en esos términos. Lo cual quiere decir que el daño y el perjuicio *en sí* no parecen entrar dentro de la definición aristotélica, que tomaría en consideración la intención degradante del daño en su caso, la voluntad de disminuir a la víctima, y no la importancia del daño<sup>15</sup>. A diferencia de la cólera, son el odio y la enemistad las pasiones empeñadas en dañar lo más posible a sus objetivos, y como sabemos tristemente, el odio no tiene por qué seguirse de daño previo alguno<sup>16</sup>. El estagirita

---

<sup>12</sup> Una exploración de los problemas vinculados a la traducción de las emociones y a su validez transcultural puede leerse Cairns 2003 y Harris 2001: 1-31. Sobre la posibilidad de una comprensión intercultural de las emociones a partir de un análisis del establecimiento de «escenarios cognitivos» básicos que permitirían construir una «gramática universal de las emociones», Wierzbicka 1999, especialmente sobre los dos escenarios básicos de la ira, pp. 87-89. Un amplio programa de exploración de las emociones antiguas y los requerimientos metodológicos para proceder en este espinoso campo se puede encontrar en Chaniotis 2012. Chaniotis & Kaltsas 2017 es el catálogo correspondiente a una exposición de la Onassis Foundation USA dedicada al tema y presenta una espléndida colección de ilustraciones.

<sup>13</sup> Konstan 2006: 3-40.

<sup>14</sup> La expresión es *timōrias phainomenēs dia phainomenên oligōrian*. Sobre los problemas de traducción del término *phainomai*, cf. Konstan 2006: 42 y 278, n. 5.

<sup>15</sup> Cf. Konstan 2006: 45-46.

<sup>16</sup> Puede ser interesante señalar aquí la impresionante historia de Melville *Billy Budd*, explorada por Arendt 1988.



es, además, muy preciso en lo que respecta a los tipos de ofensa que provocan la reacción airada y el apetito de venganza (*Ret.* 2.2, 1378b10-1379a32): el desprecio o el trato desconsiderado (*kataphrónesis*), el perjuicio dictado por la simple voluntad de perjudicar (*epêreasmós*) y el abuso arrogante o prepotencia (*hybris*). En consecuencia, conforme al planteamiento de Aristóteles, no hay lugar para la ira cuando la ofensa la infiere alguien socialmente superior a un subordinado. En tiempos democráticos esta limitación social de la indignación, que haría impensable la furia de un esclavo, resulta cuando menos inaceptable.

Cabe preguntarse, sin embargo, hasta qué punto no estaba Aristóteles en lo cierto al hacer del trato despreciativo el factor clave de la reacción airada y, hasta qué punto este elemento ancla su tratamiento en la sociedad de su tiempo<sup>17</sup>. La cuestión es hasta qué punto las sociedades modernas no están igualmente pendientes de este factor en los episodios de cólera social e individual que proliferan por doquier. Al subrayar la condición de sociedad jerarquizada de las sociedades antiguas en contraste con las democráticas de nuestro tiempo se corre el riesgo de no ver que la condición humana se ha convertido en justamente *status* universal, y con él todos los elementos que definen su trato. Es posible afirmar que la era timótica que vivimos es efecto de la universalización de la dignidad de los individuos y, por tanto, de la proliferación de la ocasión para ofender que es propia de las sociedades de iguales<sup>18</sup>.

En segundo lugar, también parece que en su definición Aristóteles se excede en la conexión entre ira y venganza: en realidad, la ira *es* el deseo de venganza, y este vínculo es característico de la concepción antigua de la ira, como ha subrayado Harris<sup>19</sup>. Ahora bien, de la vigencia de esta dimensión activa no cabe dudar, como señalábamos antes a propósito de Sloterdijk. La respuesta vengativa suscita en pensadoras actuales de las pasiones como Nussbaum o Govier una inquietud especial<sup>20</sup>. Estas autoras parecen preocupadas por redimensionar la ira en términos que no impliquen necesariamente la desesperada acción reparadora de la venganza, que se racionaliza frecuentemente como justicia. La propuesta de Nussbaum en este sentido de idear una “ira reflexiva”, en sí no muy convincente, que se desprendera progresivamente de la irracionalidad de pretender compensación proporcional al mal sufrido y se agotara en mostrar la indignación ante aquello «que no debe suceder y hay que cambiar», es buen un signo de las inquietudes modernas ante las derivas violentas de la cólera y el intento de controlarlas<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Cf. Konstan 2003: 99-120. En este mismo sentido, Aristóteles precisa que la ira se siente cuando el ultraje viene de aquellas personas a las que no correspondería. *Arist. Ret.* 2.2. 1378b 25-26, cf. Konstan 2003: 55. Sin embargo, la traducción del pasaje es controvertida, cf. Harris 2001: 59, n. 47.

<sup>18</sup> Sobre las peculiaridades emocionales de las sociedades democráticas, bien percibidas por Tocqueville, cf. Sanders 2014.

<sup>19</sup> Cf. Harris 2001: 32-50.

<sup>20</sup> Nussbaum 2016 y Govier 2002.

<sup>21</sup> Nussbaum 1995 ha explorado las terapias antiguas de la ira epicúrea, estoica y escéptica.

La ira antigua es, en suma, una ira *extraña* que parece venida de tiempos definitivamente pasados, cuando proliferaba el *homo hierarchicus* que se tomaba la justicia por su mano. Pero de la consideración reflexiva de esos mismos rasgos que nos la hacen turbadora y ajena -su asociación con el desprecio y las personas que pueden o no causarlo, así como su vinculación con la venganza y el resarcimiento en términos de justicia-, resulta que esa extrañeza cobra un aspecto de inquietante familiaridad. En suma, al poner a trabajar el operador de alteridad hemos acabado por generar una extrañeza demasiado próxima.

En cuanto a la segunda emoción que consideraremos aquí, frente al acuerdo general sobre la naturaleza emocional de la ira, la condición del dolor y el sufrimiento espiritual, que se expresan en castellano con el término «aflicción» y, más comúnmente «pena», resulta mucho más difícil de establecer como emoción<sup>22</sup>. Si tomamos como referente la teorización aristotélica, no encontramos en la relación canónica de las emociones ninguna que pueda traducirse sin más por los términos correspondientes en las lenguas modernas. La razón puede estar precisamente en el vocabulario, dado que Aristóteles diferencia claramente entre los sentimientos de dolor y placer, de un lado, y las emociones, de otro, e indica en cada caso cómo los primeros acompañan a las segundas<sup>23</sup>. Así, por ejemplo, en el caso de la ira, el dolor sentido por el desprecio convive con el placer de anticipar la venganza. Ahora bien, para decir «dolor» Aristóteles recurre entre otros al término *lype*, que puede significar tanto el sufrimiento físico como el moral o espiritual. Las escuelas helenísticas que tanto se preocuparon por la cuestión del placer y el dolor, fueron más exigentes con el vocabulario y, así, los epicúreos prefieren el término *algos* y *algedon* para el dolor, mientras que los estoicos se sirven de *lype* para significar la emoción que se asocia a la creencia de que algo malo nos está pasando. En este caso, el dolor como emoción con un contenido cognitivo específico ha quedado ya establecido en un sistema de emociones bastante estricto, pero Aristóteles no da este paso, ni deja claro de qué clase de dolor se habla como acompañante de las emociones<sup>24</sup>.

Konstan apunta, en primer lugar, que en el caso de la pena el componente evaluativo parece poco importante, sobre todo si lo comparamos con la complejidad de los juicios implicados en la compasión, la ira o la envidia<sup>25</sup>. Especifica esta limitación señalando que cuando sentimos la pena por la pérdida de alguien no medimos normalmente la pérdida en el eje de la proximidad. Esta precisión

---

<sup>22</sup> Nussbaum 2001 toma esta emoción como punto de partida de su exploración de las pasiones.

<sup>23</sup> Konstan 2006: 245 s.

<sup>24</sup> Las filosofías antiguas se distinguen por la atención que dedicaron a la complementariedad del placer y el dolor, y muy especialmente al segundo como objetivo del trato terapéutico. Un espléndido tratamiento de las versiones filosóficas y la sofisticación de sus propuestas puede leerse en Prost 2004.

<sup>25</sup> Konstan 2006: 246-247: «It may be that the loss of a loved one involves relatively little in the way of appraisal, in comparison with other emotions».

se antoja poco convincente. En realidad, la evaluación de la aflicción es algo bastante normal y de hecho tenemos que justificar nuestra expresión de pena cuando la persona por la que lloramos no pertenece en principio a nuestro círculo de allegados. La expresión de dolor está más o menos rigurosamente codificada en las sociedades humanas en función precisamente del grado de proximidad.

En otro orden de cosas, Konstan observa que la pena tiene, frente a otras emociones prototípicas más activas, un rango de disposición a la acción (“action readiness”) muy restringido, algo que hay que reconocerle, por lo demás, a otras pasiones indiscutibles, como la compasión, en su versión aristotélica al menos<sup>26</sup>. Parece que al sentimiento de aflicción sólo corresponde una acción de orden expresivo, la de lamentarse. Pero que la acción del lamento es una acción bien eficaz es algo que resulta con claridad del interés que el lamento ha suscitado en la investigación moderna: el lamento se ha convertido prácticamente en objeto de una disciplina propia, a la que podríamos dar el nombre de *pentología*<sup>27</sup>.

Cabe, en fin, destacar que una peculiaridad de esa acción propia de la pena nos permite reconsiderar la reserva anteriormente hecha sobre la riqueza cognitiva del juicio asociado con este sentimiento. Un componente importante de la lamentación está consagrado al recuerdo de lo perdido, a la evocación de la inmensidad de la pérdida, lo que quiere decir que, lejos de tener disminuido el contenido evaluativo, la pena realiza en el acto de lamentación toda una construcción imaginaria del mismo extraordinariamente vívida. En la lamentación por el ser querido, la pérdida se va especificando en las dimensiones que la hacen grande, por ejemplo, en el lamento por los niños muertos que evoca contrafactualmente la vida que esos niños no pudieron tener. ¿Y qué decir del complemento consolatorio de la expresión de la pena, que Konstan precisa puntualmente al final del capítulo<sup>28</sup>? Se trata de un género consagrado a la evaluación de la conveniencia de la lamentación conforme a varios ejes bien establecidos: el tiempo pasado, la experiencia común del género humano, la perspectiva de nuevas alegrías...

La peculiaridad emocional de la pena y la desatención de Aristóteles a la hora de integrarla sin más con el resto de las pasiones deriva, a nuestro juicio, de la facilidad con la que se combina con otros episodios emocionales. El propio Konstan da la clave al proponer el ejemplo de Electra, aunque su empeño es defender que la heroína está más airada que acongojada<sup>29</sup>. Pero la pregunta es si los episodios pasionales permiten o hacen siquiera recomendable una distinción clara. Como Konstan ve bien, en último término es una mezcla de ambas la que da la idiosincrasia pasional de Electra: en los versos que recita ante un coro

---

<sup>26</sup> Konstan 2006: 247-248.

<sup>27</sup> Cf., entre otros, Wilce 2009. En el campo de los estudios sobre la Antigüedad, el trabajo ya clásico de Loraux 1999 puso de relieve la inmensa fuerza antipolítica del lamento de las madres.

<sup>28</sup> Konstan 2006: 254-258.

<sup>29</sup> Konstan 2006: 248-251.

que se empeña en razonar y un hermano que escucha a escondidas, pasamos sin solución de continuidad del lamento por la pérdida de un padre a la expresión de la rabia que produce su injusto asesinato. Es la combinatoria de las pasiones y el tránsito entre ellas lo que resulta literariamente interesante y es la capacidad de inmiscuirse como pasión en otra lo que Aristóteles elabora cuando hace de la del dolor un episodio del complejo emocional.

Ira y aflicción muestran claramente en el personaje de Electra su terrible capacidad de colaborar y esta capacidad, que se encuentra igualmente en otras simbiosis pasionales, permite revisar una las reservas a la naturaleza pasional de la pena: su carácter poco competitivo. En realidad, lo que muestra tanto el comportamiento de Electra como la cuidada legislación antigua sobre la extensión y modos de expresión de la aflicción en el caso del lamento funerario es justamente el potencial que tiene el lamento de servir a la rivalidad intracomunitaria. Dado que las exequias son expresión ante todo de la calidad del muerto, i.e. una exhibición de su valor (y por tanto equivalentes a un juicio evaluativo sobre la inmensidad de su pérdida), no pasó desapercibido a los legisladores antiguos hasta qué punto los excesos en este sentido son destabilizadores. Pero en lo que a su relación con la ira se refiere, parece evidente que el sostenimiento de un recuerdo de lo perdido sirve muy bien para mantener viva la necesidad de equilibrar la balanza que requiere el sentimiento de cólera. De la aflicción a la cólera y viceversa hay un flujo emocional continuo del que la Electra antigua es emblema mitológico muy fértil, como veremos en la novela *La furia ámbar*<sup>30</sup>.

### 3. LA FURIA ÁMBAR, DE NATALIE HAYNES

En *La furia ámbar*, ira y aflicción se unen inextricablemente en la desconsolada Alex Morris tras la muerte de su prometido Luke<sup>31</sup>. La joven y prometedora directora teatral reacciona ante el asesinato de su novio con un duelo exacerbado que la aísla de su pasado y de su entorno<sup>32</sup>. El dolor que Alex cultiva con tenaci-

<sup>30</sup> Sobre la aflicción y la cólera de Electra, Morenilla 2006, así como Fialho 2006. Para la extraordinaria recepción de Electra en la literatura y las artes musicales y cinematográficas, cf. Bakogianni 2011.

<sup>31</sup> *The Amber Fury* (Corvus, 2014), la primera novela no infantil de Natalie Haynes, se publicó como *The Furies* en la edición norteamericana (St. Martin's Press, 2014). Existe traducción española (Siruela, 2015), si bien preferimos citar en la lengua original de la versión inglesa, que es la que hemos utilizado. Para ser la primera novela de la escritora, esta obra ha gozado de una acogida crítica bastante favorable.

<sup>32</sup> «I didn't want to be cured of my grief, I wanted to wrap myself up in it like a comfortable old coat (...). I wanted to wear it every minute of the day, (...). I gave up talking to my friends, to Luke's friends, because everyone wanted to try to make me feel better, to talk about the healing qualities of time and what Luke would have wanted. But what Luke wanted didn't matter any more. That's what happens when you die. And I didn't want time to heal my wounds». Acto I, capítulo 7, p. 97.

dad no solamente es inmune a cualquier atisbo de terapia consolatoria al uso<sup>33</sup>, sino que se resiste violentamente a ser aplacado o compadecido<sup>34</sup>. La pena parece cultivada como un antídoto contra el olvido y está, de hecho, sostenida por una cólera alimentada por un cúmulo de juicios evaluativos que acentúan aún más su aflicción y desconsuelo<sup>35</sup>.

*La furia ámbar* recorre en el discurso interior de Alex los tópicos trenéticos que hemos expuesto más arriba: la muerte antes de tiempo de Luke, de apenas 26 años<sup>36</sup>; la vida en común que aún le quedaba a la pareja por vivir juntos y que ha sido cercenada en un instante<sup>37</sup>; el valor particular e insustituible del ser amado, del que su prometida ha sido privada para siempre<sup>38</sup>. Las circunstancias concretas de la muerte del joven añaden, además, elementos valorativos específicos que entrelazan aún más fuertemente la emoción de la pena con la de la cólera: como la propia Alex aclara a sus alumnos, su prometido no murió, sino que fue asesinado.

Merece la pena explorar el desarrollo narrativo de la ira de Alex Morris, pues experimenta una evolución estrechamente relacionada con la maduración moral del personaje, en la línea predicada por Nussbaum. Con poco más de veinticinco años, Alex es todavía una postadolescente cuando recibe el impacto terrible de la noticia del asesinato de su prometido<sup>39</sup>. Hasta entonces, había vivido entregada a su profesión como directora teatral, en la que estaba dando exitosamente sus primeros pasos, sin más problemas o dificultades que las de pagar el alquiler y satisfacer las demandas de su caprichosa compañía de actores. La muerte de Luke, que ha perdido la vida por salir a defender a una mujer en un episodio callejero de violencia machista, convierte a Alex en un trasunto femenino del Admeto trágico. Como el personaje de la *Alceste* euripídea, que la propia profesora lee y comenta con sus alumnos, Alex rechaza los tópicos consolatorios de un *coro* de personas, como su terapeuta, sus amigos o su propia

---

<sup>33</sup> «I had lost patience with therapy after Luke died. I was referred to a grief counsellor who was every kind of idiot. (...) I tried not to hate her and everything she stood for, but it was one struggle too many». Acto I, capítulo 7, pp. 96-7.

<sup>34</sup> «I rejected kindness and understanding and sympathy, because I wanted none of it. The only thing I wanted was not to need their pity, and it was too late for that». Acto II, capítulo 3, p. 128.

<sup>35</sup> «And I didn't want to let go of it, either. What other way did I have to keep him real? Carrying his dead weight was better than forgetting him. Grieving was better than waking up to realise I couldn't remember which of his eyes had the brown fleck in it». Acto I, capítulo 2, p. 33.

<sup>36</sup> «Luke wasn't even twenty-six when he died». Acto II, capítulo 3, p. 127.

<sup>37</sup> «We believed everything was still ahead of us, because it was. And then suddenly, it wasn't». Acto II, capítulo 3, p. 127.

<sup>38</sup> «I just want him back,' I wept. 'It's the only thing I want, it's the only thing I'm ever going to want. And I can't have it». Acto III, capítulo 5, p. 194.

<sup>39</sup> En un artículo de prensa publicado en *The Times* el 30.11.2006, Natalie Haynes habla precisamente de sí misma como de una postadolescente a la edad de veintidós años. Por las fechas de ese artículo la autora contaba ya con treinta y dos años de edad.

madre, para entregarse a un duelo en el que no hay lugar para la distracción de la pena. Los altercados con su madre evocan en cierto modo los de Admeto con su padre. En lugar de estar unidas por el dolor común de la pérdida de un ser amado –la madre de Alex perdió hace unos años a su esposo, el padre el Alex, enfermo de cáncer–, la hija se distancia aún más de su madre tras la muerte de su prometido. Los argumentos de Alex suenan familiares a quien conozca la obra de Eurípides: para la joven, sus padres pudieron vivir y despedirse y la muerte del padre tras una enfermedad a los cincuenta y cuatro años no es, a sus ojos, tan deplorable como la muerte repentina a los veinticinco<sup>40</sup>. Alex está obcecada con su propio dolor y se muestra cruel e inflexible, como ella misma reconoce, con todos aquellos que intentan mitigar su duelo<sup>41</sup>.

Las emociones de Alex son cultivadas de manera celosamente privada. La joven denuncia la indignación inmediata y reactiva de la masa anónima a través de las redes sociales. Ante el asesinato de Luke, la gente reclamó con cólera visceral una justicia retributiva que no era sino una forma de venganza ciega. Pero en esta pasajera indignación popular, con su correspondiente apetito de venganza, Alex no percibe solidaridad ni compasión, sino, por el contrario, una absurda enajenación del duelo que solo a ella compete, porque es a ella a quien afecta personalmente. Alex juzga en términos aristotélicos la estupidez de la cólera «virtual» promovida por los medios, que suscita las pasiones de personas que no han sufrido daño alguno, ni en su propia persona ni en la de los suyos<sup>42</sup>. Ella, por su parte, se siente en principio legitimada a esa forma de la cólera aristotélica que va irremisiblemente unida al deseo de venganza<sup>43</sup>.

En su proceso de duelo, sin embargo, Alex irá refinando el contorno de sus emociones al observar no solamente las razones de su pena sino también sus efectos. Su huida de Londres y del pasado es, en primera instancia, un paso hacia delante

<sup>40</sup> Acto I, capítulo 6, pp. 81-82.

<sup>41</sup> «I didn't care who I hurt, because I knew that whatever I did, they would still be less injured than me, so what could they possibly complain about? And when I finally realised that neither my friends nor my family deserved this, I walked away, so I wouldn't hurt them any more». Acto II, capítulo 3, p. 128.

<sup>42</sup> «Rage appeared in unexpected quarters after Luke died. Unexpected to me, at least. People sprang up all over the net, demanding that his killer be killed in turn, advocating all kinds of torments for the person who had taken Luke from us. No-one had taken Luke from them, of course. These were complete strangers: not Luke's friends, and not mine. Yet they were a more violent lynch mob than everyone who had known Luke could possibly have been. (...) When it had only just happened, when his body was yet to be released to his parents, the internet was filled with these hate-fuelled, terrifying semi-literates howling for blood and retribution. I was too numb to howl for anything. I just used to wonder how they could possibly be so angry. They couldn't have been more outraged if Luke had been their own son or brother or husband». Acto II, capítulo 3, p. 126.

<sup>43</sup> «I would say that I feared for the safety of Luke's killer in the days before he was arrested. But I didn't. At that point, I would have killed the man who killed Luke with my bare hands. I wouldn't have hesitated. (...) One of the things that most frightened my mother, in the aftermath of Luke's death, was how quickly her daughter changed into a Fury». Acto II, capítulo 3, p. 126.

en un proceso lento y doloroso de maduración, llevado por los mejores propósitos: no hacer más daño a los suyos y ayudar a los adolescentes problemáticos del colegio de Rankeillor Street<sup>44</sup>. Durante este proceso, la ira se agazapa aletargada, apenas vencida por el estupor que todavía domina su existencia, como advierten en seguida sus alumnos de cuarto curso<sup>45</sup>. Pero, como nos recuerdan con tenacidad las novelas que imitan la vida, a Alex le resulta imposible huir del pasado: «I took tiny, faltering steps towards a new life, and every time I covered any distance, I got punched in the gut and fell right back to where I'd started<sup>46</sup>».

Por ello, cada vez que alguien del exterior trae a su mundo noticias que le aportan un nuevo detalle sobre el asesinato de su prometido y sobre la suerte de su asesino, la indignación salta como un resorte enfurecido en su interior. La carta de la policía en la que se le informa sobre la lenidad de la pena a la que ha sido condenado el agresor gracias, entre otras razones, al testimonio en su favor precisamente de Katarina, la mujer por la que Luke muriera, desata la cólera de Alex, que ve en esa actitud un menosprecio insufrible al sacrificio de su prometido<sup>47</sup>. Del mismo modo, la noticia publicada en el *Daily Mail* sobre el compromiso de boda entre Katarina y Dominic Kovar, el asesino de su prometido, le hace estallar en una cólera envenenada de venganza que, como ella misma reconocerá en seguida, tiene algo de melodramática<sup>48</sup>.

La trama de la novela tiene su nudo más sólido en el encuentro de la historia de Alex con otra historia llevada por las mismas pasiones. Melody Pearce, la alumna más avanzada de la clase de dramaterapia que imparte Alex en Rankeillor Street, llega a obsesionarse con su profesora sin que esta, ni nadie en el colegio o en su familia, logre advertirlo a tiempo. Adolescente problemática,

---

<sup>44</sup> «I'd arrived in Edinburgh full of intentions to do something good, to make up for my cruelty. I didn't manage that either». Acto II, capítulo 3, p. 128.

<sup>45</sup> Alex apenas reacciona ante la conducta disruptiva de sus alumnos en clase. Su aspecto físico, incluso, es muy descuidado. A las alumnas les llama especialmente la atención su pelo, mal peinado, mal cortado y con los desvaídos restos de haber sido tintado en el pasado.

<sup>46</sup> Acto IV, capítulo 6, p. 246.

<sup>47</sup> «If she [Katarina] had been standing in front of me then, I realised, I would have pumelled her face into the ground. I would have held her by her ugly, greasy, too-high ponytail and I would have smashed her onto the rocks beneath my feet over and over again». Acto III, capítulo 6, p. 200. La indignación de Alex hará que deje de ir, como hasta entonces había estado haciendo, prácticamente cada semana a Londres para contemplar a la mujer por la que Luke había arriesgado fatalmente su vida: «I had promised myself, when the police letter arrived, that I would stop going to London each week. I was too angry the week after I received it, and too sad and weary in the weeks after that». Acto IV, capítulo 1, p. 209.

<sup>48</sup> «I had spent forty-eight hours, by that Friday morning, corroding with anger. How could Luke have been lost, while the people who took him continued to thrive?». Acto IV, capítulo 6, p. 246. «I felt my anger crystallise into a tiny solid shape in the centre of my chest. I hated him [Dominic Kovar], right then, with a purity I have never otherwise felt, untainted by any other emotion, unsoftened by mitigation. I wanted justice: the real kind, not the legal kind. And I wanted to hurt. I didn't want him to lose what Luke had lost. I wanted him to lose what I had lost. (...) I left Edinburgh planning to kill her». Acto IV, capítulo 6, p. 247.



prácticamente sorda desde los cinco años, Melody acusa una triste historia personal que hace mella en su conducta, irascible y vengativa, si bien, como su profesora, al modo aristotélico. A la edad de cinco años, y como consecuencia de un sarampión contra el que no habían sido vacunados por decisión de su padre, ni ella ni su hermano pequeño, Mel (como es llamada en la novela) perdió a su hermano de apenas tres años. Pero, además, a resultas de esta enfermedad su capacidad auditiva se vio gravemente afectada. Tras la muerte de su hermano, la relación de sus padres se deteriora y Mel y su madre se trasladan a Edimburgo, mientras que el padre de Mel se queda en Leeds. La muchacha crece con un padre prácticamente ausente y con una madre que no puede dejar de culpar a su ex-marido por no haber vacunado a sus hijos. Por añadidura, las relaciones que sus padres entablan con otras personas nunca son del agrado de la hija.

A lo largo de la novela se descubre que Mel ha llegado a la institución de Rankeillor Street tras haber sido expulsada de su colegio anterior debido a un episodio de violencia escolar contra una alumna que había acosado a una amiga<sup>49</sup>. Aunque, como señala Robert, el director, Mel es «normal» para el tipo de alumnado del centro de educación especial de Rankeillor, con «dificultades para controlar su carácter», lo cierto es que la adolescente manifiesta una clara tendencia a la furia vengativa<sup>50</sup>. Cuando Jono, su compañero de clase, le falta el respeto a su profesora predilecta, se las vale para castigarlo con lo que la propia Alex califica de «venganza perfecta», pues logra que el muchacho aplaste con su propio peso la PSP que sus padres le regalaran por navidades<sup>51</sup>. Del mismo modo, cuando advierte que Anika, otra compañera de clase, le ha robado el bolso a Alex y que apenas se ha esforzado en disculparse, reacciona con irritación y piensa en cómo poder devolverle la ofensa<sup>52</sup>.

Para interesar a este grupo de adolescentes que resulta de concentrar casos que no encajan en los colegios normales Alex despliega la singular estrategia de hacerles leer tragedias griegas. La convicción de la profesora en torno al valor de estos textos, sobre los que exhorta a su alumnado a reflexionar y discutir, brinda a la adolescente la oportunidad de enfrentarse a las ‘grandes verdades’, como la libertad, la responsabilidad, la culpa, la muerte y la expiación<sup>53</sup>. No todos reaccionan de la misma manera. Mel queda fascinada ante las lecturas de tragedias griegas que su profesora les propone, pero todavía más por el descubrimiento de otra tragedia más cercana: la historia personal de aquella.

<sup>49</sup> Cf. Acto I, capítulo 7, p. 90.

<sup>50</sup> El bueno de Robert tampoco parece intuir la gravedad del carácter dañado de Melody cuando tranquiliza a Alex: «She’s certainly normal for here. She has, like all of them, some difficulty controlling her temper. (...) don’t worry. Please don’t». Acto I, capítulo 7, p. 91.

<sup>51</sup> Cf. Acto 1, capítulo 7, pp. 92-3.

<sup>52</sup> Cf. Acto IV, capítulo 3, p. 223.

<sup>53</sup> «Alex really believes we’d be better people if we read more Greek tragedy. She thinks it has these big truths in it, you know. And when we were doing this debate today – (...) – I thought she might actually have a point». Acto I, capítulo 7, p. 86.



Alex, que no es profesora de lenguas y literaturas clásicas sino de drama y drama-terapia, tiene que enfrentarse a un alumnado aburrido y decepcionado no solo con la educación escolar recibida sino hasta con el mismísimo Shakespeare. Nadie de la clase de cuarto parece haber oído nunca hablar de Edipo o de Antígona, y, en general, los nombres de los personajes de las tragedias griegas les resultan rarísimos. Pero, como en el caso de los aldeanos colombianos, las ficciones que Alex les propone leer, más allá de toda pretensión utilitaria o incluso culturalista, son capaces de suscitar su interés más personal. Los tragediógrafos griegos son leídos no por su condición de clásicos sino por el atractivo de las historias que plantean, protagonizadas por personajes de vidas dañadas y conflictivas.

¿Por qué resultan atractivas estas historias de héroes de nombres exóticos, entre los que sólo Edipo parece ser vagamente conocido y no precisamente gracias a Sófocles? Las tragedias griegas son especialmente valoradas por la alumna, cansada hasta el hartazgo de lo fácil y estereotipado<sup>54</sup>. Es lo extraño de las mismas lo que llama su atención para desencadenar una energía de interés que ya va sola. Aficionada a las historias, Mel lee con avidez las tragedias griegas; va por delante de la clase, se aficiona a la mitología griega. Tanto Mel como sus compañeros y compañeras de clase constituyen un espléndido ejemplo de la recepción en grado cero de la que hemos hablado más arriba: reconocen la actualidad de los clásicos; perciben la proximidad de sus historias, que traducen a su propio lenguaje; empatizan, en fin, con sus personajes<sup>55</sup>. No hace falta que su profesora intente salvar la distancia entre el pasado remoto y el presente actual, ni que se empeñe en subrayar la alteridad de los griegos frente a «nosotros<sup>56</sup>». Los alumnos de Rankeillor ven a la vez lo extraño y lo próximo y parecen valorar esa singular mezcla, aunque, como es de esperar, con intensidad muy diferente según cada cual.

Mel es especial. Es la alumna que más personaliza las tragedias griegas que todos leen en clase<sup>57</sup>. Para ella, son algo más que «historias universales que

---

<sup>54</sup> «I've been at Rankeillor for three months now, and all we've done is basic skills and key skills and the rest of it has all been music therapy, art therapy, personal development, anger management. It's been bothering me – aren't we going to be behind when we go back to proper school, or to college or whatever?». Acto I, capítulo 4, p. 49.

<sup>55</sup> «If my dad fucked off for ten years and then came home with another woman, my mum would go spare,' he [Jono] said. 'Would you blame her?' I asked him. He grinned. 'Nope.' (...) 'Agamemnon sounds like a massive prick,' said Jono. All three girls smiled. 'No wonder Clytemnestra hates him,' said Mel». Acto III, capítulo 3, pp. 178 y 180.

<sup>56</sup> Por ejemplo, con los temas tabú del incesto, el abandono de niños, la idea de contaminación religiosa, la pederastia antigua o la hospitalidad, como se ve en Acto I, capítulo 3, p. 40; Acto I, capítulo 5, p. 66 y Acto II, capítulo 5, p. 142.

<sup>57</sup> Así, por ejemplo, cuando justifica en su diario el castigo que le ha infligido a Jono por su reprochable conducta ante Alex, Mel equiparará a su compañero de clase con Edipo: «*All this term we've been reading about Oedipus being, as Alex says, the architect of his own misfortune, and that's just what Jono was. He's always angry and obnoxious, exactly like Oedipus*». Acto I, capítulo 7, p. 96. De forma parecida, cuando tengan que escribir un ensayo sobre la *Alceste* euripídea, ella es la única que transfiere el mito a una reflexión directa sobre su hermano «wondering if she

ofrecen poderosas metáforas a los problemas modernos<sup>58</sup>). Se trata de historias que hablan de sus propios problemas, *i.e.* de historias que «suceden en la vida real<sup>59</sup>». Para su mentalidad adolescente, caracterizada por posicionamientos extremos y absolutos, los razonamientos de los héroes trágicos son enteramente persuasivos y sus acciones y errores, mucho más románticos que los finales felices: «Tragedies are romantic because they're about people fucking up their own and other people's lives even though they're often trying really hard not to. And happy endings are much less romantic than fuck-ups, aren't they?<sup>60</sup>». Podríamos decir que los alumnos de Rankeillor, y Mel en especial, hacen una recepción novelesca de las historias trágicas.

Como señala la propia autora, adolescencia y tragedia griega son la mezcla perfecta<sup>61</sup>, pero la novela advierte sobre los efectos explosivos de esa mezcla cuando las fronteras entre ficción y realidad se desdibujan, como sucede en el caso de Mel. Los abogados de la muchacha intentarán, de hecho, atribuir a su profesora la irresponsabilidad de no haber sido capaz de advertir el peligro de esta 'mezcla perfecta', aunque está claro que el problema no radica precisamente en los textos<sup>62</sup>. Al contrario, gracias a su interés por la asignatura de dramaterapia, Mel obtiene mejores resultados académicos: empieza a escribir un diario para ejercitar su vocación de periodista; lee libros no solamente de tragedia griega sino también de mitología griega; participa en clase y realiza los ensayos escolares exigidos por la profesora.

El problema estriba, más bien, en la soledad de la adolescente en un mundo de adultos demasiado centrados en sí mismos como para prestar la atención y la ayuda necesarias que aquella requiere. Antes de que se precipite la 'catástrofe' trágica, Mel ya había dado muestras de una desesperada llamada de atención al cortarse las venas de una muñeca en los baños del colegio<sup>63</sup>. Así pues, cuando Alex llega a Rankeillor,

---

would have sacrificed her life as well as her hearing to keep him alive». Acto II, capítulo 4, p. 129.

<sup>58</sup> En el *Bonus Material* de la edición inglesa, la autora define así las tragedias griegas y su enorme atractivo para la escena contemporánea (p. 307).

<sup>59</sup> En la carta que escribirá a Alex desde el centro de internamiento de menores en el que ingresa tras ser arrestada, Mel dirá expresamente: «*Anyway, my dad is clearly busy with his girl-bride, isn't he? Isn't it weird how the plays we were reading began to happen in real life? My mum hates him enough to be Clytemnestra, easily. So I suppose that makes me Electra, doesn't it? I don't mind that -it's a pretty name*». Acto V, capítulo 2, p. 268.

<sup>60</sup> Acto I, capítulo 7, p. 95.

<sup>61</sup> Cf., de nuevo, *Bonus Material*, pp. 299-302.

<sup>62</sup> «I didn't go to Scotland to teach Greek tragedy to impressionable and emotional teenagers -another phrase the lawyers use, as if there is any other kind». Acto II, capítulo 4, p. 132.

<sup>63</sup> Como le explica Robert, el director, a Alex, «She [Mel] made an attempt on her own life, you see. Slit her wrists. Well, just one wrist, but that's hardly preferable. (...) It was a classic cry for help. Her mother had a new partner Mel didn't get on with, her father was more absent than usual with a woman who upset her, and then she and Carly had a row about something. It was Carly who found her, in the girls' toilets». Acto III, capítulo 2, p. 170.

Mel se identifica pronto con ella, la hace «uno de los suyos<sup>64</sup>».

Lo cierto es que profesora y alumna tienen bastante en común: se parecen en la forma de vestir; ambas han sufrido el trauma de la pérdida de un ser querido, muerto antes de tiempo, y las dos se han mudado a Edimburgo para intentar dejar atrás el pasado<sup>65</sup>. En cuanto Mel se entera de la historia personal de Alex, reacciona con la misma tendencia a la apropiación e identificación que cuando entra en contacto con las historias de las tragedias griegas: busca información sobre su profesora en internet, la sigue furtivamente en sus viajes rituales a Londres<sup>66</sup>.

El error trágico de Alex, la culpa de la que ella no puede dejar de hacerse responsable, no radica, pues, en las lecturas de las tragedias griegas sino en su incapacidad de salir de su propia tragedia personal y calibrar las de los demás<sup>67</sup>. Al reencontrarse con sus alumnos después de las vacaciones de verano, Alex percibe el deterioro del grupo en general y de Mel en particular, más delgada y ojerosa. Pero no puede adivinar lo que la muchacha ha ido guardando dentro de sí<sup>68</sup>.

Tras una dolorosa infección de oído, complicada por una nueva crisis familiar y agravada por el alejamiento de su amiga Carly, así como la frustración de no poder ver a su profesora durante las vacaciones estivales, Mel proyecta toda su frustración personal en una forma de obsesión con Alex. En su diario, señala que durante el curso la ha observado llegar y salir del colegio por calles que son siempre las mismas. También la ha observado cuando sale de la estación de tren. Deduce la zona por la que vive su profesora y merodea por allí para intentar verla. Intenta animar a su amiga Carlie para ir a algún que otro espectáculo del Fringe y así poder encontrarse con Alex. Cuando ésta viaja a Londres para ver a su madre, la alumna, desesperada, la seguirá a hurtadillas y recorrerá sola el camino acostumbrado hasta el sitio acostumbrado. Allí será donde se entere del

---

<sup>64</sup> «We don't want to upset Alex, because she's ours now. She has been for almost three weeks. And she's sad, and we didn't see». Acto I, capítulo 6, p. 72.

<sup>65</sup> Sobre la forma de vestir de ambas, vid. Acto I, capítulo 5, p. 65; sobre el traslado a Edimburgo de Mel tras la muerte de su hermano Jamie, vid. Acto I, capítulo 6, p. 79.

<sup>66</sup> Como le advierte Lisa Meyer a Alex, «You experienced an awful, life-changing crime and that made you compelling to a teenage girl with an obsessional streak». Acto IV, capítulo 1, p. 207.

<sup>67</sup> «We're all responsible for our actions, and that includes me. In retrospect, I did everything wrong, almost from the moment I arrived in Edinburgh. I was weak, thoughtless and self-centered. I believed I was helping them, or at least I persuaded myself I was. But the undeniable truth is that if I had made the slightest effort to look outwards at these children, instead of inwards, I could have changed everything that happened». Acto I, capítulo 5, p. 68. Vid., también, Acto II, capítulo 4, p. 132 y Acto V, capítulo 5, p. 288.

<sup>68</sup> En opinión de Lisa Meyer, la abogada de Alex, «She [Mel] was clearly unstable when you met her. She latched onto you in an inappropriate way, and she concealed that from you successfully». Acto III, capítulo 4, p. 186.

compromiso matrimonial de Katarina con Dominic, lo que desatará la cólera de la profesora y, sobre todo, de la alumna obsesionada con ella, para quien el ultraje de ese compromiso es sentido como si fuera infligido «a uno de los suyos».

En el clímax de la novela, Alex y Mel parecen convertirse en una misma persona<sup>69</sup>. La emoción predominante que da título a la obra, la furia, las hace converger en un mismo trayecto físico y moral que acabará, sin embargo, separándolas radicalmente. Como ya hemos adelantado más arriba, los juicios evaluativos que nutren esta emoción parecen contruidos sobre los parámetros más puramente aristotélicos del desprecio, la venganza y el status, dado que, en este caso, la ofensa la inflige precisamente la persona a quien menos correspondería hacerlo. Con su compromiso matrimonial con el asesino de su defensor, Katarina insulta tanto la muerte de Luke como el dolor de Alex, que ha quedado privada inútilmente de su prometido.

Tanto Alex como Mel viajan a Londres movidas por un deseo vehemente de «justicia», pero mientras que la primera logra llevar a cabo en su recorrido algo parecido a lo que Nussbaum denomina como «transición», Mel, en cambio, persiste en su furia obstinada. La visión de la paloma muerta y destrozada por la rapacidad de otros animales devuelve a la profesora a la realidad descarnada de la prosa de la vida y reconoce no solo la inutilidad de la violencia y de la venganza sino también la futilidad de su indignación por una relación con toda probabilidad abocada al fracaso<sup>70</sup>. La maduración del personaje se expresa en el preciso instante en el que renuncia a la cólera y es capaz de ver, como la competente directora teatral que es en potencia, el cariz melodramático de su comportamiento anterior. La madurez de Alex separa irrevocablemente a la profesora de la alumna, cuya furia exacerbada no admite transición, ni siquiera a instancias de Alex<sup>71</sup>, a quien, si su propio comportamiento anterior le había parecido melodramático, la furiosa actuación de Mel le parece, en aquel instante, «bloody theatrical<sup>72</sup>».

*La furia ámbar* está dividida en cinco actos y cada acto está cimentado sobre una tragedia griega<sup>73</sup>. En el primer acto, Alex propone a sus estudiantes de cuar-

<sup>69</sup> Alex también discute con su madre y no muestra interés alguno por conocer a la nueva pareja de ésta. En sus respectivos viajes a Londres, Alex y Mel se fijan en los mismos detalles: los animales del zoo, las hojas de los árboles.

<sup>70</sup> Acto IV, capítulo 6, pp. 248-9.

<sup>71</sup> «And she [Mel] reached over and slapped my face. (...) 'That won't be enough.' Her face was blotchy and red. She wasn't shaking from the cold, but with fury. (...) 'This isn't how it ends, Alex. It isn't fair.' (...) 'Mel, this isn't going to make anything better». Acto IV, capítulo 6, pp. 250-251.

<sup>72</sup> «Katarina passed them, and Mel was gaining on her all the time, and if I had to describe how I was feeling at that exact moment, it was embarrassed, because the whole thing was so bloody theatrical». Acto IV, capítulo 6, p. 252.

<sup>73</sup> Los cinco actos están enmarcados por un prólogo y un epílogo en forma epistolar. La novela intercala las voces de Alex y Mel en primera persona a través del recuerdo de la profesora,

to leer el *Edipo Rey* de Sófocles, una tragedia sobre el dolor del conocimiento, el problema de la libertad y la necesidad de la expiación. En el acto segundo los alumnos eligen leer la *Alceste* de Eurípides, una obra sobre el amor y el sacrificio. Los tres últimos actos están dedicados cada uno de ellos a una obra de la *Oresteia* esquiléa, *Agamenón*, *Coéforas* y *Euménides*, respectivamente. Mel, que ve en sus padres un trasunto de Agamenón y Clitemnestra, se identifica a sí misma con Electra, como ya hemos señalado. Sin embargo, también ella dará finalmente el paso hacia la transición a través, precisamente, del modelo de las Euménides tan ponderado por Nussbaum<sup>74</sup>. Más aún, su propio proceso de maduración comienza al asumir su responsabilidad en todo lo ocurrido y someterse voluntariamente al castigo que dicta la ley, una lección que ha sabido extraer de las tragedias griegas, como le explica por carta a su profesora: «You of all people know I have to plead guilty, don't you? That's how it works –you do something bad and then you have to pay. Like Orestes and Electra in your plays. We never got that far in class, did we? But I read it anyway. (...) Anyway, I want you to understand that I'm not pleading guilty because I want to be punished, I'm pleading guilty because I have to be punished. It's in the play, Alex –if society doesn't punish its criminals, the gods do<sup>75</sup>».

*La furia ámbar* está penetrada de textos clásicos del mundo grecolatino tan querido y bien conocido de la autora<sup>76</sup>. La pasión que articula toda la obra, la furia, es objeto no solo de narración sino también de evaluación introspectiva, y en ambos casos es posible reconocer la tradición filosófica antigua subyacente. En el mundo profano de la protagonista, el humanismo clásico es la guía más satisfactoria para la vida secular<sup>77</sup>. Tanto Aristóteles como Séneca brindan a la

---

y los diarios y cartas de la alumna, que aparecen en letra cursiva en la edición inglesa. Por lo general, las reseñas críticas señalan que los diálogos que reproduce Alex son la parte más brillante de la novela e incluso una reseña lamenta que la obra no fuera escrita como una pieza teatral. Cf., entre otras, Susanna Rustin, *The Guardian* 15.04.2014.

<sup>74</sup> Nussbaum 2016: 6 y *passim*. Sobre la importancia de la trilogía esquiléa en la tradición teatral occidental, especialmente por su tratamiento de coros femeninos y de fuertes personajes femeninos tanto principales como secundarios, cf. Silva 2005.

<sup>75</sup> Acto V, capítulo 3, p. 277.

<sup>76</sup> Natalie Haynes cursó la carrera de estudios clásicos en Cambridge y, tras una breve experiencia como profesora, se dedicó a los monólogos cómicos ('stand-up comedian') durante diez años, así como a la escritura y al periodismo en diversos programas de la BBC. Como señala la biografía de la página web de la autora, Natalie Haynes ha hablado de la relevancia actual del mundo clásico en Europa, Norteamérica y Oceanía y ha dedicado varias series documentales a diferentes aspectos de la antigüedad clásica.

<sup>77</sup> En 2010, Natalie Haynes publicó *The Ancient Guide to Modern World* (New York: The Overlook Press), un simpático compendio del mundo antiguo greco-romano y de su pervivencia y sentido en nuestro mundo actual. La autora exploraba con humor e inteligencia aspectos políticos, literarios, religiosos, sociales y económicos de los antiguos griegos y romanos, al tiempo que destacaba tanto las singularidades de los antiguos como numerosos aspectos en los que no solo podemos reconocernos en ellos, sino de los que somos, de hecho, deudores.

escritora argumentos disponibles para ser reutilizados literariamente en su obra. Así ocurre, por ejemplo, respecto al lugar común de la ira contra los objetos, un *topos* también literario y, sobre todo, cinematográfico. Cuando la madre de Alex le sugiere a su hija que recurra al mismo, la respuesta de la protagonista evoca, ciertamente, las reflexiones estoicas del *De ira* senecano: «Why don't you smash a few plates? she'd asked. Because then I'd be exactly as upset as I was before, and I would also have broken plates, I told her. How would that be better<sup>78</sup>?».

#### 4. CONCLUSIONES: EDUCAR LAS EMOCIONES

Was draussen ist, wissen wir aus des Tiers  
Anlitz allein; denn schon das frühe Kind  
Wenden wir um...  
R. M. Rilke, *Duineser Elegien* VIII

La recepción de la tragedia antigua en *La furia ámbar* reviste, como hemos tenido ocasión de ver, una riqueza notable en virtud no sólo de la habilidad con la que las historias míticas son elaboradas en sus complejas implicaciones emocionales, sino de la sutil elaboración del género trágico mismo como forma literaria e idea ética. Haynes se sirve de un discurso narrativo doble en primera persona por el que se exponen alternativamente las perspectivas complementarias de la profesora y de la alumna. Al no someterlas a una voz narrativa integradora en el nivel diegético más alto, Haynes es fiel a ese extraordinario rasgo de lo dramático que consiste en enfrentar voces diferentes que ponen los sucesos en perspectiva. Por otro lado, y esto es a nuestros ojos lo decisivo, Haynes otorga un protagonismo especial a las tramas de las piezas más famosas del género antiguo en una historia de enseñanza que constituye una “tragedia” en el sentido moderno<sup>79</sup>. De este modo la novela escenifica el proceso mismo de la recepción por el que se pasa de la tragedia como género dramático a la tragedia como episodio de la vida en la que se juega lo más grave e irreparable.

---

<sup>78</sup> Acto III, capítulo 1, p. 157.

<sup>79</sup> El crítico Raymond Williams (1966) ha reivindicado la centralidad de las experiencias trágicas comunes con toda la legitimidad a la hora de dar sentido a la tragedia moderna. Son experiencias trágicas comunes aquellas en las que se da el sufrimiento humano en el medio del desorden humanamente creado (y mistificado ideológicamente como orden natural) y comprenden todas aquellas en que las personas sufren la agresión, la explotación o la marginación. Contra los intentos de reducir su pertinencia trágica, considerando que sólo algunos sufrimientos tienen, por su dimensión ética o espiritual, entidad de “trágicos”, Williams denuncia en ellos versiones de la vieja forma de reducir la tragedia a la historia de la caída de los grandes reyes y señores. La potencia del sufrimiento común alcanza su auténtica dimensión trágica cuando Williams lo pone en correlación con su correlato activo moderno: la revolución. La lección de Williams ha tenido influyentes seguidores. Cf. Eagleton 2003 y Leonard 2015, quienes se alinean con él para contestar el influyente libro de Steiner 1961. Una documentada exposición de la recepción moderna de la tragedia antigua puede leerse en Billings 2014, y en Bolby 2007 un inteligente ensayo sobre la recepción freudiana.



*Ambers' Fury* es un híbrido literario que se construye en el nivel discursivo, incluso paratextualmente, como una pieza de teatro a dos voces que debe mucho al *Edipo Rey*<sup>80</sup>, y revela al final un difuso hipotexto trágico que nos remite a las Electras de los antiguos tragediógrafos. En el curso de la novela las protagonistas viven el complejo emocional de la ira y el dolor como reacciones humanas ante el daño recibido en lo que más importa, en este caso las personas que son *nuestras* de manera inalienable, aquellas cuya suerte nos afecta entrañablemente. Las tragedias más representativas del canon se integran “esquemáticamente”, casi en su grado más elemental de vitalidad, a la historia de la relación docente que une a personas seriamente dañadas por azares diversos. Los grandes temas de la constelación de lo trágico – la complicación de la suerte en la decisión humana en forma que se antoja un destino, el error que no es culpa, pero que se sufre como tal, la traición y el daño que viene de los más próximos–, son convocados en los comentarios que las tragedias suscitan en los jóvenes personajes. La historia de las protagonistas resulta, pues, redundantemente trágica: lo es el error de la profesora al dejar que su propia historia sea vista como tragedia por su alumna, y lo es también la lección que saca la muchacha, que con una lucidez aplastante declara la necesidad de expiación por un acto al que parece haber sido llevada por un destino que vio claro en la lectura de tragedias<sup>81</sup>.

Ante el resultado espeluznante de esta relación educativa surgen inevitablemente ciertas preguntas. ¿Qué tipo de educación es esta? ¿Cómo *educa* la tragedia? Habida cuenta de los efectos descritos, ¿es algo que podamos recomendar sin más? Se nos ocurren para terminar varias reflexiones sobre el tema al hilo de la larga historia de la recepción de los efectos trágicos.

Una forma platónica, y muy moderna por cierto, de juzgar la novela sería sumarse a los acusadores de Alex y condenarla por haber dado a estudiantes difíciles ejemplos poco recomendables, con consecuencias más que previsibles<sup>82</sup>. Podría pensarse que estudiantes convenientemente inmunizados, estudiantes,

---

<sup>80</sup> Los arrebatos de irascibilidad y la ceguera de Alex respecto a la tragedia que se va a desencadenar la hacen semejante a Edipo. Por otra parte, la revelación del descubrimiento trágico de Alex sigue un desarrollo parecido al del Edipo Rey sofocleo. La novela comparte técnicas narrativas de esta tragedia, germen del género detectivesco y del thriller. De la afición de la autora por esta obra en particular y por la tragedia griega, sobre todo eurípidea, en general, es también ejemplo su *Oedipus enders*, un documental sobre tragedia griega y telenovelas retransmitido por Radio 4 en abril de 2010, sobre el que la propia Natalie Haynes escribió en *The Guardian* 10.04.2010. Natalie Haynes explora esta historia desde la doble perspectiva de la esposa de Edipo y de Ismene en *The Children of Yocasta*, Mantle: 2017, donde las tramas trágicas son radicalmente revisadas desde una perspectiva ilustrada humanista.

<sup>81</sup> «He's polluted the city because he's a criminal who hasn't been punished. Does that make sense to you? I know it's a strange concept to us.' 'No, it sort of makes sense,' she [Mel] replied». Acto I, capítulo 5, p. 66.

<sup>82</sup> El debate sobre la enseñanza moral de la tragedia y la dificultad para integrarla es una constante en la recepción del género desde la Antigüedad.

por ejemplo, a quienes se les hubiera enseñado que se trata de obras clásicas que hay que conocer por aquello del barniz cultural, habrían sabido bien que no hay que tomarse demasiado en serio los extremos de esas heroínas y héroes de nombres tan difíciles de pronunciar. Una actuación en consecuencia llevaría a las autoridades académicas a prohibir la lectura de los trágicos o, en el mejor de los casos, a reservarlos para quienes con la debida formación están a salvo de su pernicioso efecto emocional. Otra estrategia complementaria sería la de ofrecer a aquellos jóvenes problemáticos de ambos sexos historias más edificantes que puedan imitar sin riesgo. El denodado empeño de la actual literatura infantil y juvenil por eliminar de la circulación los cuentos tradicionales en beneficio de una ficción formadora de valores universales entra de lleno en esta estrategia platónica ya perfectamente prevista en los libros segundo y tercero de *República*<sup>83</sup>.

Hay otros modos de abordar la comprensión de lo que pasa cuando nos enfrentamos a la tragedia en cualquiera de sus formas, entre ellos el de Aristóteles, quien contestaba a su maestro en este punto de manera terminante. En el trance de reducir a lo esencial la diferencia respecto de los rigores platónicos contra el teatro, diríamos que Aristóteles introduce una distancia emocional en el proceso de la recepción trágica que pone en cuestión los automatismos miméticos tan temidos por Platón. Ciertamente, en el espectáculo teatral tanto los personajes como el público *sufren* emociones estrechamente conectadas, pero esas emociones *no son las mismas*. No sólo hay emociones características de la recepción trágica (las de miedo y compasión), sino que incluso se experimentan característicamente cuando se sufren en el modo de la contemplación<sup>84</sup>. La peculiaridad de la recepción emocional en el espectáculo trágico está, según Belfiore, en que experimentamos las pasiones en sus aspectos cognitivos y fisiológicos *hasta cierto punto* como en la vida real, pero mantenemos suspendidos sus efectos prácticos más inmediatos, punto éste en que se distingue característicamente el efecto retórico. Lo propio de estas emociones trágicas está en la potenciación del componente cognitivo en modo de juicios sobre lo que se contempla, y la educación está en la incorporación de esos juicios a nuestra persona en forma de carácter.

---

<sup>83</sup> La posición de Platón ante el teatro de su tiempo y su recepción es infinitamente más compleja y fascinante de lo que sugerimos. Nussbaum 1995: 177-192, ofrece una estimulante introducción a la cuestión en relación con la opción de Platón por la forma de diálogo como “teatro antitrágico”.

<sup>84</sup> Sobre este punto es especialmente elocuente el trabajo de Belfiore 1992: 226-254, quien subraya entre otras diferencias la que reside en el modo en que las emociones se relacionan con la acción consecuente. Sobre las peculiaridades de la compasión antigua y su evolución es imprescindible la exploración de Konstan 2001 y 2006: 207-218. Konstan está especialmente atento a los dinamismos de la emociones antiguas, por ejemplo, cómo en la compasión aristotélica, en principio restringida a aquellos que sufren sin merecerlo, asoma una inquietud moral por el sufrimiento sin más, cf. Arist., *Poet.* 13.1453a 1-8.



Si tuviéramos que proponer un análogo adecuado en las instituciones académicas para ubicar esta recepción reflexiva de la tragedia, señalaríamos sin lugar a dudas los grupos de lectura. En ellos la acción que corresponde a la reacción emocional es el juicio compartido, cuando se ponen en común las valoraciones diversas y contrastadas del público lector para concluir en lo posible en un juicio sobre la calidad de la obra y la conveniencia de recomendarla. Los grupos de lectura son, podríamos decir, los análogos del público espectador y, más específicamente, de los jueces que en él deciden sobre la excelencia de lo que se ha contemplado. La autora, en las páginas finales del libro, encamina a las eventuales lectoras y lectores, a una recepción compartida de este estilo con una batería de cuestiones para el debate.

Existe, en fin, una tercera manera que es resultado de dar primacía a la recepción común del género trágico, a la que aludíamos al comienzo de esta sección. Se trata de la tragedia como la entiende cualquiera, como un tipo de suceso y una experiencia que pueden darse fuera de los escenarios: las tragedias que se viven, las que vemos en los titulares de los medios y de las que hablamos casi siempre bajo el efecto de emociones como el miedo, la compasión, la indignación o el escándalo moral. Según esta modalidad, la tragedia antigua educa en la percepción del caso trágico y su evaluación, al tiempo que nos orienta a la acción. De este modo la tragedia ha sido elaborada recientemente como categoría de análisis sociológico en la forma de «social tragedy» por Baker. Al percibir un suceso como trágico no sólo hablamos de su triste eventualidad, sino que construimos su importancia y gravedad para quien lo sufre y al mismo tiempo lo proponemos al juicio y la acción social<sup>85</sup>.

En nuestro caso, ¿cuál es la tragedia a la que nos hace dirigir la mirada y percibir como tal Natalie Haynes? La tragedia de la adolescencia, esa larga y accidentada etapa que cubre transformaciones dramáticas en cuerpo y mente, y que debería acabar en lo que somos como personas adultas con plena responsabilidad de nuestra suerte y felicidad. La tragedia de la adolescencia tiene un marco específico (en el sentido de «frame» del análisis literario y sociológico) que es la institución escolar, una institución que se sufre como control tiránico en el momento en que la vida urge y arrastra con más energía hacia afuera, como el animal de Rilke<sup>86</sup>. En esta prolongada crisis la lectura se revela como un instrumento capaz de gran bien y gran mal y por eso mismo, como diría Sócrates, valioso.

---

<sup>85</sup> Baker 2014: esp. 21-45.

<sup>86</sup> Pennac 2009, ha descrito vívidamente la experiencia escolar dominada por las emociones del miedo y la tristeza, redimida por el encuentro de profesores y lecturas salvadoras. Las vicisitudes de Pennac como alumno especial, ciertamente no en el sentido trágico, y, más aún, su atención a aquellos alumnos «para los que la cosa no funciona» invitan a la conexión con la novela de Haynes.

Haynes nos propone una mirada a la tragedia de la adolescencia que elabora en la dimensión de un héroe trágico como el personaje contumaz que no hace componendas con la vida<sup>87</sup>. La autora nos invita a compartir esa visión actualizando la tragedia en una novela en la que un público adolescente es expuesto en grado cero a la tragedia antigua. Y en el curso de los sucesos que componen la historia del tremendo efecto de ese encuentro, la complicación emocional de los personajes procede junto con la complicada recepción de las historias trágicas, que obligan a juzgar a la vez como espectadores y actores. La educación trágica de las emociones explora la posibilidad de ayudar a crear una percepción enriquecida de la vida que cultiva la virtud de saber conocer los sucesos graves en la complejidad de sus circunstancias y reconocer la obligación humana de hacer algo para que no sucedan.

---

<sup>87</sup> Knox 1993.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1988). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- Baker, S.A. (2014). *Social Tragedy. The Power of Myth, Ritual, and Emotion in the New Media Ecology*. New York: Palgrave MacMillan.
- Bakogianni, A. (2011). *Electra Ancient & Modern. Aspects of the Reception of the Tragic Heroine*. London: Institute of Classical Studies.
- Baricco, A. (2005). *Homero. Ilíada*, (ed. orig. 2004). Barcelona: Anagrama. (trad. de X. González Rovira)
- Belfiore, E. (1992). *Tragic Pleasures. Aristotle on Plot and Emotion*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Billings, J. (2014). *A Genealogy of the Tragic: Greek Tragedy and German Philosophy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bolby, R. (2007). *Freudian Mythologies: Greek Tragedy and Modern Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Braund, S. & Most, G. W. (eds.) (2003). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Budelmann F. & Haubold, J. (2008). *Reception and Tradition*. En L. Hardwick & Ch. Stray (eds.). *A Companion to Classical Receptions* (13-25). Oxford: Blackwell.
- Cairns, D. L. (2003). *Ethics, ethology, terminology: Iliadic anger and the cross-cultural study of emotion*. En S. Braund and G. W. Most (eds.). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen*(11-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaniotis, A. (ed.) (2012). *Unveiling Emotions: Sources and Methods for the Study of Emotions in the Greek World*. Heidelberg: Steiner Franz Verlag.
- Chaniotis, A. & Kaltsas, N. (eds.) (2017). *The World of emotions of Ancient Greece. 700 BC -200 AD*. Athens: Onassis Foundation USA.
- Calvino, I. (1995). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- Eagleton, T. (2003) *Sweet Violence. The Idea of Tragic*. Oxford: Wiley Blackwell
- Fialho M. C. (2006). Electra e Clitemnestra. O confronto de personagens na tragédia grega. *Ideas* 5, 91-106.
- García Gual, C.(2017). *La luz de los lejanos faros: una defensa apasionada de las humanidades*. Barcelona: Ariel.
- Govier, T. (2002). *Forgiveness and Revenge*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Hardwick, L. (2003). *Reception Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, W. H. (2001). *Restraining Rage. The Ideology of Anger Control in Classical Antiquity*. Cambridge (MA)-Londres: Harvard University Press.

- Haynes, N. (2010). *The Ancient Guide to Modern World*. New York: The Overlook Press.
- Haynes, N. (2014). *The Furies*. St. Martin's Press. (traducción española: 2015. Siruela).
- Haynes, N. (2014). *The Amber Fury*. Londres: Corvus.
- Haynes, N. (2017). *The Children of Yocasta*. Londres: Mantle.
- Honig, B. (2013). *Antigone Interrupted*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knox, Bernard M. W. (1993). *The Heroic Temper. Studies in Sophoclean Tragedy*. Berkeley: University of California Press.
- Konstan, D. (2011). *Before Forgiveness. The Origins of a Moral Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstan, D. (2006). *The Emotions of the Ancient Greeks. Studies in Aristotle and Classical Literature*. Toronto: Toronto University Press.
- Konstan, D. (2003). *Aristotle on Ager and the Emotions: the Strategies of Status*. En S. Braund and Gl. W. Most (eds.). *Ancient Anger. Perspectives from Homer to Galen* (99-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Konstan, D. (2001). *Pity Transformed*. Londres: Duckworth
- Leonard, M. (2015). *Tragic Modernities*. Cambridge (MA) – Londres: Harvard University Press.
- Loraux, N. (1999). *La voix endeuillée. Essai sur la tragedie grecque*. Paris: Fayard
- Mangel, A. (2007). *Homer's The Iliad and the Odyssey. A Biography*. Londres: Atlantic Bookks. (trad. esp. 2016. Madrid: Debate).
- Morenilla Talens, C. (2006). La irascible Electra. *Bitarte: Revista Cuatrimestral de Humanidades*, 39, 19-36.
- Nussbaum, M. C. (1996). *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought, The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Pennac, D. (2009). *Chagrin d'école*. Paris: Folio.

- Pirro, R. (2011). *The Politics of Tragedy and Democratic Citizenship*. New York: Bloomsbury.
- Prost, F. (2004). *Les théories hellénistiques de la douleur*. Lovaina-París: Peeters.
- Robertson, D. (2000). *The Philosophy of Cognitive-Behavioural Therapy (CBT). Stoic Philosophy as Rational and Cognitive Psychotherapy*. Londres: Karnac.
- Sanders, Ed. (2014). *Envy and jealousy in Classical Athens. A Socio-Psychological Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Settis, S. (2006). *El futuro de lo clásico*. Madrid: Abada.
- Silva, M. F. (2005). *Ésquilo: O primeiro dramaturgo europeu*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sloterdijk, P. (2010). *Ira y Tiempo. Ensayo psicopolítico*. Madrid: Siruela. (ed. original en alemán 2006).
- Sorabji, R. (2000). *Emotion and Peace of Mind. From Stoic Agitation to Christian Temptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1961). *The Death of Tragedy*. Londres: Faber & Faber.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilce, J. M. (2009). *Crying Shame: Metaculture, Modernity, and the Exaggerated Death of Lament*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Williams, R. (1966). *Modern Tragedy. Essays on the Idea of Tragedy in Life and in Drama, and on Modern Tragic Writing from Ibsen to Tennessee Williams*. Londres: Chatto and Windus.

θεραπεία τῆς ψυχῆς: EL EMPLEO DE LA LITERATURA GRIEGA EN  
CONTEXTOS DE MARGINACIÓN SOCIAL<sup>1</sup>  
(θεραπεία τῆς ψυχῆς: the use of Greek literature in contexts of social  
exclusion)

ALBERTO J. QUIROGA PUERTAS  
(aquiroga@ugr.es; ORCID: 0000-0002-1439-7825)  
Universidad de Granada

RESUMEN - En este trabajo se ofrece un panorama de varias iniciativas que se valen de la literatura griega clásica fuera del aula de educación secundaria o universitaria haciendo especial énfasis en el uso de su dimensión terapéutica y catártica en ámbitos de riesgo de exclusión social. Así, proyectos dirigidos a excombatientes con estrés post-traumático o reclusos en centros penitenciarios hacen uso de textos de la tragedia griega o de la épica homérica para abordar problemas propios de estos colectivos.

PALABRAS CLAVE: teatro griego, épica griega, reinserción social, psicología

ABSTRACT - This paper aims to offer a survey of several projects that use Greek literature outside educational contexts by paying specific attention to the usage of its therapeutic and cathartic dimension in contexts of social exclusion. This is the case of several projects based on texts from Greek tragedies or Homeric poems, and addressed to army veterans suffering from post-traumatic stress disorder or to inmates of prisons.

KEYWORDS: Greek theater, Greek epic, rehabilitation, psychology

En un reciente artículo publicado en el periódico *El País*<sup>2</sup>, el Decano de la Facultad de Filosofía de la UNED, Jesús Zamora Bonilla, ponderaba lo que, en su opinión, constituyen los puntos débiles que se esgrimen habitualmente en la ya manida defensa de las disciplinas que componen las Humanidades. Dejando de lado las vitriólicas reacciones a su propuesta para actualizar el argumentario de alegatos a favor de tales disciplinas, es justo poner de manifiesto que Zamora Bonilla ha reabierto un debate de calado tan profundo que debería tener un mayor recorrido más allá de su impacto puntual en algunos blogs y páginas de internet<sup>3</sup>. Gran parte de las críticas a este artículo están motivadas por el aura de escrito contracorriente y desafiante frente a las convenciones de la apologética

---

<sup>1</sup> Quiero hacer constar mi agradecimiento a Lorena Jiménez Justicia por las apreciaciones y correcciones realizadas a este artículo. Cualquier error es responsabilidad del autor de este trabajo.

<sup>2</sup> Artículo publicado el 6 de enero de 2017 [[http://elpais.com/elpais/2016/10/11/opinion/1476174438\\_886445.html](http://elpais.com/elpais/2016/10/11/opinion/1476174438_886445.html)].

<sup>3</sup> E.g., la entrada del 18 de enero 2017 de Athene Blog (<http://redfilosofia.es/atheneblog>).

humanística, ese subgénero académico que, en ocasiones, abusa de tautologías y apriorismos que suelen acabar por subrayar la perentoria necesidad de defender las Humanidades frente a los apóstoles del utilitarismo educativo. En mi opinión, Zamora Bonilla no se desvía del discurso defendido por García Gual, Ordine o Nussbaum, los principales apologetas que ponen voz a los pequeños cicerones que todos llevamos dentro prestos a soltar invectivas contra quien dude del valor de la Filosofía, la Filología o la Historia. Al contrario, creo que la intención del autor era advertir de los peligros de asimilar la defensa de las Humanidades a una retórica excluyente que se apropie de ciertos valores (mejor conocimiento de los resortes democráticos y del ejercicio de la ciudadanía, realización personal, etc.) que no son, en modo alguno, ajenos a otras disciplinas no humanísticas. El mensaje subyacente, en mi opinión, se puede identificar con las palabras de Quinto Aurelio Símaco: *uno itinere non potest perveniri ad tam grande secretum*<sup>4</sup>. En esta ocasión, ese *grande secretum* son las bondades que tradicionalmente se han atribuido al estudio de las Humanidades y que, en opinión de Zamora Bonilla, no son inherentes ni inalcanzables para otras ramas del conocimiento ajenas a las Humanidades.

Esta discusión iniciada por Zamora Bonilla se inmiscuye de lleno en las disputas acerca de las distintas formas de concebir la praxis y el lugar de las Humanidades en la sociedad de la post-verdad. Al discurso centrípeto que defiende la sociedad greco-latina como el origen de la civilización occidental se ha yuxtapuesto una tendencia centrífuga que aspira a analizar acontecimientos contemporáneos a través de patrones discursivos procedentes de Grecia y Roma. Así, en los últimos años han aparecido publicaciones y se han celebrado encuentros científicos en el ámbito de la Filología Clásica y la Historia Antigua relacionados con temas tan relevantes como el Brexit, la crisis de los refugiados de conflictos en Próximo Oriente, o el resurgimiento de radicalismos políticos<sup>5</sup>. Igualmente, hay un buen número de iniciativas cuyo fundamento reside en la utilización del legado greco-romano en contextos extra-académicos. Es el caso de «Classics and Social Justice», una plataforma colaborativa de estudiosos del mundo antiguo que persiguen involucrarse en problemáticas actuales<sup>6</sup>, o de «Prison Teaching», una asociación de profesores y doctorandos de varias universidades estadounidenses que ayudan a formar a reclusos de centros penitenciarios en disciplinas como el latín<sup>7</sup>. También es destacable «Classics and Autism», un proyecto financiado por la Unión Europea para tratar síntomas del autismo mediante el uso de

---

<sup>4</sup> *Ep.* III.10. En un sentido parecido, léase la reciente ponencia de Almela 2017.

<sup>5</sup> E.g., Álvarez Rodríguez 2016. Agradezco a Javier Campos Daroca que me haya advertido de la publicación de McNulty 2015; Rowland 2015.

<sup>6</sup> <https://classicsocialjustice.wordpress.com/>. Una reflexión sobre el tema puede leerse en Mulholland 2015.

<sup>7</sup> [www.prisonteaching.org/latin](http://www.prisonteaching.org/latin)

la mitología clásica<sup>8</sup>. Siguiendo el ejemplo de estos proyectos, en las próximas páginas describiré diversas iniciativas que convergen en la consideración del empleo de la literatura griega como una poderosa herramienta en el tratamiento de trastornos psicológicos derivados de experiencias bélicas así como un útil instrumento para la reinserción social en contextos carcelarios.

### «THE THEATRE OF WAR»: LA CATÁRTICA RECREACIÓN DE LA TRAGEDIA GRIEGA

La omnipresencia de los Estados Unidos en los conflictos bélicos del siglo XX y XXI ha generado movimientos culturales y contraculturales que han girado en torno a dos grandes conceptos, «la patria» y «la guerra justa». El cine ha sido la manifestación artística que ha legado un número de obras tal que el «cine de guerra» se ha convertido en un subgénero filmico en toda regla<sup>9</sup>, dentro del cual algunas películas se han interesado en mostrar los estragos psicológicos causados a los soldados en la batalla. La claustrofóbica *Johnny cogió su fusil* (D. Trumbo, 1971) y la épica *Apocalypse Now* (F. Ford Coppola, 1979) representan un tipo de cine que ha repuntado en la última década (e.g., *The Hurt Locker*, K. Bigelow, 2008; *American Sniper*, C. Eastwood, 2015) en el que se exploran los trastornos post-traumáticos de los soldados que han conseguido sobrevivir a la guerra y que viven su particular νόστος.

Siguiendo esta corriente, el escritor y dramaturgo estadounidense Bryan Doerries ha creado una compañía de teatro, «Outside the Wire»<sup>10</sup>, especializada en recrear tragedias griegas con el propósito de ayudar a soldados que sufren estrés post-traumático, un trastorno con una elevada incidencia entre los combatientes supervivientes de conflictos bélicos<sup>11</sup>. De hecho, según un estudio publicado en 2012 por el U.S. Department of Veteran Affairs cada día se suicidan veintidós veteranos de guerra debido a su inadaptación al entorno civil tras volver de la guerra. El sentimiento de culpa por haber sobrevivido a un conflicto en el que perecieron compañeros y amigos así como la sensación de traición por parte de la sociedad por la que creen luchar o por parte del propio ejército son los dos principales motivos a los que se puede achacar esta cifra de suicidios<sup>12</sup>.

Estos son, precisamente, los dos factores sobre los que Doerries ha

<sup>8</sup> <http://myth-autism.blogspot.com.es/>

<sup>9</sup> Fernández López 2009 y Rodríguez 2006 son referencias que se han aproximado al cine de guerra de modo sinóptico.

<sup>10</sup> El propio nombre de la compañía procede de la jerga del ejército dado que esta expresión alude a las acciones emprendidas fuera de un campo base militar.

<sup>11</sup> Una reciente aportación al tema desde la perspectiva de la literatura greco-latina es Meineck y Konstan 2014.

<sup>12</sup> Doerries 2015: 4, 85, 97, 113.



fundamentado una relectura con fines terapéuticos de varias tragedias griegas, tal y como recoge en su monografía publicada en el año 2015 en la que Doerries detalla las experiencias acumuladas en las representaciones de la compañía «Outside the Wire» ante excombatientes y altos cargos del ejército norteamericano. Esta clase de reconfiguración del teatro clásico parte de la convicción de que este género debe tener una vocación que trascienda la mera lectura de una obra clásica de la literatura universal. «Tragedies don't mean anything. They do something»<sup>13</sup>, declara Doerries al comienzo de su libro manifestando así su deseo de revivir tanto el mensaje como el propósito de la tragedia griega. Su objetivo, por lo tanto, va encaminado a «desacralizar» el teatro clásico alejándolo del contexto académico para poder emplearlo en la gestión de problemas actuales en los que puede ejercer una influencia altamente positiva: «To them [*i.e.*, soldados y excombatientes] and to thousands of other military families, Sophocles's plays were not museum pieces or "problem plays", as classicists had so often labeled them»<sup>14</sup>. No en vano, añade el autor, hay que recordar que obras de temática bélica como las sofocleas *Áyax*<sup>15</sup> o *Filoctetes* fueron escritas y representadas por un autor y para un auditorio familiarizado con la guerra: «Sophocles's plays emerge as a powerful tool, an ancient military technology designed to help those who'd been to war to make meaning out of their fragmented memories and to evenly distribute the burden of what they brought back from battle upon the shoulders of all Athenians»<sup>16</sup>.

En el caso de la compañía dirigida por Doerries, en lugar de representar el texto completo de las obras de Sófocles con una escenografía clásica, las adaptaciones se valen de un enfoque que prioriza el valor terapéutico del teatro sobre su valía artística. De esta manera, los textos leídos por actores profesionales se reducen a fragmentos o a una selección de escenas de la tragedia representativas de las intenciones de la recreación ante un auditorio compuesto por soldados y personal militar junto con sus familias –esto es, ante una audiencia tan desconocedora del imaginario cultural griego como necesitada de asideros emocionales que, en este caso, se hallan en la obra de Sófocles. Una vez concluida la dramatización, se abre un turno de intervenciones que, según Doerries, constituye la parte nuclear de su proyecto, dado que es durante este turno cuando los asistentes reconocen el proceso de asimilación y empatía con personajes del universo sofocleo. Así, las emociones del *Áyax* de Sófocles encuentran su eco en soldados estadounidenses que experimentan la ira, la soledad y la locura que cayó sobre el héroe griego, pero que son incapaces de reconocer ante sus propios familiares y compañeros. Es solo cuando han oído

---

<sup>13</sup> Doerries 2015: 14.

<sup>14</sup> Doerries 2015: 120.

<sup>15</sup> Sobre los conceptos éticos y morales subyacentes en el *Áyax* de Sófocles, vid. Woodruff 2011. Agradezco al profesor Campos Daroca que me haya llamado la atención sobre este libro.

<sup>16</sup> Doerries 2015: 76.

(en muchas ocasiones, por primera vez en sus vidas) los versos de Sófocles en los que se describe el sentimiento de traición, abandono y desarraigo de Áyax o Filoctetes que soldados y excombatientes comienzan a hablar acerca de sus propias experiencias tanto en combate contra enemigos reales como en batallas libradas dentro de ellos mismos en su lucha por dejar atrás lo vivido en escenarios como Irak, Afganistán o Pakistán. De esta manera, una atemporal catarsis teatral cobra la forma del reconocimiento de las experiencias de estos soldados en los personajes del universo trágico griego: «These plays were written long ago», comenta uno de los soldados que asistió a la lectura de los versos más significativos del *Áyax* de Sófocles, «but they describe people I know»<sup>17</sup>.

### AQUILES EN VIETNAM: PSICOLOGÍA HOMÉRICA EN TIEMPOS MODERNOS

Si el trabajo de la compañía de Bryan Doerries apuesta por la recreación de pasajes de tragedias de contenido bélico para iniciar un proceso de catarsis y completa reinscripción social por parte de veteranos de guerra, los estudios del psiquiatra Jonathan Shay ahondan en las raíces del origen del estrés postraumático. En *Achilles in Vietnam*, Shay hace una interpretación en clave psiquiátrica de la *Iliada* diseccionando los componentes de la ira de Aquiles y los mecanismos emocionales de los héroes homéricos de los que se valieron para hacer frente a los avatares emocionales de la guerra de Troya<sup>18</sup>.

A juicio de Shay, hay un elemento común que explica la colérica reacción de Aquiles y la desestructuración emocional de los soldados estadounidenses durante la guerra de Vietnam: la violación del concepto de *θέμις*, traducido libremente por Shay como «what's right» y entendido como un acuerdo tácito entre el soldado y la jerarquía de mando superior. En el momento en el que no se respeta esa *θέμις*, argumenta Shay, el sistema de valores y la moral del soldado acaban por destruirse al sentirse traicionados<sup>19</sup>. Al igual que sucede en las representaciones de «Outside the Wire», el concepto de «traición» es un nexo omnipresente en la relectura que Shay hace de la *Iliada*: «Achilles' experience of betrayal of "what's right", and his reactions to it, are identical to those of American soldiers in Vietnam»<sup>20</sup>.

Así, por ejemplo, la ruptura del concepto de *θέμις* por parte de Agamenón propició la ira de Aquiles, que en el estudio de Shay actúa como el hiperónimo de una serie de sentimientos y reacciones propias de un ambiente bélico en el que el

<sup>17</sup> Doerries 2015: 119. Léase también 65-66, 74-75, 82-83, 104-105.

<sup>18</sup> Es pertinente advertir que Shay 1994: xx comienza su trabajo con una advertencia acerca de la validez de sus planteamientos y del peligro de incurrir en anacronismos: «Homer's poem does not mean whatever I want it to mean». En Shay 1994: 77-99 se encuentra un listado con los patrones de conducta y eventos que desencadenan con mayor frecuencia el proceso de deshumanización de los soldados en conflictos bélicos.

<sup>19</sup> Shay 1994: 4-6.

<sup>20</sup> Shay 1994: 3.

soldado se deshumaniza. El psiquiatra disecciona el comportamiento humanitario y compasivo de Aquiles antes de que la ira causada por su enfrentamiento con Agamenón y el dolor por la muerte de Patroclo lo controlaran. El respeto reverencial por sus víctimas en la guerra, tal y como aparece expresado por Andrómaca (VI.416-420), dejó paso a la mutilación y humillación del cadáver de Héctor (XXII.395-404). Algo similar sucede, recuerda Shay, en lo que se refiere a la actitud vengativa para con enemigos en clara desventaja, aspecto sobre el cual trae a colación el episodio de Aquiles y Licaón (XXI.35-115). Este cambio en los patrones de comportamiento y en el respeto por las convenciones bélicas acabaron por configurar, según Shay, la tragedia del Pelida: «Achilles' moral unluckiness, his tragedy, was that events –simply what happened- created the desire to do things that he himself regarded as bad»<sup>21</sup>.

Esta tragedia del héroe homérico, deshumanizado por su incapacidad para afrontar la pérdida de compañeros y por la percepción de los intereses de la jerarquía militar como una traición a su esfuerzo, pervive en los veteranos de la guerra de Vietnam, entre quienes reina una concepción de la amistad afín a la *φιλία* griega tal y como aparece desarrollado este concepto en la *Iliada*<sup>22</sup>. Esta particular visión de la amistad respecto al ámbito civil supone un obstáculo para los soldados en el proceso de reintegración en la sociedad cuando éstos quieren expresar sus angustias e iniciar el duelo por la pérdida de un compañero: «Our culture insists upon the gender association of nurturance and compassion as maternal, whereas the ancient Greek culture understood *philia* to be equally available to both genders»<sup>23</sup>. En este mismo sentido, como apunta Shay, la cultura griega parecía no tener los prejuicios existentes en el mundo militar moderno respecto al llanto como forma de desahogo y símbolo de la dignidad del guerrero. Así, frente al llanto reparador que suavizó el ánimo de Aquiles tras ceder a las peticiones de Príamo (XXIV.507-517), la expresión del dolor mediante lágrimas o lamentos se considera como un signo de debilidad entre los soldados en la actualidad<sup>24</sup>.

Otro aspecto del mundo bélico de la Antigua Grecia empleado por Shay en su propuesta de recurrir al texto homérico para tratar desórdenes emocionales causados por experiencias bélicas consiste en afrontar como un problema los cambios relativos a la consideración del enemigo. El reconocimiento del ardor y el valor guerrero del rival formaba parte de la mentalidad del héroe homérico. Frente a esta actitud respetuosa, Shay expone que la mediación de conceptos heredados del universo ideológico judeo-cristiano contribuyó decisivamente al proceso de animalización y envilecimiento del enemigo que aconteció en la

---

<sup>21</sup> Shay 1994: 31.

<sup>22</sup> Una reciente y original aproximación a este tema se encuentra en Jusdanis 2014: 58, 68-71.

<sup>23</sup> Shay 1994: 49.

<sup>24</sup> Shay 1994: 63-67.

guerra del Vietnam. Sin llegar a idealizar el universo bélico homérico, Shay contrapone algunos ejemplos de escenas de duelos individuales entre griegos y troyanos en los que predomina el respeto (e.g., el parlamento entre Diomedes y Glauco antes de pelear el uno contra el otro en el canto VI de la *Iliada*) frente al moderno pensamiento subyacente en el conflicto entre dos bandos en el que «modern habits of nationalism and racism have blended with the biblical idea (e.g., Exodus 17: 214ff.; Deuteronomy 13: 14 ff.) that God's enemies should be exterminated like vermin»<sup>25</sup>.

### EL TEATRO OS HARÁ LIBRES. GRECIA, EL TEATRO Y LA REINSERCIÓN SOCIAL

Retomando las reflexiones del comienzo de este trabajo sobre las posibilidades de las Humanidades y, más concretamente, de la Filología Clásica en el periodo de la post-verdad, reconforta encontrarse con noticias que nos hacen pasar de la incredulidad que nace de un titular llamativo a cierta sensación hedonística cuando, al leer la noticia e investigar sobre las fuentes, crece la certeza de que el legado cultural grecolatino es tan profundo como flexible en su aplicación. En el caso de la tragedia griega ya nos estamos acostumbrando a conocer iniciativas que toman los textos de Esquilo, Sófocles y Eurípides como el material a partir del cual crear proyectos alejados del ámbito académico. Hay algunos trabajos de naturaleza interdisciplinar de los que lo mejor que se puede decir es que son bienintencionados, como el caso de un estudio climático a partir de textos teatrales que concluye tautológica y simplistamente que «Combining the fact that dramatic contests were held in mid-winter without any indication of postponement, and references from the dramas about the clear weather and mild winters in Attica, we can assume that those particular days of almost every January were summery in the fifth and maybe in the fourth centuries BC»<sup>26</sup>.

Más interesante y relevante para el propósito de esta contribución resulta el empleo del teatro griego en contextos carcelarios en el marco de técnicas y objetivos procedentes de la dramaterapia<sup>27</sup>. Es el caso de la dramatización de los principales pasajes del *Prometeo Encadenado* de Esquilo a cargo, nuevamente, de la compañía «Outside the Wire» de Bryan Doerris, que ha visto en este drama esquileo «one of the strongest condemnations of authoritarian rule, unjust

<sup>25</sup> Shay 1994: 114.

<sup>26</sup> Chronopoulou y Mavrakis 2014: 69. Igualmente innovador es el enfoque y objetivos de Meineck 2012b.

<sup>27</sup> Sobre las intervenciones terapéuticas que comprende este término, vid. Jennings et al. 2006. Es preciso mencionar «Teatro Dentro» en el Centro Penitenciario Quatre Camins de Barcelona, otro proyecto que hace de la representación teatral el eje sobre el que giran políticas de reinserción social.

imprisonment, and cruel and unusual punishment in all of Western literature<sup>28</sup>». Con este enfoque en mente, Doerris ha leído el *Prometeo Encadenado* a partir de una serie de asimilaciones *sui generis* entre los personajes de la obra y la gestión de un centro penitenciario: los funcionarios de prisiones serían los modernos trasuntos de Krátos, Bía y Hefesto, mientras que Hermes equivaldría a un guardia de seguridad; Océano cumpliría la función de un trabajador social; el coro de las Oceánides representaría a los familiares agraviados que se quejan ante el guardián todopoderoso, Zeus. Dejando de lado la pertinencia de estas asimilaciones, Doerris rebaja el entusiasmo que se desprende de la narración de su experiencia usando el teatro sofocleo para tratar el estrés postraumático al reconocer que tanto la ejecución como las reacciones a la representación del *Prometeo Encadenado* en prisiones provocaron más de un conflicto a nivel interno. Con todo, aunque en las lecturas dramatizadas no se llegaba a una catarsis como en su anterior experiencia, la lectura del mito de Prometeo en el ámbito carcelario sirvió para explorar las agrietadas relaciones internas que se producen en un centro penitenciario<sup>29</sup>. Otra experiencia fundamentada en el valor psicoterapéutico del teatro es la de «The Medea Project», una iniciativa ideada por la dramaturga Rhodessa Jones con la intención de componer obras de teatro en las que se atiende a la problemática situación de reclusas y mujeres con antecedentes carcelarios<sup>30</sup>.

Igualmente meritoria pero mucho más cercana nos resulta la obra de Elena Cánovas, que dirige la compañía «Teatro Yeses» desde hace más de treinta años. Este proyecto, que surgió originariamente en la cárcel de mujeres de Yserías para pasar posteriormente a la prisión de Carabanchel Mujeres y al Centro Penitenciario de Madrid I Mujeres con sede en Alcalá de Henares, aspiró en el momento de su creación en la década de los años ochenta a superar el modelo penitenciario español con el fin de adecuarlo al nuevo marco legislativo y constitucional en el que se especifica que «Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados»<sup>31</sup> (Art. 25.2). En un libro dedicado a su obra, la propia Elena Cánovas narra el origen y desarrollo de «Teatro Yeses», una iniciativa que partió de una concepción del teatro como «un instrumento agitador de conciencias» que nació «a la par que la democracia como un invento

---

<sup>28</sup> Doerris 2015: 156.

<sup>29</sup> Doerris 2015: 191, 190, 194.

<sup>30</sup> Sobre este proyecto, léase la completa monografía de Fraden 2001. Para la capacidad psicoterapéutica del teatro en Grecia, vid. Devereux 1970; Meineck 2012a.

<sup>31</sup> El Ministerio del Interior incentiva los talleres culturales y teatrales como una forma de reeducación y reinserción social (<http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/programasOcioyCultura.html>). Un estudio pormenorizado del estado de los programas educativos en los centros penitenciarios españoles es Aragón Carretero 2005.

feliz de la Grecia clásica<sup>32</sup>». Las representaciones de «Teatro Yeses» en el interior de las cárceles así como en el exterior conforman un micro-espacio en el que las reclusas tienen total libertad para abordar temas relacionados con los motivos de su reclusión.

De entre los más de cuarenta montajes adaptados de otros dramaturgos o creados por la compañía en los que los personajes reflexionan sobre la condición de la mujer en la sociedad actual, la antigüedad clásica aparece en varias obras como el escenario en el que se reproduce la persistencia de algunas pautas de comportamiento y condiciones marginales en las que frecuentemente se desarrolla la vida de las mujeres. En 1998, «Teatro Yeses» adaptó *La asamblea de las mujeres* de Aristófanes, aunque «a diferencia de la versión original, que ridiculiza las ambiciones políticas femeninas, en la versión Yeses las mujeres no solo asumen el control del gobierno, sino que establecen un sistema mucho más justo y satisfactorio para todos<sup>33</sup>». En el año 2000, Elena Cánovas y Juan Carlos Talavera produjeron *La balada de la cárcel de Circe*, obra de un marcado carácter inter y metatextual. Así, mientras que el título alude al poema de Oscar Wilde *Ballad of Reading Gaol* que el escritor irlandés compuso tras ser encarcelado en Reading dos años por actos homosexuales, la obra de Cánovas y Talavera representa a un grupo de teatro de una cárcel de mujeres que reflexionan sobre su pasado poco antes de salir a escena. Como el título indica, la figura de Circe actúa como paradigma y epítome de la condición marginal de las reclutas que van a representar la obra. En 2004, Rubén Cobos se unió a Cánovas y Talavera para componer *Libertas, libertatis*, una obra ambientada en el siglo IV d.C. en la que cuatro mujeres huyen de una cárcel para ir a Barcino en busca del «Rollo de Adriano», un documento en el que estaría atestiguada la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. La obra, como es lógico, incurre conscientemente en anacronismos que refuerzan la denuncia de la condición de la mujer a lo largo de la historia como rea de los condicionamientos sociales que han dominado las estructuras de poder de la civilización occidental.

No resulta sencillo dar por finalizado un trabajo como este con unas líneas recapituladoras. Lo arriba expuesto no pretendía demostrar tesis alguna o refutar los métodos de divulgación de las Humanidades en general y del mundo grecorromano en particular. El objetivo consistía en subrayar que el legado cultural greco-latino no es patrimonio del mundo académico, sino que debe penetrar e inmiscuirse en el tejido social para poder actuar como el catalizador de movimientos e iniciativas que reivindiquen el valor y, sobre todo, el lugar de la herencia greco-latina en el panorama cultural contemporáneo.

---

<sup>32</sup> Cánovas 2009: 12.

<sup>33</sup> O'Connor 2009: 33.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almela, M<sup>a</sup>. A. (2017). ¿Lenguas clásicas en el siglo XXI? Consultado el 20-05-2017, en [www.estudiosclasicos.org](http://www.estudiosclasicos.org).
- Álvarez Rodríguez, B. (2016). La vergüenza en Europa: αἰδώς homérico y los refugiados. Consultado el 22-05-2017, en <https://eidolon.pub/>.
- Aragón Carretero, Y. (2005). *Análisis de las intervenciones educativas que se llevan a cabo con los internos de segundo grado del Centro Penitenciario de Albolote*, Tesis doctoral dirigida por M. Lorenzo Delgado y J.A. Ortega Carrillo, Universidad de Granada.
- Cánovas, E. (2009). Teatro Yeses: una odisea apasionante. En P.W. O'Connor, (ed.), *Elena Cánovas y las Yeses: teatro carcelario, teatro liberador* (11-28). Madrid: Fundamentos.
- Choronopoulou, C. y Mavrakis, A. (2014). Ancient Greek drama as an eyewitness of a specific meteorological phenomenon: indication of stability of the Halcyon days. *Weather*, 69.3, 66-69.
- Devereux, G. (1970). The psychotherapy scene in Euripides' *Bachae*. *The Journal of Hellenic Studies*, 90, 35-48.
- Doerries, B. (2015). *The Theatre of War. What Ancient Greek tragedies can teach us today*. Melbourne-Londres: Scribe.
- Fernández López, J.M. (2009). *Diccionario del cine bélico*. Madrid: T & B Editores.
- Fernández Rodríguez, M<sup>a</sup>; Guerra Mora, P., y Begara Iglesias, O. (2013). El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. *Norte de Salud Mental*, 46, 82-88.
- Fraden, R. (prólogo de A.Y. Davis, 2001), *Imagining Medea: Rhodessa Jones & theater for incarcerated women*. Chapel Hill-Londres: University of North Carolina Press.
- Jennings, S. et al. (2006). *The Handbook of Dramatherapy*. Londres: Routledge.
- Jusdanis, G. (2014). *A Tremendous Thing: Friendship from the Iliad to the Internet*. Ithaca: Cornell University Press.
- McNulty, C., (2015). What might Aeschylus say about the European refugee crisis? *Los Angeles Times* (publicado 10 de septiembre de 2015).
- Meineck, P. (2012a). Combat Trauma and the Tragic Stage: "Restoration" by Cultural Catharsis. *Intertexts*, 16.1, 7-24.
- Meineck, P. (2012b). The Neuroscience of the Tragic Mask. *Arion*, 19.1, 113-158.
- Meineck, P. y Konstan, D. (eds.) (2014). *Combat trauma and the Ancient Greeks*. Nueva York: Palgrave Macmillan US.



- MulHolland, J. (2015). Academics, forget about public engagement, stay in your ivory towers. *The Guardian* (publicado el 10 de diciembre de 2015).
- O'Connor, P.W. (2009). Los frutos de la semilla o la hermosa cosecha de Elena. en P. W. O'Connor (ed.), *Elena Cánovas y las Yeses: teatro carcelario, teatro liberador* (29-38). Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez, H.J. (2006). *El cine bélico: la guerra y sus personajes*. Barcelona: Paidós.
- Rowland, I.D. (2015). From Aeschylus to the EU. *The New York Review of Books* (publicado el 7 de Julio de 2015).
- Shay, J. (1994). *Achilles in Vietnam. Combat trauma and the undoing of character*. Nueva York-Toronto-Londres-Sidney: Athaeneum.
- Woodruff, P. (2011). *The Ajax Dilemma. Justice, Fairness, and Rewards*. Oxford: Oxford University Press.



(Página deixada propositadamente em branco)

## DISCITUR VINO BENE

Ma. CARMEN HOCES SÁNCHEZ  
(mhoces@ugr.es; ORCID: 0000-0001-9968-4518)  
Universidad de Granada

RESUMEN - El frecuente uso del latín en la publicidad para dar nombre a diferentes marcas y productos es especialmente llamativo en el caso del vino. Las denominaciones y leyendas en latín que se pueden rastrear en dicho ámbito testimonian el interés por lo clásico y lo latino, así como el prestigio que imprimen al producto, a la vez que permiten su uso en el aula como material para el estudio de la lengua latina y sirven de estímulo para acercarse al estudio de la lírica latina, uno de cuyos temas principales es precisamente el del *convivium* o reunión de amigos que beben vino, charlan y recitan poesía.

PALABRAS CLAVE: latín, publicidad, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT – The frequent use of Latin in naming brands and products is especially striking in the case of wine. The Latin names and legends that can be traced in this area testify to interest in the Classics and Latin as well as to the prestige they give to the product. They also allow its use in the classroom as material for the study of Latin, and serve as a stimulus to approach the study of Latin lyric poetry, one of whose main themes is precisely that of the *convivium* or meeting of friends who drink wine, talk and recite poetry.

KEYWORDS: Latin language, marketing, teaching and learning.

Espero que la aparente incorrección política, de acuerdo con los parámetros actuales, presente en el título se vea explicada y, por ende, disipada al final de este trabajo-propuesta de innovación docente, una especie de excusa que nos va a permitir enlazar con el mundo clásico a partir de algo muy presente en nuestras vidas.

Sin duda, no habrá escapado al lector cultivado el guiño al famoso *Vivitur parvo bene* horaciano, que me he permitido parafrasear acomodándolo al contenido de este trabajo, respetando, no obstante, su estructura métrica, pues el título sigue constituyendo el comienzo del primer verso de la estrofa sáfica (compuesta por tres endecasílabos sáficos y un adonio) en que aparece el texto aludido (Hor. *ca.* 2.16.13-16).

Que el mundo clásico está presente en el actual en prácticamente todos los aspectos de la vida no es algo nuevo para ninguna persona medianamente culta. Nuestro modo de vida –y con ‘nuestro’ me refiero a toda la cultura occidental–, entendido este como puesta en práctica y defensa de un sistema de valores humanos que fundamentan el entendimiento entre las personas y el respeto

mutuo, descansa en la herencia clásica y bebe de ella; la reflexión sobre el propio universo, sobre el conocimiento, sobre el ser humano y su lugar en el mundo, sobre las relaciones personales, sobre el amor, sobre la muerte, la amistad...; la organización del estado, las leyes; las lenguas de gran parte de Europa; la literatura occidental, con sus géneros y tópicos; el análisis y estudio del lenguaje... ¿para qué seguir la lista, que, por completa que se pretenda, dejará siempre fuera de ella multitud de facetas de nuestro mundo que hunden sus raíces en el clásico?

Hasta tal punto nuestro mundo se sustenta en aquel, que encontramos la huella de la Antigüedad incluso en ámbitos que en principio podríamos considerar completamente extraños a ella. Y con esto voy enfocando el tema que propongo como una nueva manera de acercarse a la cultura clásica, latina en concreto, y más en concreto a la lengua y la literatura latinas, llevados por un hecho muy ligado no ya al mundo cultural de la actualidad sino al de los negocios, el mercado, en especial a una parcela de este que, hoy por hoy, mueve ingentes cantidades de dinero, pues los profesionales de dicha rama están entre los más y mejor considerados y remunerados, por un lado, y porque si está bien concebida y cumple su función, puede generar enormes beneficios a las empresas: me refiero, como quizá se habrá ya adivinado, a la publicidad.

La publicidad, como parte de la mercadotecnia ('marketing') o conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento del comercio, especialmente de la demanda, se encarga de dar a conocer un producto una vez creado. En ese proceso de dar a conocer es fundamental encontrar un nombre para el producto o para la marca: la búsqueda de un nombre –que, como todo actualmente, se conoce con un término inglés, 'naming'– significa también el proceso de creación de identidad de la marca, para que el producto se diferencie del resto. Y se constata que el recurso a las lenguas clásicas, latín y griego, es muy frecuente. Me centraré en la lengua latina.

A pesar de ser considerado como una lengua muerta, el latín sigue sobreviviendo en formas y modalidades diferentes en varios lenguajes en el mundo contemporáneo, como el cine, la propia red, donde proliferan páginas y páginas sobre el latín y en latín; y uno de los lenguajes en que quizá sea más visible la presencia del latín sea la publicidad<sup>1</sup>.

El hecho de que el latín no pueda ser circunscrito como lengua a un país determinado y de que con una denominación en latín se puedan evitar posibles antipatías hacia nacionalidades concretas quizá haya contribuido a la expansión de su uso en la publicidad; además, una lengua clásica da un carácter más universal y atemporal a un artículo o marca; y, sobre todo, un nombre en latín da prestigio a la marca, el prestigio de lo clásico<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> De Martino 2012: 365.

<sup>2</sup> Díaz Carretero 2011: 16.

Los ámbitos comerciales en que se rastrea la presencia del latín son innumerables: en un mundo en que el idioma global, de manera muy especial el de las relaciones económicas y, dentro de ellas, el de la publicidad, es el inglés, encontramos compañías que recurren a las lenguas clásicas, movidas probablemente por las razones que acabo de apuntar más arriba (prestigio, atemporalidad, quizá también eufonía). Así, por ejemplo, en España tenemos compañías como *Criteria*, *Educalia*, *Globalia*, *Itinere*, *Realia*, *Vialia*, etc., nombres que testimonian la creación de un nuevo sufijo, *-alia* (*-ia* en los casos en que el nombre reposa sobre un nombre o adjetivo castellano en *-al*), y que no son interpretables en todos los casos como neutros plurales latinos, ya que pocas veces se encuentra el correspondiente término latino<sup>3</sup>.

Parece que el producto se vende mejor si tiene un nombre latino:

- parques temáticos: *Terra mitica*
- coches: *Exeo* (SEAT), *Carens* (KIA), *Fabia*, *Octavia*, *Felicia* (los tres, modelos de ŠKODA), *Volvo*, *Audi*, con slogan en latín el modelo Caddy de Volkswagen: ‘tempus furgui’, queriendo recordar al virgiliano *tempus fugit*, mediante un juego de palabras que a la vez hace pensar en ‘furgón’ o ‘furgoneta’.
- moda: *Asics* (*Anima Sana In Corpore Sano*), *Uterquē*.
- *domestica*: *Aedes* (insecticida), *Carpet Diem* (alfombras), *Durallex* (vajillas), *Duravit* (sanitarios), *PostQuam* (productos de peluquería).
- empresas de asesoría jurídica: *Legalitas* (que el término no existiese en latín clásico no es óbice para utilizarlo como reclamo publicitario; en este caso, la empresa elige un término que no existe en los textos latinos hasta el s. XII).
- compañías médicas: *Sanitas*.
- tiendas o marcas de alimentos: *Frumen* (pan rallado), *Oleum Caeli* (aceite), *Quercus* (jamones ibéricos).
- cervezas: *Caesar Augusta*, *Cibeles*, *Domus*, *Te Deum*, *Aurum*.
- restaurantes: *Apicius*, *Baccus Romano*, *Carpe diem*, *Cum laude*, *Domus Aurea*, *Epulum*, *Garum*, *Mare Nostrum*, *Modus Vivendi*, *Oleum*, *Platea*, *Taberna Gladius*.
- vinos: si hay un sector publicitario en el que el latín ha entrado con fuerza es sin duda este del vino. Es precisamente aquí en donde más nombres en latín o que aluden a algo latino se encuentran, y por ello es en este ámbito en el que se va a centrar la propuesta docente.

Se busca señalar con esas denominaciones la calidad, el prestigio, la antigüedad, la vinculación con elementos semejantes en el mundo romano, las condiciones de producción, las características más destacadas del producto, el placer de beberlos... Son muchas las motivaciones que pueden estar tras la elección de un nombre latino para un vino o una bodega.

---

<sup>3</sup> Pascual 2012: 301-302.

Quizá no sea casual el que precisamente en el vino encontremos una mayor cantidad de nombres latinos, siendo, como fue, un elemento clave en la cultura clásica, en la que el consumo compartido del vino era un ideal de comportamiento y bienestar, un factor civilizador, un elemento que formó parte de la vida social, tanto festiva como religiosa, características que sigue teniendo, por más que en la actualidad se contemple e incluso se fomente la posibilidad de beber vino en solitario: la imagen literaria de alguien disfrutando en soledad de una buena copa de vino no se da en la Antigüedad, pues este adquiere sentido solo cuando se toma en compañía; el vino es algo social, que se comparte<sup>4</sup>.

Sobre el vino en la antigua Roma volveremos más adelante; ahora paso a plantear cómo se podría aprovechar en la docencia la enorme presencia del latín en los nombres y marcas de vinos.

El planteamiento es el siguiente: servirnos de las denominaciones para dos actividades con objetivos diferentes, a saber:

- el estudio de cuestiones de lengua, al hilo de las propias denominaciones (estudiar la morfología de las mismas, la sintaxis –que en algunos casos se presenta).
- el estudio de cuestiones culturales: las denominaciones pueden servir de excusa para el estudio de la vida cotidiana, de la economía, de la historia, de la mitología..., pero, sobre todo, de la literatura latina, en especial en aquellos casos en que en la marca se incluye alguna cita literal, como ocurre.

Desde el primer momento del planteamiento de la actividad en el aula, se me ocurre algo que pondría en acción a los alumnos, pues una primera tarea consistiría en encargarles que hicieran una búsqueda de nombres o marcas de vinos relacionados con el mundo clásico en general; en ese primer momento valdría todo: denominaciones que apunten a realidades o personajes romanos, aunque estén en español; denominaciones con términos en latín, o que suenen a esa lengua; denominaciones que evoquen algo clásico, por lejano que pueda parecer...

La primera actuación en el aula consistiría en recopilar todo el material que aporten los alumnos, y comenzar la clasificación del mismo: en primer lugar, se trataría de detectar los ‘gazapos’, es decir, cribar las denominaciones, descartando las que sean de origen griego<sup>5</sup> –que algunas habrá– e intentando detectar los términos que no estén en latín aunque aparenten estarlo, es decir, las formas erróneas –que lo serán sobre todo por cuestiones morfológicas–, aun con apariencia de latín auténtico.

---

<sup>4</sup> Bérchez 2016: 12-13; sobre aspectos sociales del *convivium*, cf. D’Arms 1990.

<sup>5</sup> En el tema del vino no se puede desatender la herencia griega, obviamente, pero esta acción se plantea dirigida a la enseñanza del latín. En cualquier caso, se podrá comprobar más adelante que se hará referencia al mundo griego en su debido momento.

Sin salir del ámbito español y haciendo una búsqueda no exhaustiva, el listado de nombres latinos aplicados al vino podría ser el siguiente:

- *Alauda* (Chardonnay, Valdepeñas, finca “Quinta de Aves”)
- *Alea* (Marqués de Griñón, vino tinto crianza D.O. Rioja)
- *ALIVS* (Extremadura)
- *AVGVSTVS FORVM*<sup>6</sup> (todos sus vinos se llaman *AVGVSTVS*, uno incluso *AVGVSTVS, RESERVA TRAJANVS*)
- *Aurus* (Rioja)
- *Carinus* (Bodegas San Valero Sociedad, D. O. Cariñena, nombre del emperador romano de los años 283 a 285, posible epónimo de la localidad)
- *Carpe Diem* (con distintas variedades, Bodegas Tierras de Molina)
- *Ceres* (Ribera del Duero)
- *Cruor* (Priorato)
- *Dido* “la Universal” (Montsant)
- *Divinum Vitae* (nombre de un proyecto de enoturismo en La Mancha y, a la vez, de uno de sus vinos)
- *EMERITVS* (Rioja, Marqués de Griñón)
- *Epulum* (Rioja, en la etiqueta “Todo un clásico que combina...”)
- *Fagus* (Coto de Hayas, Bodegas Aragonesas)
- *Fontedei* (Bodegas y vino, Deifontes, Granada)
- *Forum* (D. O. Vino de la Tierra de Castilla y León)
- *Fuego&Hielo* (Ribera del Duero, incluido porque a la marca en español sigue en la etiqueta un texto en latín de cierta extensión, como veremos más adelante)
- *LAPILLUS* (Ribera del Duero)
- *Laus* (Bodegas, Somontano, en su página web explican “LAUS proviene del latín y significa ‘Elogio, Alabanza, Consideración’ ”).
- *Liber* (D. O. Toro, Bodegas *Liberalia*)
- *Melior* (Bodegas Matarromera, Ribera del Duero)
- *Nunc* (bajo el nombre: “Nunc est bibendum / Ahora bebamos / Now is the time for drinking”, Ballabriga)
- *Oremus* (Vega Sicilia)
- *Pinna Fidelis* (Bodegas, Ribera del Duero, traducción del topónimo Peñafiel al latín)
- *PLACET* (en dos líneas, con la A invertida, simulando un vaso lleno de vino)

---

<sup>6</sup> Cellers *Augustus Forum*, El Vendrell, Tarragona, explica en su página de inicio: «Cuando plantamos las primeras viñas durante los años 80, escogimos un lugar único por su terroir, a tan sólo 3km del Mar Mediterráneo. Unas viñas con mucha historia, ya que entre ellas se encuentran los vestigios de lo que en su día fue la *Via Augusta*, la vía romana que conectaba Roma con las ciudades más importantes de la Mediterránea. Es por eso que hemos querido rendir homenaje a tan singular vía romana, otorgando a nuestra bodega y a nuestros productos los nombres de *Avgvstvs* y *Forvm*».

- *Regina Viarum* (Ribeira Sacra)<sup>7</sup>
- *Saxa loquuntur* (Rioja)
- *Scala Dei* (Priorato)
- *SVMMA VARIETALIS* (D.O. Dominio de Valdepusa, Marqués de Griñón)
- *Tilenus* (D. O. Bierzo, nombre en latín del monte Teleno)
- *Vade Mecum* (Bodegas, Almendralejo)<sup>8</sup>
- *Verum* (Bodegas, Tomelloso)
- *Vites virides* (Rioja)
- *Vinissimus* (tienda on-line donde se pueden adquirir muchos de estos vinos y otros)

En primer lugar, esta lista (insisto, no exhaustiva y confeccionada principalmente como trabajo de campo, es decir, anotando los productos que he ido encontrando –con sugerencias de amigos también– en distintos negocios y añadiendo algunos encontrados en la red) da idea del prestigio y la presencia de lo clásico, en concreto lo latino, hoy en día. La opción por un nombre directamente en latín o que suene a algo latino parece una garantía de calidad para el consumidor y una garantía de venta para el productor.

Las relaciones que sugieren estos nombres son múltiples<sup>9</sup>: con el mundo agrícola o rural; con elementos de la civilización romana: nombres de dioses, de fiestas religiosas, de personajes históricos, mitológicos o literarios; los banquetes; referencias al propio vino: su color, su calidad; conexión con elementos de la actualidad: topónimos; y, lo que más interesa para su uso docente, citas concretas de versos latinos.

¿Cómo aprovechar este material en la enseñanza-aprendizaje del latín?

Un primer repaso a los términos debería hacer visible si algunos de ellos no son auténticamente latinos o conllevan un sentido o una interpretación más actual que antigua. En este sentido, de forma general, todos los términos pueden entenderse como palabras latinas, de lo que extraemos ya una enseñanza o conclusión: la elección de estos nombres latinos para los vinos se lleva a cabo con bastante buen conocimiento de la lengua latina y con un cierto respeto hacia ella

---

<sup>7</sup> En su página web (<http://www.rutasdevino.com/enoturismo/galicia/158-regina-viarum.html>) explica: «Tras agotar los yacimientos de oro de la región de las Médulas, los romanos viajaron hasta orillas del Sil y se dedicaron al cultivo de la vid y la elaboración del vino. Regina Viarum era el nombre con el que este pueblo se refería a la reina de los caminos: la vía Apia, la vía Imperial. Como homenaje a la dedicación a la tierra y la viña de esta civilización, se tomó el nombre en latín para bautizar a una de las bodegas de la Ribeira Sacra».

<sup>8</sup> El nombre, que significa “ven conmigo”, elegido para este vino es la denominación habitual del libro de poco volumen y fácil manejo, que se tiene siempre a mano para consultar nociones básicas de una disciplina, como, por ejemplo, la medicina o la farmacia. Se sugiere, pues, que es un vino que siempre ha de acompañarnos.

<sup>9</sup> Me atengo a las marcas recogidas por mí, ya que la lista de nombres y relaciones es mucho más amplia; varios ejemplos pueden verse en Husillos 2014.

y, por tanto, no podrían considerarse estos términos en general como parte de lo que algunos han denominado, con neologismo *ad hoc*, ‘neonlatín’<sup>10</sup> –a imagen del neolatín, ya aclimatado–, es decir, un latín que da a la luz expresiones lingüísticas insólitas y nuevas en publicidad, un latín iluminado por el neón de los anuncios.

Algunas marcas quizá podrían entrar en esta categoría: así, ‘Divinum vitae’ (el adjetivo *divinus* no se complementa con genitivo, por lo que sería este un sintagma ‘neonlatino’, un ‘neonlatinismo’ sintáctico, por así decir) que juega con la alusión a la calidad divina de su vino mediante el adjetivo *divinum*, parte del cual coincide con la denominación del vino en latín, *vinum*, y propone para su producto un nombre que significaría algo así como ‘lo di-vino de la vida’, un vino divino por su calidad; caso similar, en cuanto a posible ejemplo de ‘neonlatín’ es la tienda on-line ‘Vinissimus’, todo un superlativo formado sobre el sustantivo *vinum* y no sobre un adjetivo, como es de esperar. También ‘neonlatín’ debería considerarse la marca ‘Aurus’, que cambia el género al nombre del metal, que en latín es *aurum*, neutro; o el nombre ‘Fontedei’, que resultaría de la unión en una sola palabra de un posible sintagma *fonte Dei*, algo así como ‘en la fuente de Dios’, cuando habría sido más acertado un simple ‘Fontesdei’, o incluso el nombre del pueblo en que se hallan las bodegas, Deifontes, para el que se postula como posible etimología *Fontes Dei*; por último, ‘Summa Varietalis’ sería también expresión ‘neonlatina’, en tanto que con ‘varietalis’ se ha formado un adjetivo, inexistente en latín, a partir del término español varietal, que designa al vino confeccionado a partir de una sola variedad de uva. Con esto, se tendría ya acotado el material que se adecúa a la norma del latín.

¿De qué material lingüístico se trata?

El siguiente paso debería ser analizar qué tipo de palabras o expresiones se han elegido para nombrar a los vinos o las bodegas; y así se constata que hay:

- oraciones: *carpe diem, oremus, placet, saxa loquuntur, vade mecum*
- sintagmas: *pinna fidelis, regina viarum, scala dei, vites virides*
- adverbios: *nunc*
- adjetivos: *alius, verum, emeritus, melior*
- sustantivos:
  - nombres comunes: *alauda, alea, cruor, epulum, forum, lapillus, laus*
  - propios: *Augustus, Carinus, Ceres, Dido, Liber, Liberalia, Tilenus*
- leyenda en latín: es el caso de dos vinos
  - *nunc*, que lleva bajo el título la cita horaciana *nunc est bibendum*
  - Fuego & hielo, que bajo el título reza: *Ignis geluque. Vinum confectum/ uvis mitibus per condiciones / aeris summas, inter diei aestum / et noctis. Frigorem. Ignis geluque/ eximiam qualitatem vini his / dandi causa.*

<sup>10</sup> De Martino 2012: 366 ss. da algunos ejemplos: *Fiat Fiat et Fiat Fuit... Desiderare Sorento humanum est* en la campaña para la Kia Sorento es una modificación de *Errare humanum est, perseverare autem diabolicum*.



Siguiendo con el análisis lingüístico, se puede hacer una clasificación de sustantivos y adjetivos según las declinaciones a que pertenecen, clasificación que puede servir como ‘excusa’ para repasar la morfología nominal, representada en el resultado de esta búsqueda en sus cinco declinaciones:

- primera: *alauda, alea, causa, eximia* –adj.–, *pinna, regina, scala, summa* –adj.–, *uva, via*
- segunda: *alius* –adj.–, *Augustus, deus, Carinus, emeritus* –adj.–, *epulum, fagus, forum, lapillus, Liber, saxum, Tilenus, verum* –adj.–, *vinum*
- tercera: *aer, Ceres, condicio, cruor, Dido, fons, frigor, ignis, laus, Liberalia, melior* –adj. en grado comparativo–, *mitis* –adj.–, *nox, qualitas, viridis* –adj.–, *vitis*
- cuarta: *aestus, gelu*
- quinta: *dies*

Enunciar dichos términos, buscar su significado y dar alguna explicación fonético-morfológica podría completar esta fase del trabajo.

Los verbos latinos presentes en las marcas de vino podrían también utilizarse para estudiar la conjugación latina; hemos documentado unos pocos (vuelvo a recordar que esta se trata de una búsqueda aleatoria, en absoluto exhaustiva), pero variados en cuanto a la conjugación y la forma en sí:

- formas personales:
  - primera conjugación: *oremus*, en Subjuntivo
  - segunda conjugación: *placet*, en Indicativo
  - tercera conjugación:
    - deponentes: *loquuntur*, en Indicativo
    - activos: *carpe* y *vade*, en modo Imperativo
    - voz perifrástica: *est bibendum*
- formas no personales: *confectum*, participio de perfecto, tercera conjugación; *dandi*, gerundio en genitivo, primera conjugación.

Enunciar dichos verbos y explicar su conjugación puede llevarnos a estudiar, o repasar, la conjugación latina por entero.

No faltan las palabras invariables; además del ya mencionado adverbio *nunc* que da nombre a un vino encontramos

- conjunciones: *et, -que*;
- preposiciones: *causa* (una preposición, pospuesta, de genitivo, algo de escaso uso en latín y que no obstante aparece en este ámbito de la publicidad), *inter, per*.

La forma *mecum* propicia el estudio no solo de los pronombres personales sino también de los complementos circunstanciales, el sociativo en concreto, y la explicación de la peculiaridad de que la preposición *cum* cuando acompaña a

pronombres personales va postpuesta y es enclítica. Y la forma *his* puede ser el punto de partida del estudio del sistema pronominal latino, si no en su conjunto sí al menos en las formas deícticas.

La sintaxis también encuentra su lugar en el estudio de este latín: además de analizar las oraciones que se han apuntado (y que permitirían explicar los usos de los casos, con y sin preposición, el significado de los modos, etc.), los sintagmas son estructuras idóneas para esta tarea; así, se puede explicar la composición de los sintagmas nominales: sustantivo + adjetivo (*pinna fidelis, vites virides*), o sustantivo + genitivo (*regina viarum, scala dei*).

Sin duda, el caso que más material proporciona para el estudio lingüístico es el ya citado Fuego&hielo, que presenta una leyenda en latín, que se puede analizar morfo-sintácticamente y traducir.

El otro ámbito de estudio que este tema del vino con denominación latina ofrece (se podría proponer, incluso, que se convirtiese en una categoría de vinos, D. L., a imitación de los vinos D.O.) va más allá del lingüístico y puede recibir, a su vez, distintos enfoques. Esbozaré aquí algunos de ellos, como he hecho con lo lingüístico, que vendrían al hilo de las preguntas que cualquiera podría plantearse al comprobar con cuánta frecuencia ponemos nombres latinos a nuestros vinos: ¿cómo se referían en latín al vino, qué clases de vino había y cómo se llamaban? ¿Había vinos más apreciados y otros menos? ¿Cuáles eran unos y otros? ¿Cuándo se consumía vino? ¿Se usaban los diferentes vinos indistintamente para todas las ocasiones en que se consumía? ¿El consumo de vino estaba bien o mal visto? ¿Cómo podemos llegar a conocer todas esas cuestiones?

Se nos abren, pues, las puertas hacia un tema que puede llevarnos a conocer múltiples facetas de la vida cotidiana, la agricultura, los modos de producción antiguos, la economía, el comercio, la literatura, etc.

El vino en latín recibía diferentes nombres que denominaban distintas variedades de consumo, pues no siempre era bebido de igual manera: además de los más frecuentes *vinum* y *merum*, que era el vino sin mezclar que se usaba en libaciones y sacrificios, se lo llamaba también *liquor*, *mustum* o *mulsum* (mezclado con miel), nombres que recibían distintas fases y resultados de la preparación del vino; igual que en la actualidad, existían por así decir las denominaciones de origen, pues a Roma llegaban vinos de todo el Imperio: de Grecia eran muy apreciados los vinos de Chíos, Lesbos o Cos, aunque lo eran más aún los itálicos: Másico, Sorrentino, Formiano, Caleno, Falerno o Cécubo, vinos estos dos últimos de los más preciados; se los dejaba envejecer, lo cual aumentaba su calidad y su precio, algunos incluso por veinte años, como el Falerno.

El vino estaba muy ligado a la vida del romano, pues se trataba de un componente de la vida cotidiana y de la esfera sacral: se usaba en libaciones y sacrificios en honor a los dioses, en ceremonias fúnebres, se vertía en honor al Genio en el día del cumpleaños, etc.

Como elemento importante en la vida del romano, de él se ocupan a veces dedicándole libros enteros los autores de tratados sobre agricultura como Catón, Columela o Varrón, o enciclopedistas como Plinio el Viejo, que le dedica el libro XIV de su *Naturalis Historia*: informan estos autores sobre los lugares donde es mejor situar los viñedos, el tipo de cultivo que necesitan, si es bueno que estén más o menos expuestos al sol, los tipos de uvas, la producción de los vinos, y un largo etcétera de cuestiones relacionadas con el largo proceso que va desde el cultivo de las vides hasta el consumo del vino (maneras de consumirlo, efectos que produce, la embriaguez), aspecto que también es de su interés. Son, pues, estos escritos fuente de gran riqueza para conocer el mundo del vino en Roma, y una selección de los mismos puede proponerse como textos para traducir.

Pero hay un aspecto en particular que interesa de modo especial para el estudio, y la enseñanza, del latín y de la civilización romana, es decir, para la filología latina: su consumo en el banquete, en la fiesta, en el *convivium* latino, como ya lo fue en el *συνπόσιον* griego. La palabra griega es diáfana en su sentido: se trataba de una reunión para beber, y lo que se bebía era vino, pero no solo se bebía: se comía, se recitaba poesía, se cantaba, se danzaba... El *convivium* latino era, pues, a imagen del *συνπόσιον* griego, una reunión a la que se convocaba a los amigos y para la que se solían reservar los mejores vinos de que se disponía en la casa del anfitrión. Es en ese contexto en el que se consumen esos vinos preciados, mezclados con agua, algunos con agua de mar, y a veces con miel o aderezados con hierbas aromáticas..., que eran servidos en las *secundae mensae*, es decir, después de haber saciado el hambre con variados manjares. Se nombraba a uno de los participantes para que se encargara de determinar las proporciones del vino a mezclar y el número de vasos que se podía beber, y también de impedir las disputas<sup>11</sup>.

¿Qué interés concreto para la filología puede tener una fiesta en la que se consumía vino, a veces en cantidades tan excesivas que, como es de imaginar, provocaban altercados y enfrentamientos entre los participantes? No lo habría tenido de no ser porque esta práctica del *συνπόσιον* dio lugar ya en Grecia y luego en Roma a una literatura a la que precisamente llamamos simposíaca, una literatura, una poesía en concreto, cuyo tema es el banquete, la convocatoria de los amigos, la promesa de pasar un buen rato y de olvidar las preocupaciones disfrutando de un buen –del mejor– vino, una poesía que justamente ensalza los valores benéficos del vino y anima a gozarlos...

En el ámbito concreto de la poesía latina, el principal exponente de este tipo de composiciones es, como bien se sabe, Horacio<sup>12</sup>, pues muchos de sus poemas son compatibles con la interpretación simposíaca de algún tipo<sup>13</sup>; a él nos ha

---

<sup>11</sup> Sobre estas cuestiones concernientes al *convivium* en Horacio, cf. Fedeli 1997.

<sup>12</sup> Un repaso a los lugares en que Horacio trata el tema del vino se encuentra también en Davis 2007.

<sup>13</sup> Barchiesi 2007: 159.

llevado el tema de los vinos actuales con denominación latina (vinos D.L.), y en concreto dos de ellos, que han elegido expresiones suyas como marca: *Carpe diem*, *carm.* 1.11.8, y *nunc / nunc est bibendum*, *carm.* 1.37.1.

El tema, y marca de vino actual, del *carpe diem* está también ligado en principio al tema del vino, y es la exhortación al disfrute del presente sin confiar nada a un mañana que no sabemos si vendrá, ni qué traerá si es que llega, y puede ser el punto de partida de un estudio de la lírica horaciana bien con una perspectiva sincrónica, en la medida de lo posible, situando la expresión y el poema en que aparece en el contexto más amplio de las odas, detallando los ciclos temáticos que las integran, atendiendo –cómo no– a la métrica de las mismas, bien con una perspectiva diacrónica, casi ineludible en este caso, pues la expresión se ha convertido en un tópico literario de prolongada vida posterior.

El estudio de los núcleos temáticos de las odas de Horacio revela que uno de ellos es el tema del vino, disperso a lo largo de los cuatro libros de los *carmina*, como un legado de la poesía de Alceo y Anacreonte, asimilado y modulado con voz propia por parte de Horacio, que pondera de modo especial los vinos itálicos y se refiere a sus cualidades, a sus años de envejecimiento, a sus cosechas, indicaciones todas ellas que no solo revelan sus gustos sino que tienen la función de acentuar el color romano en una poesía convival cuyas raíces griegas eran evidentes, logrando con la mención de una larga lista de vinos romanos concederles un puesto no menos prestigioso que el que los poetas griegos habían dado a sus vinos<sup>14</sup>. El vino es uno de esos placeres que conviene cosechar antes de que llegue la muerte; la exhortación a la bebida constituye, pues, una concreción del tema del *carpe diem*, que en su oda iba precisamente acompañado de otro consejo a Leucónoe: *sapias, vina liques*. El vino hace que desaparezcan del espíritu las preocupaciones, es compañero de fiestas y celebraciones; en consonancia con su filosofía, Horacio recomienda el uso moderado del vino, pero hay ocasiones en que se puede, y se debe, perder el *modus*, como es la que conmemora la oda 1.37, que comienza *nunc est bibendum*, precisamente la frase que ha sido elegida por uno de estos vinos D. L.; el motivo a celebrar era la victoria de Octaviano en Accio y no era día de andar midiendo la cantidad de vino que se bebiera, ni siquiera era una opción el beber o no, sino una obligación del momento, *nunc est bibendum* (voz perifrástica).

El tema del vino puede llevarnos tan lejos como queramos; o tan cerca si se prefiere expresar así, pues se puede rastrear cómo se acerca a nosotros en el tiempo, a juzgar por testimonios como algunas de las composiciones de los conocidísimos *Carmina Burana: In taberna quando sumus...*, o el no menos famoso *istud vinum / bonum vinum / vinum generosum / redit virum curialem / probum animosum*.

Hemos esbozado cómo el uso del latín en las marcas y la publicidad de vinos actuales puede tener una aplicación docente, por un lado, en una dirección del

<sup>14</sup> Cf. La Penna 1995: 279-280.

pasado hacia el presente, en el sentido de que evidencia un interés por el latín que rebasa los límites de lo académico y entra en ámbitos de plena actualidad, en gran medida porque se trata de un elemento de la cultura romana que ha llegado a nuestros días con pocas variaciones; pero este puente que se tiende entre ambos mundos es transitable en ambos sentidos, y nos permite y conduce, llevados hacia el pasado por el tema actual del vino, a comprobar cómo el vino llegó a ser un tema principal de la poesía lírica y a leer este tipo de composiciones en sí mismas y en su contexto literario, cultural e histórico. Pero también nos ha permitido estudiar qué términos latinos se utilizan hoy para publicitar algunos vinos, discerniendo en primer lugar qué expresiones podrían ser catalogadas como ‘neonlatín’, y estudiando la morfología e incluso la sintaxis que presentan. En este sentido, salvo algún caso comentado, la corrección es la norma imperante en las denominaciones, por eso se puede afirmar que es latín, sin añadido alguno al nombre, lo que se usa para esta publicidad; pero la mente es inquieta (ya he sugerido lo de ‘vinos D. L.’) y no puedo dejar de proponer para este uso concreto del latín un término que me viene sugerido por este otro de ‘neonlatín’ y que me parece feliz hallazgo por cuanto une en él lo griego y lo latino, difícilmente separable en esta y en tantas cuestiones: ¿por qué no hablar en adelante de ‘enolatín’?

En cuanto al ámbito de aplicación, creo que se trata de una actuación que podría resultar adecuada, en cuanto a lo lingüístico, para un curso inicial, por ejemplo, la asignatura de ‘Lengua Clásica’, que figura entre las básicas en varios de los grados que se ofrecen en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada; en cuanto a lo cultural, encuentro que puede tener aplicación en una asignatura como ‘Civilización romana en sus textos’, por cuanto puede servir de introducción al tema del ocio en Roma; y, finalmente, atendiendo a la vertiente literaria, se podría dedicar un espacio a este tema tanto en ‘Textos Latinos IV.2’, que contempla precisamente la lectura de poesía lírica, como en la asignatura de ‘Literatura Latina’.

Espero, después de este breve recorrido por todo lo que me sugería en cuanto a la docencia el –lo emplearé ya por primera vez– *enolatín*, que se entienda en su justa medida la propuesta del título, que pretendía expresar en sí el tendido de ese puente de doble sentido: la presencia del latín en las marcas de algunos vinos actuales se puede tomar como estímulo e instrumento para aprender esta lengua, y esto nos lleva a una poesía latina –de uno de cuyos versos era paráfrasis el propio título– que ya ponía sus ojos en el vino.

## BIBLIOGRAFÍA

- D'Arms, J. (1990). The Roman *Convivium* and Equality. En O. Murray (ed.), *Symptica. A Symposium on the Symposion* (308-320). Oxford: Oxford University Press.
- Barchiesi, A. (2007). Carmina: Odes and Carmen Saeculare. En S. Harrison (ed.), *The Cambridge Companion to Horace* (144-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bérchez Castaño, E. (2016). Sangre de la tierra. Ovidio y el vino. *Florentia Iliberritana*, 27, 11-35.
- Davis, G. (2007). Wine and the Symposium. En S. Harrison (ed.), *The Cambridge Companion to Horace* (207-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Carretero, J.J. (2011). El latín y el griego clásicos en las marcas comerciales: algunos ejemplos. *Thamyris*, n. s. 2, 15-21.
- Fedeli, P. (1997). Vino. En S. Mariotti (dir.), *Orazio: enciclopedia oraziana*, vol. 2 (262-269). Roma: Istituto dell' Enciclopedia Italiana.
- Husillos García, M. L. (2014). El vino habla en latín. *Thamyris*, n. s. 5, 85-98.
- De Martino, D. (2012). El latín publicitario. *Pensar la Publicidad*, vol. 6.2, 365-380.
- La Penna, A. (1995). Il vino di Orazio: nel *modus* e contro il *modus*. En O. Murray y M. Tecusan (eds.), *In vino veritas* (266-282). Londres: British School at Rome.
- Pascual, J.A. - Santiago, R. (2012). Notas sobre el sufijo *-alia*. En A. Fábregas Alfaro [et al.] (eds.), *Los límites de la morfología: estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega* (299-312). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

(Página deixada propositadamente em branco)

**LLAMANDO A LAS PUERTAS DEL MUNDO ACADÉMICO:  
*FASTI CONGRESSUUM* Y LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN  
(Knocking on Academic World Doors: *Fasti Congressuum* and the  
beginning of researching career)**

IRENE CISNEROS ABELLÁN

Universidad de Zaragoza (ORCID: 0000-0002-5742-8652)

MARÍA CRISTINA DE LA ESCOSURA BALBÁS

Universidad Complutense de Madrid (ORCID: 0000-0003-1769-657X)

ELENA DUCE PASTOR

Universidad Autónoma de Madrid (ORCID: 0000-0003-0604-2300)

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ALCOCER

Universidad Complutense de Madrid (ORCID: 0000-0003-2988-8579)

DAVID SERRANO LOZANO

Universidad de Santiago de Compostela (ORCID: 0000-0001-7044-0659)

NEREA TARANCÓN HUARTE

Universidad Complutense de Madrid (ORCID: 0000-0002-5484-4351)

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

**RESUMEN** - Se presenta el proyecto *Fasti Congressuum* como una herramienta diseñada y desarrollada como respuesta a las necesidades de nuevas generaciones académicas que afrontan su incorporación a la investigación. Ante el peso específico que la participación en congresos tiene en el sistema académico actual, la concepción y el diseño de *Fasti Congressuum* la convierten en una herramienta útil, así como en un modelo de difusión y establecimiento de redes académicas. En un contexto como el actual, de diversificación e internacionalización de la actividad investigadora, la gestión del tiempo empleado en la identificación de actividades académicas, así como de la información relativa a las mismas, resulta tan esencial como la propia participación en este tipo de eventos. *Fasti Congressuum* se plantea como una interfaz fundamental para optimizar la interacción entre el investigador novel y el acceso a congresos y *calls for papers*, centrado en el campo de la investigación en Historia Antigua.

**PALABRAS CLAVE:** *Fasti Congressuum*, difusión, congresos, *calls for papers*, Antigüedad.

**ABSTRACT** - The *Fasti Congressuum* Project is introduced as a tool specifically designed and developed as an answer to the needs of new academic staff which facilitates their introduction to professional researching. Considering the importance of taking part in congresses in the current academic system, the conception and design of *Fasti Congressuum* make it a useful tool, as well as a model for disseminating and



establishing academic networks. In the current context, in which researching activity must be international and diversified, the management of time employed locating academic activities, and information concerning them, is as essential as the participation in those events. So, *Fasti Congressuum* is displayed as a basic interface that optimizes the interaction between new researchers and access to congresses and *calls for papers* within the field of Ancient History.

KEYWORDS: *Fasti Congressuum*, advertising, congresses, *calls for papers*, Antiquity.

## INTRODUCCIÓN.

El proyecto *Fasti Congressuum* ha nacido con el objetivo de llevar a cabo una difusión global, sistemática y abierta sobre congresos y *call for papers* pertenecientes a cualquier campo de investigación relacionado con la Antigüedad. Para ello cuenta con una plataforma base en un sitio web, una dirección de correo electrónico que permite la gestión del alto volumen de información manejado y un perfil propio en las redes sociales Facebook y Twitter como medios complementarios de difusión<sup>1</sup>.

Surgido y gestionado por la iniciativa de investigadores noveles, *Fasti Congressuum* nació con la vocación de responder a una necesidad real en el mundo académico. Todos los miembros de su equipo técnico han podido experimentar, tanto personalmente como de forma vicaria, los problemas derivados de los desiguales medios de información y difusión de actividades académicas nacionales e internacionales: congresos o *calls for papers* que pasan inadvertidos o son descubiertos demasiado tarde por investigadores con líneas de trabajo íntimamente relacionadas. Esta situación fue la que llevó a la idea, desarrollo y lanzamiento de *Fasti Congressuum*, no ya solo como una herramienta necesaria, sino como reflejo de la relación de una nueva generación de investigadores con su entorno académico, con un espíritu colaborativo antes que competitivo.

## EL INVESTIGADOR Y SU ACCESO A LA INFORMACIÓN.

En la actualidad, los científicos de todos los ámbitos se ven tanto en la necesidad como en el deber de compartir su trabajo en congresos donde puedan recibir aportaciones esenciales para el avance de sus investigaciones<sup>2</sup>. En muchas promociones laborales, la publicación y la asistencia a congresos son requisitos que se valoran muy positivamente y que enriquecen al investigador, como han demostrado diversos estudios<sup>3</sup>. Los historiadores de la Antigüedad

---

<sup>1</sup> Página web: <http://www.fasticongressuum.com>; correo electrónico: [fasticongressuum@gmail.com](mailto:fasticongressuum@gmail.com); Facebook: [www.facebook.com/fasticongressuum](http://www.facebook.com/fasticongressuum); Twitter: [@fasticongress](https://twitter.com/fasticongress)

<sup>2</sup> Forcada 2001.

<sup>3</sup> Ruiz Santos y Meroño-Cedán 2007.

no son una excepción a esta tendencia que afecta especialmente a los investigadores en el primer escalón de su carrera: los estudiantes de máster y aquellos en los momentos iniciales del doctorado deben enriquecer su *curriculum vitae* y para ello buscan participar en foros de debate específicos. A pesar de que el Mundo Antiguo podría parecer un campo muy específico dentro de la Historia, la Arqueología y/o la Filología, la información sobre congresos, noticias o publicaciones que se puede llegar a recibir es ingente y difícil de gestionar. Es este estudiante que se inicia en la investigación y está generacionalmente familiarizado con las nuevas tecnologías el que ha motivado este tipo de proyecto basado en las Humanidades Digitales. Estas ofrecen nuevas posibilidades para multiplicar las redes de trabajo y los contactos, que son la base de la difusión del conocimiento.

Un investigador de la Antigüedad suele encontrarse con una doble dificultad: por un lado, el complicado acceso a la información específica sobre congresos y *calls for papers*<sup>4</sup>; por otro, la fragmentación y poca sistematización de esta una vez recibida, lo que la hace poco efectiva. Esto suele conducir a que muchos profesionales se pregunten por qué se han enterado de un congreso tarde, ya sea una vez pasado el *deadline* para presentar una propuesta, o incluso para asistir como oyente. Este panorama se completa con un aumento de la exigencia de publicaciones y asistencia a congresos por parte de las instituciones para pedir becas, ascensos de promoción y cargos a proyectos.

La falta de tiempo del investigador, inmerso en las exigencias de su estudio, y la carencia de una herramienta adecuada que le evite el trabajo extra de cribar a diario información sobre congresos que no le interesan para su investigación, hacen que muchos antiquistas dejen en un segundo plano la búsqueda de foros de debate académico, lo que consideramos un error. Cada vez más, podemos hablar de una cultura de congreso, donde merece la pena asistir solo por escuchar a los demás y participar en su trabajo.

Hasta ahora el investigador disponía de las «listas de difusión»<sup>5</sup>, de mayor o menor alcance, que funcionan a través de listados de correos electrónicos desde los cuales se reenvía la información; y de las listas propias, creadas por investigadores consolidados gracias a sus propios contactos. No obstante, la solución que ambos tipos ofrecen es solo parcial, puesto que el investigador

---

<sup>4</sup> En general, los investigadores consolidados suelen recibir información específica a través de sus colegas, pero los noveles no cuentan aún con esa red de contactos y su acceso al ámbito académico es mucho más limitado.

<sup>5</sup> Algunos ejemplos de las listas de difusión más conocidas junto a la fecha de su creación: Society for Classical Studies (n.d.), École Française de Rome (n.d.); CLASSICISTS List (1997); Conference Alerts (Conal) (2000), Calenda.org (2000), Notiziario di Antichistica (2007), International Society of Cicero's Friends (2008), Society for Ancient Mediterranean Religions (2008), Terra Italia Onlus (2008), Classical Association of the Atlantic States. Classical World (2012), Archport list (2015), The Classical Association (2016).

recibe semanalmente decenas de correos de muy distinta naturaleza: congresos, exposiciones, cursos de docencia, publicaciones, etc.

La web *Fasti Congressuum* nació en abril de 2015 con la idea de ofrecer una respuesta integral a este problema y con el objetivo de ampliar las posibilidades que tiene el historiador de dar a conocer su trabajo a otros investigadores a nivel mundial. En ese sentido, hemos aunado las oportunidades que nos ofrecía internet como medio de difusión, enfocando nuestro proyecto hacia los canales más adecuados para los investigadores.

En la actualidad, nuestro equipo está formado por seis miembros que realizan sus tesis doctorales en universidades españolas<sup>6</sup>, algunos de ellos sin beca. Todos tenemos formación en el Mundo Antigo y nos hemos enfrentado al problema del salto a la internacionalización. A esto debe sumarse nuestra lucha por romper los círculos restringidos de difusión de la información entre los grandes especialistas en nuestros campos, que dejan fuera a los investigadores recién llegados. Hemos sido nuestro propio modelo para crear *Fasti Congressuum* y por ello promovemos un patrón de colaboración y no de competitividad. Trabajando en equipo hemos logrado superar la barrera de la exclusividad, dando visibilidad a *calls for papers* y congresos a través de las nuevas tecnologías que son parte inherente de nuestra generación. Perseguimos el objetivo de que todo investigador pueda medirse en términos de igualdad ante un comité organizador de un congreso, ofreciendo la información específica para todo aquel interesado en participar.

Construimos una web trilingüe (español, inglés e italiano), fácil de manejar, que no implicara mucho tiempo de aprendizaje al usuario, y presentamos nuestra idea mediante un email informativo a centros de investigación de todo el mundo académico. En poco tiempo las visitas a la página se incrementaron, y lo siguen haciendo a día de hoy. Esto nos demostró que el vacío que sentíamos como investigadores no solo nos afectaba a nosotros y nos permitió ir introduciendo mejoras en la interfaz y la gestión de la información. *Fasti Congressuum* se ha demostrado una herramienta útil para investigadores de todo tipo, como hemos ido viendo en estos dos años de proyecto, pero lo ha sido especialmente para los investigadores noveles.

#### **OBJETIVOS DE *FASTI CONGRESSUUM*.**

Para llevar a cabo este proyecto era fundamental romper con las leyes no escritas de la difusión de congresos. Uno de los principales problemas en este ámbito es el hecho de que, por norma general, los investigadores no tienen tiempo suficiente para buscar activamente congresos o seminarios que coincidan

---

<sup>6</sup> Link: <http://www.fasticongressuum.com/en-fcproject>.

con sus intereses, a pesar de los beneficios que estos tienen para su carrera académica. Esta circunstancia suele combinarse con la demora con la que los eventos alcanzan las listas privadas de difusión, hecho que se produce habitualmente cuando faltan pocos días para que se celebre. A consecuencia de ello, cuando el investigador se entera de la existencia de un seminario que despierta su interés, el plazo límite de inscripción ya ha expirado y/o le resulta prácticamente imposible asistir al mismo, especialmente si este tiene lugar en el extranjero.

Para solucionar este problema, uno de nuestros objetivos ha sido difundir estos eventos con tiempo suficiente para que toda persona interesada pueda realizar la inscripción y los preparativos necesarios para el viaje. Como ya se ha comentado, un congreso puede ser de gran importancia para el investigador, no solo porque en el mismo se traten temas fundamentales para su objeto de estudio, sino también por los contactos que allí pueda crear y que le servirán tanto en el presente como en el futuro. El mismo planteamiento se aplica a los *calls for papers*: pretendemos abrir la participación a los mismos para que toda persona interesada pueda tener acceso a ellos con la antelación suficiente para que puedan presentar sus propuestas. Con este objetivo, aplicamos un *modus operandi* con una doble vertiente. En primer lugar, publicamos los *calls* tan pronto como nos sea posible, acompañados de datos sobre el congreso. En segundo lugar, establecemos cada lunes un recordatorio de los *calls* que caducan en las próximas dos semanas. No es infrecuente encontrar un congreso que interesa, dejar pasar el tiempo antes de enviar el *abstract* y posteriormente darse cuenta de que el *deadline* ya ha expirado. Con este método nosotros tratamos de evitar esta situación y ofrecer al investigador la posibilidad de planificarse, ajustando su participación en el seminario a sus planes de tesis y su calendario de programa de doctorando. Este interés por la participación en congresos responde asimismo a la necesidad de internacionalización del doctorando. Esperamos que esto le ayude a abrirse al extranjero, explorando las oportunidades que se le brindan fuera de su país y aprovechando al máximo los contactos que pueda hacer durante los eventos internacionales.

No obstante, *Fasti* no es un proyecto únicamente enfocado a un tipo determinado de investigador en un momento concreto de su carrera. Dada nuestra formación, entendemos la importancia fundamental de que el estudiante comience cuanto antes a familiarizarse con el mundo de la investigación y a buscar por sí mismo los recursos que puedan responder más adecuadamente a sus intereses, aunque estos no se hallen aún consolidados. Por este motivo, el proyecto está también dirigido a aquellos estudiantes de máster (o incluso de grado) que se encuentran en los inicios de su carrera investigadora y que, aunque no deseen aún presentar una ponencia, sí les interese asistir como oyentes a uno de estos congresos o seminarios. Las características del proyecto lo hacen a su vez útil para los investigadores ya consolidados, que pueden expandir sus redes más allá y encontrar nuevos foros de debate.

Además de presentar una forma eficaz de difundir la información, *Fasti Congressuum* pretende, por otra parte, dar respuesta a un comportamiento presente a menudo en el mundo académico: el de la competencia entre investigadores. Es frecuente que estos no compartan con sus colegas los seminarios o eventos en los que van a participar, «guardándose» el congreso para poder beneficiarse ellos solos del interés y de la repercusión que pueda tener el mismo. En *Fasti* hemos querido romper con esta tendencia, con el objetivo de fomentar la colaboración entre investigadores de todo el mundo. Al compartir la información de forma abierta, esta puede abarcar un radio más amplio y llegar a más personas. Por este motivo, nuestro objetivo es difundir todo tipo de congresos y seminarios de cara a la ciencia, incluso los eventos que se celebran en abierto. *Fasti Congressuum* posee, por tanto, una vocación científica y divulgativa.

### VISITA A LA PÁGINA.

El objetivo del sitio web de *Fasti Congressuum* es que cualquier usuario pueda acceder a información útil sobre congresos o *calls for papers* relacionados con la investigación de la Antigüedad a través de un formato unificado que sirva de interfaz con los datos disponibles sobre dicho evento. Por ello, la web tiene un diseño sencillo, con menús e información en tres idiomas.

La página inicial ofrece, tras el encabezado que incluye nuestro logo y el acceso al menú, dos marquesinas horizontales en las que se insertan dos galerías de imágenes asociadas, cada una de ellas, a los *calls for papers* activos, es decir, cuya *deadline* aún no ha llegado, y a los congresos que están por celebrarse, con un enlace a sus respectivas entradas. El menú principal incluye enlaces directos a las diversas subsecciones en que se divide la página: 1) las entradas de congresos; 2) las de *calls for papers*; 3) un calendario recopilatorio de eventos difundidos, con enlaces a los mismos; 4) *FC Project*, con la descripción del proyecto, sus miembros y participación en congresos o publicaciones en su labor de difusión de la herramienta; y 5) mundo académico, una nueva iniciativa, aún en construcción, que consiste en la recopilación y puesta a disposición de los usuarios de datos de contacto con departamentos universitarios y centros de investigación de todo el mundo relacionados con la Antigüedad. Bajo la doble galería, se dispone un calendario recopilatorio de todas las fechas de congresos y *deadlines* del sitio web, así como enlaces directos a los últimos *posts* subidos a la página expresados mediante su título. A ello se añade un buscador y una nube de etiquetas, que permiten hacer consultas en función de los intereses del usuario, bien usando términos propios, bien con los establecidos como *tags* por el equipo de *Fasti*, que abarcan campos de estudio, cronología o países de celebración. Por último, hay un cuadro de texto en la parte inferior que permite suscribirse a la *newsletter* semanal de *Fasti Congressuum* indicando un correo electrónico.

Las entradas de cada congreso y *call for papers* obedecen a un formato estándar cuyo objetivo es facilitar al investigador obtener siempre el mismo tipo de información básica para cada evento. En cada *post* de congreso figura un esquema unificado con información del título (nombre del congreso, fecha, ciudad y país de celebración); una imagen asociada; el enlace al *call for papers*, de haberlo; una breve descripción en el idioma oficial del congreso; y la información básica en formato trilingüe, incluyendo fecha y lugar de celebración (con enlace a la ubicación en *Google Maps*), organizadores, enlace a la página web (de haberla) y correo/s de contacto, condiciones para la inscripción en el evento y programa. Con un formato análogo, las entradas de *call for papers* presentan:

- título: fecha de *deadline*, nombre del congreso, ciudad y país de celebración
- imagen asociada al congreso
- enlace a la entrada del congreso vinculado
- información básica en formato trilingüe, que varía en función del formato que tiene el *post* de congreso, ya que incluye la fecha límite de envío de propuestas y la información específica sobre las condiciones de envío de las mismas, y elimina los detalles de inscripción y el programa.

#### **LAS REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA DE DIFUSIÓN.**

Precisamente por el carácter colaborador inherente al proyecto *Fasti Congressuum*, consideramos necesario vincular la web a medios de difusión actuales más cercanos al ámbito de los investigadores noveles<sup>7</sup>. Por esta razón, desde un principio el equipo decidió crear perfiles de Facebook y Twitter vinculados a la web con el fin de establecer un contacto más directo con el posible interesado. Hoy en día las relaciones a través de redes sociales son tan habituales e inmediatas que no podemos obviarlas como herramientas científicas y divulgativas<sup>8</sup>. Somos conscientes de que una parte importante de los usuarios que visitan *Fasti Congressuum* lo hacen a través de las redes sociales más habituales.

Tanto Facebook como Twitter han sido elegidas porque son realmente funcionales a la hora de establecer lazos entre la vida científica y la vida diaria de los usuarios. Habitualmente, en los sectores académicos se tiende a olvidar la importancia de la difusión científica en ámbitos externos al estrictamente investigador. Entre los jóvenes esta situación se está diluyendo de manera cada vez

---

<sup>7</sup> El 85% de los estudiantes universitarios en 2005 tenían Facebook (Arrington 2005). Diez años después, se incrementó en un 5% y en torno al 90% del sector de estudiantes universitarios y jóvenes investigadores, es decir, jóvenes adultos entre 18 y 29 años, usan redes sociales habitualmente (Perrin 2015).

<sup>8</sup> Basta hacer una breve búsqueda en internet para ver la importancia de las redes sociales y el análisis sociológico. Un ejemplo bien explicado de su alcance social: Garton et al. 1997. Para el caso de Facebook un buen resumen de la investigación: Wilson et al. 2012.

más perceptible: es notable el incremento de investigadores interesados en que su trabajo sea más conocido y socialmente aceptado, así como la participación de académicos en actividades de divulgación. La vinculación con el ocio y los intereses específicos de los posibles usuarios de *Fasti Congressuum* ha sido clave para que hayamos elegido estas plataformas de difusión y no otras redes sociales específicas como Academia.edu.

Facebook es una plataforma en la que el público llega a una publicación no solo por sus intereses sino por los de su red de contactos, sus «amigos», páginas que sigue, etc<sup>9</sup>. Esto supone que la publicación en Facebook está inmersa en una red más específica y el número de *post* o «estados» que aparecen en un muro personal es más o menos grande dependiendo de los intereses del propio usuario y su entorno. Esto condiciona la forma en la que se accede a la información porque las publicaciones son más grandes, a menudo acompañadas de una foto o de una previsualización que actúan como llamada de atención hacia el usuario. Sabemos que la página de Facebook es un canal más directo a la web que Twitter. Cuando se abre Facebook se ven también las imágenes y el título concreto de cada *post* de la web, con lo cual es necesario parar a leer el título concreto, pero la llamada de atención viene a menudo con la imagen. Normalmente una persona en Facebook que está interesada entra en la web a ver el congreso, mientras que la visualización en Twitter suele ser más pasiva. Obviamente, esto no significa que los usuarios no lleguen a la web a través de Twitter, sino que en esta plataforma la información se confunde entre los demás *tweets* y se pierde más rápidamente, por lo que es necesario establecer una estrategia específica para evitar que desaparezca en un maremágnum de *tweets* de 140 caracteres<sup>10</sup>. La manera de solucionarlo es primar parte de la información e indagar para atraer el interés de los que van a recibir la información. Para el segundo caso, lo primero que se hizo fue establecer una búsqueda específica de potenciales interesados y «seguirlos» con intención expresa de que ellos sigan nuestro perfil. De manera indirecta, otras plataformas similares como @Rogueclassicist han compartido a menudo la información que exponemos a través de *retweets* que facilitan enormemente la labor publicitaria del proyecto en esta plataforma.

Una vez conseguido un grupo de seguidores básico, establecimos una forma de proceder concreta tras subir un *post* a la web. Compartimos el *post* en Facebook y en Twitter, pero en la segunda red social la información que se prima es el *hashtag* #callforpapers o #congress con la fecha y el lugar de la conferencia. Si el título no cabe en los 140 caracteres lo acortamos con el fin de que se entienda qué es, para que el investigador pueda conocer la información

---

<sup>9</sup> Boyd y Ellison 2007: 211.

<sup>10</sup> Para un estudio sobre el alcance directo e indirecto de las publicaciones en Twitter: Huberman et al. 2008.



más directa. La importancia de la fecha y del lugar es clave porque hemos notado que los investigadores tienden a hacer *retweets* de los congresos más cercanos a ellos, dentro de su país o incluso de su ciudad, y también de los congresos próximos en el tiempo. El agobio de los *deadlines* hace que estemos más alerta cuando recibimos la información de un congreso próximo que cuando el margen de tiempo es mayor.

La inmediatez de Twitter también favorece un contacto directo pseudo-conversacional frente al carácter unidireccional de Facebook<sup>11</sup>. En un congreso en el que participamos, celebrado en septiembre de 2016 en la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre Humanidades Digitales, el acercamiento entre los ponentes, el público y los organizadores se hizo constantemente a través de Twitter. Al finalizar la sesión se había establecido una red de contactos donde estaban presentes los que habían iniciado la cadena, los organizadores y también los seguidores de los que estaban participando en ella. Fue una forma instantánea de contacto de gran utilidad, tanto para los potenciales seguidores de la web como para otras personas interesadas en la difusión de nuevas metodologías de expansión de la información.

En el caso de Facebook, este contacto solo es posible a través de comentarios en un *post* o un chat creado *ex profeso*, lo que reduce el aspecto conversacional a los que están interesados en el elemento concreto del post, la fotografía o el video que se publica, o bien, a los que están incluidos en la conversación. Facebook es, a todas luces, una plataforma menos inmediata y las publicaciones tampoco tienen una gran permanencia, especialmente si el usuario tiene muchos «amigos». La ventaja es que la posibilidad de guardar *post* permite que el interesado lo tenga en su propia biblioteca virtual.

### *FASTI CONGRESSUUM* EN OTROS ÁMBITOS.

Este proyecto ha buscado romper con el lenguaje utilizado hasta ahora y modificar los canales de difusión ya creados, dotándolos de un formato nuevo. Cubrimos, en definitiva, una necesidad real tanto de estudiantes, como de doctorandos y profesores. La urgencia de los investigadores de adaptarse a la cultura de colaboración va aparejada con la recepción de eventos académicos. El Proyecto *Fasti Congressuum* nace con el propósito de constituirse como la herramienta definitiva para este tipo de requisitos.

Sin embargo, para que una herramienta pueda ser útil, tiene que ser conocida entre sus potenciales usuarios y, para que esto suceda, la divulgación es un elemento indispensable. La difusión no solo debe realizarse a través de las redes sociales, sino también desde otros ámbitos, principalmente de tipo académico.

---

<sup>11</sup> Boyd y Ellison 2007: 213.



Para lograrlo, en sus comienzos, los integrantes del equipo empezaron a promocionar a título individual la iniciativa y los beneficios de la web entre sus compañeros doctorandos. El siguiente paso fue volcarse en la participación conjunta del equipo en diferentes congresos internacionales centrados en las Humanidades Digitales, encuentros cuyos *calls for papers* habían sido previamente subidos a la web de *Fasti*. Este fue el caso de la ponencia en el *Tercer Encuentro de Humanistas Digitales* organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se presentó en directo el proyecto y el funcionamiento de la web<sup>12</sup>, o la exposición del póster promocional en las *I Jornadas UCM. Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades: Desafíos y perspectivas en entornos digitales*<sup>13</sup>.

La difusión de la web y de la herramienta a través de eventos académicos se vio adecuadamente complementada por dos publicaciones cuya temática se englobaba dentro de las Humanidades Digitales. La primera, un capítulo de libro en inglés, buscaba aumentar el alcance internacional de *Fasti* presentándola como una herramienta capaz para la difusión de congresos y *calls for papers*<sup>14</sup>. La segunda publicación, un artículo en español con carácter más divulgativo, formaba parte de las actas del congreso realizado en México<sup>15</sup>.

Además de la participación en congresos y de las correspondientes publicaciones, *Fasti Congressuum* ha encontrado una nueva vía para dar a conocer el proyecto entre doctorandos y profesores especializados en la Antigüedad: la creación y organización de congresos promovidos por nuestro equipo y difundidos desde la propia web. Este fue el caso de *Érase una vez... la Antigüedad / Once upon a time... the Antiquity* celebrado los días 12 y 13 de enero de 2017 en la Universidad Complutense de Madrid<sup>16</sup>. La iniciativa, creada y organizada por *Fasti Congressuum*, tuvo una gran acogida no solo entre los usuarios habituales de *Fasti*, sino también entre terceros que conocieron a través del congreso, por primera vez, el proyecto. Hasta tal punto fue buena la acogida del evento que, aunque originalmente había sido ideado para un día, tuvo que ser ampliado a dos para poder dar cabida a los veintitrés ponentes aceptados. Asimismo, *Érase una vez... la Antigüedad* constituyó una prueba más de la efectividad de la herramienta, no solo por la afluencia de participantes y oyentes que consiguió

---

<sup>12</sup> «Fasti Congressuum: inicios, desarrollo y perspectivas de futuro para un proyecto digital sobre la difusión de Call for papers y Congresos sobre la Antigüedad», *Tercer Encuentro de Humanistas Digitales*, celebrado los días 12, 13 y 14 de septiembre de 2016, organizado por el Colegio de México (México D.F.).

<sup>13</sup> «Fasti Congressuum. Plataforma Interdisciplinar de difusión de la investigación sobre la Antigüedad», en *I Jornadas UCM. Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades: Desafíos y perspectivas en entornos digitales*, celebrado los días 12 y 13 de enero de 2017, en la Universidad Complutense de Madrid (Madrid).

<sup>14</sup> Éscamez de Vera et al. 2016.

<sup>15</sup> Cisneros Abellán et al. 2016.

<sup>16</sup> <http://antiguedadanimada.wixsite.com/erase1vezlantiguedad>

convocar, sino también por el carácter internacional de los ponentes, procedentes tanto de diversas universidades europeas (portuguesas como Beira Interior y Coimbra, o inglesas como Durham) como también de universidades americanas (como la brasileña de São Paulo, o la estadounidense de Berkeley).

### CONCLUSIONES.

A modo de resumen, podemos indicar cómo el proyecto *Fasti Congressuum* es una herramienta eficaz para el investigador, tanto el que está empezando su carrera como el ya asentado. Las Humanidades Digitales forman parte de la vida académica actual y son un recurso a explotar. Un proyecto relativamente novel como este ha conseguido en poco tiempo romper uno de los grandes tabúes de la difusión de los *calls for papers* y congresos sobre la Antigüedad: cualquier investigador es capaz hoy de acceder a esta información de manera clara y sencilla. Este hecho explica el éxito del proyecto, el rápido crecimiento de las visitas y las necesidades continuas de implementación de la web. En menos de dos años hemos conseguido ser reconocidos en muchas partes del mundo y cada día recibimos más información de manera directa y difundimos más material. La gestión del proyecto y el establecimiento de protocolos han ido mejorándose con el paso del tiempo en base a la experiencia en tiempo real hasta permitirnos ofrecer un servicio cada día más eficaz. A día de hoy, el proyecto *Fasti Congressuum* es un *unicum* en el mundo académico, pero su utilidad es trasladable a otras áreas de conocimiento. La fusión de la tecnología con las redes sociales, que en principio son una herramienta para la vida privada, posibilita suplir una necesidad académica y dar soluciones al investigador de la Antigüedad que necesita internacionalizarse, dar a conocer su trabajo o iniciarse en su carrera.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arrington, M. (2005). 85% of college students use Facebook. Consultado el 10 de enero de 2017, en *Tech-Crunch*, <http://www.techcrunch.com/2005/09/07/85-of-college-students-use-facebook> Boyd.
- Boyd, D. M.; Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13.1, 210-230.
- Duce Pastor, E.; Cisneros Abellán, I.; de la Escosura Balbás, M. C.; Serrano Lozano, D.; Tarancón Huarte, N.; Rodríguez Alcocer, M. M. (2016). Renovando la difusión de Call for Papers y Congresos de la Antigüedad: Fasti Congressuum, una propuesta desde las Humanidades Digitales. *Revista Digital Universitaria*, vol. 17.12, 1-14. Consultado el 10 de abril de 2017, en <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num12/art84/>.
- Escámez de Vera, D. M.; de la Escosura Balbás, M. C.; Duce Pastor, E.; Rodríguez Alcocer, M. M.; Serrano Lozano, D. (2016). Fasti Congressuum: A Useful Online Tool for Congresses and Call for Papers. In A. Ippolito & M. Cigola (eds.), *Handbook of Research on Emerging Technologies for Digital Preservation and Information Modeling* (26-44). Hershey: IGI Global.
- Forcada, M. L. (2001). ¿Cómo se escriben y se publican trabajos de investigación? *Máster de Gestión de la Educación de la Universidad de Alicante*. Consultado el 4 de octubre de 2016, en <http://www.dlsi.ua.es/~mlf/ceptc/notas.html>.
- Garton, L.; Haythornthwaite, C.; Wellman, B. (1997). Studying Online Social Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3.1, DOI: 10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x.
- Huberman, B. A., Romero, D. M., & Wu, F. (2008). Social Networks that Matter: Twitter Under the Microscope. *SSRN*. Consultado el 10 de enero de 2017, en <https://papers.ssrn.com/abstract=1313405>.
- Perrin, A. (2015). Social Media Usage: 2005-2015. *Pew Research Centre*. Consultado el 10 de enero de 2017, en <http://www.pewinternet.org/2015/10/08/social-networking-usage-2005-2015/>.
- Ruiz Santos, C.; Meroño-Cedán, A. L. (2007). Utilidad de los congresos científicos en la difusión del conocimiento: percepción del investigador español en Economía de la Empresa. *Técnica Administrativa*. Consultado el 4 de octubre de 2016, en <http://www.cyta.com.ar/ta0602/v6n2a1.htm>.
- Wilson, R. E.; Gosling, S. D.; Graham, L. T. (2012). A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7.3, 203-220.

## INDEX LOCORVM

Apolodoro

*Biblioteca*: 21

Aristófanes

*La asamblea de las mujeres*: 123

Aristóteles

*Poética*: 109 (n. 84).

*Política*: 21

*Retórica*: 93, 94

Esquilo

*Orestíada*: 75, 106

*Prometeo Encadenado*: 121-122

Eurípides

*Alcestris*: 98, 106

*Ifígenia en Áulide*: 74

Homero

*Iliada*: 54, 88-90, 119-121

*Odisea*: 53, 88-89

Horacio

*Carmina*: 34, 127, 137

Jenofonte

*Memorabilia*: 21

Lisias

*Or. 13*: 21

Platón

*Fedro*: 21

*Protágoras*: 21

*República*: 21, 109

Sófocles

*Áyax*: 118-119

*Filoctetes*: 118

*Edipo Rey*: 106, 108

Séneca

*Sobre la ira*: 107

Símaco

*Epístolas*: 116

Tucidides: 21

## VOLUMES PUBLICADOS NA COLEÇÃO HUMANITAS SUPPLEMENTUM

1. Francisco de Oliveira, Cláudia Teixeira e Paula Barata Dias: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 1 – Línguas e Literaturas. Grécia e Roma* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
2. Francisco de Oliveira, Cláudia Teixeira e Paula Barata Dias: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 2 – Línguas e Literaturas. Idade Média. Renascimento. Recepção* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
3. Francisco de Oliveira, Jorge de Oliveira e Manuel Patrício: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 3 – História, Arqueologia e Arte* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2010).
4. Maria Helena da Rocha Pereira, José Ribeiro Ferreira e Francisco de Oliveira (Coords.): *Horácio e a sua perenidade* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
5. José Luís Lopes Brandão: *Máscaras dos Césares. Teatro e moralidade nas Vidas suetonianas* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
6. José Ribeiro Ferreira, Delfim Leão, Manuel Tröster and Paula Barata Dias (eds): *Symposion and Philanthropia in Plutarch* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
7. Gabriele Cornelli (Org.): *Representações da Cidade Antiga. Categorias históricas e discursos filosóficos* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH/Grupo Archai, 2010).
8. Maria Cristina de Sousa Pimentel e Nuno Simões Rodrigues (Coords.): *Sociedade, poder e cultura no tempo de Ovídio* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH/CEC/CH, 2010).
9. Françoise Frazier et Delfim F. Leão (eds.): *Tychè et pronoia. La marche du monde selon Plutarque* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, École Doctorale 395, ArScAn-THEMAM, 2010).
10. Juan Carlos Iglesias-Zoido, *El legado de Tucídides en la cultura occidental* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, ARENGA, 2011).
11. Gabriele Cornelli, *O pitagorismo como categoria historiográfica* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2011).
12. Frederico Lourenço, *The Lyric Metres of Euripidean Drama* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2011).
13. José Augusto Ramos, Maria Cristina de Sousa Pimentel, Maria do Céu Fialho, Nuno Simões Rodrigues (coords.), *Paulo de Tarso: Grego e Romano, Judeu e Cristão* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
14. Carmen Soares & Paula Barata Dias (coords.), *Contributos para a história da alimentação na antiguidade* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).

15. Carlos A. Martins de Jesus, Claudio Castro Filho & José Ribeiro Ferreira (coords.), *Hipólito e Fedra - nos caminhos de um mito* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
16. José Ribeiro Ferreira, Delfim F. Leão, & Carlos A. Martins de Jesus (eds.): *Nomos, Kosmos & Dike in Plutarch* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
17. José Augusto Ramos & Nuno Simões Rodrigues (coords.), *Mnemosyne kai Sophia* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
18. Ana Maria Guedes Ferreira, *O homem de Estado ateniense em Plutarco: o caso dos Alcmeónidas* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
19. Aurora López, Andrés Pociña & Maria de Fátima Silva, *De ayer a hoy: influencias clásicas en la literatura* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
20. Cristina Pimentel, José Luís Brandão & Paolo Fedeli (coords.), *O poeta e a cidade no mundo romano* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
21. Francisco de Oliveira, José Luís Brandão, Vasco Gil Mantas & Rosa Sanz Serrano (coords.), *A queda de Roma e o alvorecer da Europa* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
22. Luísa de Nazaré Ferreira, *Mobilidade poética na Grécia antiga: uma leitura da obra de Simónides* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2013).
23. Fábio Cerqueira, Ana Teresa Gonçalves, Edalaura Medeiros & JoséLuís Brandão, *Saberes e poderes no mundo antigo. Vol. I – Dos saberes* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 282 p.
24. Fábio Cerqueira, Ana Teresa Gonçalves, Edalaura Medeiros & Delfim Leão, *Saberes e poderes no mundo antigo. Vol. II – Dos poderes* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 336 p.
25. Joaquim J. S. Pinheiro, *Tempo e espaço da paideia nas Vidas de Plutarco* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 458 p.
26. Delfim Leão, Gabriele Cornelli & Miriam C. Peixoto (coords.), *Dos Homens e suas Ideias: Estudos sobre as Vidas de Diógenes Laércio* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013).
27. Italo Pantani, Margarida Miranda & Henrique Manso (coords.), *Aires Barbosa na Cosmópolis Renascentista* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2013).
28. Francisco de Oliveira, Maria de Fátima Silva, Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (coords.), *Violência e transgressão: uma trajetória da Humanidade* (Coimbra e São Paulo, IUC e Annablume, 2014).
29. Priscilla Gontijo Leite, *Ética e retórica forense: asebeia e hybris na caracterização dos adversários em Demóstenes* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).

30. André Carneiro, *Lugares, tempos e pessoas. Povoamento rural romano no Alto Alentejo*. - Volume I (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2014).
31. André Carneiro, *Lugares, tempos e pessoas. Povoamento rural romano no Alto Alentejo*. - Volume II (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2014).
32. Pilar Gómez Cardó, Delfim F. Leão, Maria Aparecida de Oliveira Silva (coords.), *Plutarco entre mundos: visões de Esparta, Atenas e Roma* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).
33. Carlos Alcalde Martín, Luísa de Nazaré Ferreira (coords.), *O sábio e a imagem. Estudos sobre Plutarco e a arte* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).
34. Ana Iriarte, Luísa de Nazaré Ferreira (coords.), *Idades e género na literatura e na arte da Grécia antiga* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2015).
35. Ana Maria César Pompeu, Francisco Edi de Oliveira Sousa (orgs.), *Grécia e Roma no Universo de Augusto* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2015).
36. Carmen Soares, Francesc Casadesús Bordoy & Maria do Céu Fialho (coords.), *Redes Culturais nos Primórdios da Europa - 2400 Anos da Fundação da Academia de Platão* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
37. Claudio Castro Filho, *“Eu mesma matei meu filho”: poéticas do trágico em Eurípides, Goethe e García Lorca* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
38. Carmen Soares, Maria do Céu Fialho & Thomas Figueira (coords.), *Pólis/ Cosmópolis: Identidades Globais & Locais* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
39. Maria de Fátima Sousa e Silva, Maria do Céu Grácio Zambujo Fialho & José Luís Lopes Brandão (coords.), *O Livro do Tempo: Escritas e reescritas. Teatro Greco-Latino e sua recepção I* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
40. Maria de Fátima Sousa e Silva, Maria do Céu Grácio Zambujo Fialho & José Luís Lopes Brandão (coords.), *O Livro do Tempo: Escritas e reescritas. Teatro Greco-Latino e sua recepção II* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
41. Gabriele Cornelli, Maria do Céu Fialho & Delfim Leão (coords.), *Cosmópolis: mobilidades culturais às origens do pensamento antigo* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
42. Nair de Nazaré Castro Soares, Cláudia Teixeira (coords.), *Legado clássico no Renascimento e sua recepção: contributos para a renovação do espaço cultural*



- européu*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
43. Françoise Frazier & Olivier Guerrier (coords.), *Plutarque. Éditions, Traductions, Paratextes* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
  44. Cláudia Teixeira & André Carneiro (coords.), *Arqueologia da transição: entre o mundo romano e a Idade Média*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
  45. Aldo Rubén Pricco & Stella Maris Moro (coords.), *Pervivencia del mundo clásico en la literatura: tradición y relecturas*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
  46. Cláudia Cravo & Susana Marques (coords.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
  47. Breno Battistin Sebastiani, *Fracasso e verdade na recepção de Políbio e Tucídides* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume 2017).
  48. Christian Werner, *Memórias da Guerra de Troia: a performance do passado épico na Odisseia de Homero*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  49. Paola Bellomi, Claudio Castro Filho, Elisa Sartor (eds.), *Desplazamientos de la tradición clásica en las culturas hispánicas*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  50. V.M. Ramón Palerm, G. Sopena Genzor, A.C. Vicente Sánchez (eds.), *Irreligiosidad y Literatura en la Atenas Clásica*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  51. Luiz César de Sá Júnior, *Escrever para não morrer: retórica da imortalidade no epistolário de Damião de Góis*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  52. José Luís Brandão & Paula Barata Dias (coords.), *O Melhor é a Água: da Antiguidade Clássica aos Nossos Dias*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  53. Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Matheus Trevizam, Júlia Batista Castilho de Avellar, *Tempestades clássicas: dos Antigos à Era dos Descobrimentos*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).
  54. Lorena Jiménez Justicia y Alberto J. Quiroga Puertas (eds.), *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*. (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2018).



(Página deixada propositadamente em branco)

Este volumen presenta nueve contribuciones que persiguen ofrecer nuevas perspectivas metodológicas y docentes en el contexto de la enseñanza de la lengua y la cultura del mundo antiguo tanto a nivel de estudios secundarios como en el ámbito universitario. Igualmente, el presente volumen contiene varios trabajos que exploran la pervivencia del legado clásico en la cultura y en la sociedad occidental.

OBRA PUBLICADA  
COM A COORDENAÇÃO  
CIENTÍFICA

