



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A2

Didáctica y divulgación de la Cultura Clásica:
propuesta de introducción de contenidos a través
de textos de Irene Vallejo

Didactics and divulgation of Classical Culture: a
contents introduction proposal through texts by
Irene Vallejo

Autora

María del Pilar Domingo
Sanmartín

Directora

María Pilar Nogués Bruno

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2020/21

Resumen:

A falta de apoyo institucional en la enseñanza de Latín, Griego y Cultura Clásica en educación secundaria debido al pensamiento generalizado de que su aprendizaje es inútil. A los docentes de estas materias solo les queda una opción: demostrar que se equivocan aproximando al alumnado los conocimientos del mundo clásico a su realidad. Para ello, proponemos una secuenciación de contenidos del bloque de Cultura Clásica en la que añadimos a cada contenido un texto de Irene Vallejo en el que se tratan dichos contenidos unidos a temas actuales y universales.

Palabras clave: *Irene Vallejo, divulgación científica, Cultura Clásica, latín, griego, modelo socrático, modelo comunicativo-interactivo.*

Abstract:

Lack of institutional support in the teaching of Latin, Greek and Classical Culture in secondary education due to the widespread belief that their learning is useless. Teachers of these subjects have only one option left: to prove that they are wrong by bringing the knowledge of the classical world closer to their reality. To do this, we propose a sequencing of the contents of the Classical Culture block in which we add to each content a text by Irene Vallejo in which said contents are discussed together with current and universal themes.

Keywords: *Irene Vallejo, popular science, Classical Culture, Latin, Greek, Socratic model, communicative-interactive model.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. CONTEXTO: ENSEÑANZA DEL LATÍN Y EL GRIEGO EN LA ENSEÑANZA MEDIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	3
3. DIVULGACIÓN DE LA CULTURA CLÁSICA DE LA MANO DE IRENE VALLEJO.....	11
4. DIDÁCTICA: MODELO COMUNICATIVO.....	15
4.1. LA DIDÁCTICA DENTRO DE LA PEDAGOGÍA.....	15
4.2. MODELOS DIDÁCTICOS: MODELO SOCRÁTICO Y MODELO COMUNICATIVO-INTERACTIVO.....	16
4.2.1. MODELO SOCRÁTICO.....	20
4.2.2. MODELO COMUNICATIVO-INTERACTIVO.....	22
5. PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS.....	28
6. CONCLUSIONES.....	65
7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	66

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pertenece a la modalidad A2, es decir, se trata de una propuesta argumentada y fundamentada teóricamente de secuenciación de un bloque de contenidos para un curso completo de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato. Este trabajo se enmarca dentro de la especialidad de Latín y Griego del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Ante el (mal)trato institucional que se ha dado en los últimos 50 años a las asignaturas referentes a la antigüedad griega y latina, la única solución que actualmente poseemos los docentes de estas asignaturas para seguir vivos es realizar un doble esfuerzo en conseguir un número constante de alumnos que escojan nuestras asignaturas. Además, una vez dentro, debemos poder conectar con ellos y demostrarles que todos los estímulos y comentarios que la sociedad hace sobre lo inservible de nuestra disciplina tan sólo surgen del desconocimiento y la ignorancia. Los cambios tan grandes que ha sufrido nuestra sociedad en los últimos años han hecho que nuestras asignaturas se consideren inservibles, un mero *hobbie*, sin embargo, ahondando un poco, podemos demostrar al alumnado que siempre estamos presentes.

El presente trabajo expondrá un breve análisis que recorrerá diversas leyes educativas y planes de estudios que han modificado, a veces paulatinamente, otras de manera mucho más abrupta, las horas lectivas dedicadas a la enseñanza de las lenguas clásicas. Con este análisis pretendemos demostrar con datos empíricos nuestra realidad.

A continuación, comenzaremos con una propuesta sobre qué herramienta podemos utilizar para conseguir acercarnos al alumnado. En este caso, se propone adaptar la figura del divulgador científico, tan en boga en los últimos años, y más concretamente, la de la escritora y filóloga clásica Irene Vallejo.

Así mismo, plantearemos aplicar dentro del aula el modelo didáctico comunicativo complementado con el modelo socrático con el objetivo de conseguir un clima de aula favorable y una buena conexión entre docente, alumnado y materia.

Finalmente, secuenciaremos dos bloques de contenidos de la asignatura Cultura Clásica de 4º de ESO. En este apartado, además de secuenciar los contenidos, adjuntaremos distintos textos de Irene Vallejo. La finalidad de este último apartado será proporcionar textos introductorios a cada contenido a fin de demostrar al alumnado que

los contenidos están presentes en nuestra realidad más actual y, además, podrán dar lugar a debate o preguntas por parte del docente que servirán para poner en práctica el modelo didáctico comunicativo.

2. CONTEXTO: ENSEÑANZA DEL LATÍN Y EL GRIEGO EN LA ENSEÑANZA MEDIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La docencia de las lenguas clásicas, mal denominadas comúnmente como “muertas”, ha sufrido un deterioro sistemático a lo largo de la historia del Sistema Educativo Español.

En primer lugar, para comprender los planteamientos sobre los que más adelante reflexionaremos, me gustaría exponer un breve análisis de la evolución de las horas lectivas dedicadas a la enseñanza del latín, el griego y, tras su aparición en la LOGSE, la cultura clásica en las distintas leyes educativas y planes de estudios implantados en nuestro sistema educativo.

A continuación, se exponen una serie de tablas relacionales con el fin de mostrar de manera clara y esquemática la pérdida paulatina de horas de docencia que han sufrido dichas asignaturas a lo largo de la enseñanza media o secundaria. Cabe destacar que se han seleccionado sólo las leyes educativas y decretos en los que se ha producido un cambio significativo.

En primer lugar, comenzaremos por la Ley de Instrucción Pública, más conocida por Ley Moyano, impulsada en 1857. De esta ley, lo que nos atañe es la denominada enseñanza segunda, es decir, la enseñanza media, donde se establecía que el alumnado debía recibir tres lecciones por día de una hora y media cada una.

Tabla 1

Ley Moyano (Decreto del 23 de septiembre de 1875)

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	Quinto curso	Sexto curso
Latín y castellano	2 lecciones diarias	2 lecciones diarias	-	-	-	-
Latín y lectura de griego	-	-	1 lección diaria	-	-	-
Latín y griego	-	-	-	1 lección diaria	-	-
Retórica y Poética con ejercicios de traducción latina y composición castellana	-	-	-	-	1 lección diaria	-

La Ley Moyano fue derogada con la Ley General de Educación de 1970. Sin embargo, a finales del siglo XIX se produjo un vaivén de textos legales los cuales pocos llegarían a resultar significativos. Negrín (1983) explica como ninguno de estos planes antes nombrados llegaba a eliminar el Latín, ni las Matemáticas, pero sí variaban sus horas lectivas en función de la tendencia política de quien proponía dichos planes de estudios. También destaca el plan de Pidal y Mon, de mayo de 1899, que extendía el Latín a seis de los siete cursos que duraba el bachillerato. En el anterior plan de estudios este había quedado relegado a tres. Negrín (1983) expone cómo a partir del plan Pidal la enseñanza del Latín fue perdiendo progresivamente fuerza, a excepción del primer período del régimen franquista donde la enseñanza del Latín y el Griego tuvo su etapa de máxima expansión. Esta máxima expansión sucedió con el Plan de 1938 de Sainz Rodríguez cuyas horas de estudio del Latín y el Griego en la enseñanza media se distribuían de la siguiente manera:

Tabla 2

Plan de 1938 de Sainz Rodríguez

	1er curso	2º curso	3er curso	4º curso	5º curso	6º curso	7º curso
Lengua Latina	3	3	3	3	-	-	-
Lengua Griega	-	-	-	3	3	-	-
Lengua y Literatura Latinas	-	-	-	-	3	3	3
Lengua y Literatura Griegas	-	-	-	-	3	3	3

Los números de esta tabla corresponden a las horas semanales dedicadas a cada asignatura.

A continuación, siguiendo con el período del régimen franquista, destacamos el conocido como plan del 57.

Tabla 3

Plan de 1957

	Bachillerato Elemental				Bachillerato superior	
	Curso primero	Curso segundo	Curso tercero	Curso cuarto	Curso quinto	Curso sexto
Latín	-	-	6 unidades semanales	3 unidades semanales	6 unidades Semanales (opción de letras)	3 unidades Semanales (opción de letras)
Griego	-	-	-	-	4 unidades (opción de letras)	4 unidades (opción de letras)

En este Plan del 57, la unidad didáctica se correspondía a 45 minutos de clase y 30 minutos de permanencia que consistían en el estudio y la realización de ejercicios de la materia guiados por el profesor. De este documento podemos destacar el Art. 5 apartado e):

Los alumnos que, procediendo de Bachilleratos Elementales en que no se estudia Latín elijan la rama de Ciencias, dedicarán al estudio de esa asignatura seis unidades didácticas semanales en el quinto curso y tres unidades en el sexto, a continuación del horario de los demás alumnos.

Destacamos este párrafo como demostración de que la enseñanza, en este caso, del Latín era tan importante que incluso los estudiantes de la rama de ciencias estaban obligados a cursar dicha asignatura. En la actualidad, esta situación es algo completamente utópico.

Si seguimos avanzando en el tiempo, nos topamos con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970. Esta ley implantó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años (EGB). Una vez superada la EGB, el alumnado podía continuar con 3 cursos de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y un año más de COU (Curso de Orientación Universitaria).

Tabla 4*Ley General de Educación*

	Bachillerato Universal Polivalente (BUP)			Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.)	
	1º	2º	3º	Rama humanidades	Rama de ciencias sociales
Latín	-	4h semanales (común)	5h semanales (optativa en la rama de letras)	4h semanales (optativa)	4h semanales (optativa)
Griego	-	-	5h semanales (optativa en la rama de letras)	4h semanales (optativa)	4h semanales (optativa)

De esta ley es destacable la obligatoriedad de cursar Latín para todos los alumnos en el segundo curso de B.U.P., independientemente de la rama en la que más tarde se especializaran.

Hasta este momento, podemos observar cómo, en mayor o menor medida, los estudiantes debían recibir un mínimo de conocimientos de lenguas clásicas, teniendo siempre mucho más peso el latín. Sin embargo, la entrada en vigor de la LOGSE dejó nuestras asignaturas relegadas a un segundo e incluso tercer plano.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) fue aprobada en 1990 y supuso, entre otras medidas, la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Esta ampliación del rango de edad conllevó la reestructuración del Bachillerato pasando este de una duración de 3 años, 4 si contamos C.O.U., a 2 años. Como bien explica Alvar (2003), la ampliación de la ESO hasta los 16 años, antes EGB hasta los 14, supuso la desaparición de un curso general de latín impartido a alumnos de 15 años. Además, en esta reestructuración de Bachillerato, debido a la nueva división de bachillerato en cuatro ramas: Artes, Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, la asignatura de Latín se convirtió en una optativa ofertada en la rama de Humanidades y, ocasionalmente, también en la rama de Ciencias Sociales. Esta medida, según Alvar (2003) supuso que el latín, antes accesible para hasta un 40% del alumnado de enseñanza media, pasara a estar disponible para un 11% aproximado de la población escolar de dicha etapa.

Respecto a la situación de Griego, como podremos observar en la Tabla 5, esta asignatura quedó relegada a ser una materia optativa ofertada sólo en 1º de Bachillerato.

Sin embargo, de esta nueva ley podemos rescatar la aparición de la asignatura optativa Cultura Clásica, hasta el momento inexistente. Como bien explica García Rúa (2001), dentro de esta asignatura se establecieron cuatro “*Vías de concreción en el aula*”:

- El estudio lingüístico del latín a partir de una reflexión inductiva de las categorías gramaticales de las lenguas que conoce el alumno.
- El descubrimiento de los mitos grecolatinos y los aspectos fundamentales de la vida social, religiosa, filosófica y artística del Mundo Clásico, y sus repercusiones en la actualidad.
- La reconstrucción de la organización social, política, jurídica, arquitectónica, familiar, etc. de la *ciuitas Romana*.
- El estudio comparativo de la vida de un joven romano y otro de nuestra sociedad actual.

Como podemos apreciar, la asignatura se planteaba desde una centralización del mundo romano. En cambio, actualmente, el curriculum de esta asignatura abarca aspectos geográficos, históricos, sociales, políticos, religiosos, artísticos y lingüísticos a partes iguales tanto de la sociedad romana como griega.

Tabla 5
Ley Orgánica General del Sistema Educativo

	ESO				Bachillerato (rama de humanidades)	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º
Latín I	-	-	-		4h semanales (optativa)	-
Latín II	-	-	-	-	-	4h semanales (optativa)
Griego	-	-	-	-	4h semanales (optativa)	-
Griego II*	-	-	-	-	-	4h semanales (optativa)
Cultura Clásica	-	-	2h semanales (optativa)	3h semanales (optativa)	-	-

*Tras una década de vigencia de la LOGSE, en el año 2000 se crearon nuevas comisiones de expertos para revisar los mínimos exigibles. De estas comisiones surgió un cambio importante en una de nuestras disciplinas, el griego. Mediante el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de bachillerato se estableció la asignatura de Griego II como materia optativa para la rama de Humanidades en el segundo curso de Bachillerato, así como su presencia entre las materias a examinar en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

En 2002, apareció la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Aunque esta ley se derogó prontamente, su aparición parecía suponer un soplo de aire fresco para la docencia del Mundo Clásico. Esta tan ansiada bocanada de aire llegaba de la mano de la incorporación en la ESO de la asignatura de Latín y Cultura Clásica como materias obligatorias, la primera con una docencia de 3 horas semanales en el itinerario de humanidades de 4º de la ESO, y la segunda con 2 horas semanales de carácter obligatorio para todo el alumnado de 3º de la ESO. Los detalles para dar forma a este imperativo legal quedaron postpuestos para los posteriores decretos reguladores (Alvar, 2003), sin embargo, estos nunca se llegaron a realizar.

Tras la LOGSE, la siguiente ley educativa en implementarse fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 3 de mayo de 2006. En lo que compete a nuestras asignaturas, esta ley incorporó la asignatura de Latín como optativa en 4º de la ESO.

Tabla 6
Ley Orgánica de Educación

Asignatura	ESO				Bachillerato	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º
Latín	-	-	-	3h semanales	-	-
Cultura Clásica	-	-	2h semanales	-	-	-
Latín I	-	-	-	-	4h semanales	-
Latín II	-	-	-	-	-	4h semanales
Griego I	-	-	-	-	4h semanales	-
Griego II	-	-	-	-	-	4h semanales

Por último, llegamos a la actual ley vigente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Educativa (LOMCE). La principal diferencia del plan de estudios de esta ley con la anterior radica en la oferta de la asignatura Cultura Clásica tanto en 3º como en 4º de la ESO, ambas con 2 horas lectivas semanales. Así mismo, los itinerarios de Bachillerato en esta ley se han vuelto más herméticos, cerrando la posibilidad a los alumnos de cursar asignaturas de otras modalidades, situación que con la LOE era posible siempre y cuando el horario del centro así lo permitiera. Sin embargo, un punto que ha podido jugar a nuestro favor respecto a los ratios de alumnado que cursa latín ha sido la instauración de la normativa que indica la obligación de escoger como materia obligatoria entre Latín o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales. Por tanto, el alumnado reacio a seguir cursando cualquier tipo de matemáticas se ha visto en la obligación de cursar latín. Hasta la implementación de esta ley podía darse la situación de que hubiera alumnos que no cursaran ninguna de las dos materias.

Finalmente, debemos nombrar la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE, LOMLOE, de 29 de diciembre de 2020. Parecer ser que en esta ley tanto la asignatura de Cultura Clásica como la enseñanza del griego quedan amenazados, sin embargo, a expensas de sus concreciones, debemos intentar mantenernos un poco optimistas, aunque la historia de las leyes educativas de nuestro país no lo abale.

Tras este análisis, creo que queda justificada la reivindicación constante que, no solo los docentes, sino todos los especialistas del Mundo Clásico, llevamos años haciendo sobre la minusvaloración de nuestra especialidad. Obviamente la relación de asignaturas debe cambiar según las nuevas necesidades de la sociedad, sin embargo, podemos observar cómo, sobre todo en el caso del latín, esta materia siempre fue de curso obligatorio en la enseñanza media. Incluso en el BUP de la LGE el alumnado, independientemente de su especialidad debía, cursar Latín en el segundo año.

Fuera de los círculos de estudio de humanidades, es habitual infravalorar nuestras ciencias y disciplinas tachándolas de inservibles. Poca gente parece conocer que cuando algo es denominado como clásico, lo que quiere decir es que es digno de imitación debido a su validez a través del paso del tiempo. Por tanto, aunque actualmente vivimos en una sociedad volcada al avance de las nuevas tecnologías, tendemos a olvidarnos de que conocer y reflexionar sobre nuestro pasado ayuda a reconocer y conocer de dónde vienen ciertas cuestiones que todavía sufrimos en la sociedad actual. Es de pleno conocimiento que hay que entender el pasado para no repetir los mismos errores en el futuro, y, aun así,

no aprendemos. Si rechazamos el conocimiento de nuestro pasado, como sociedad, en vez de avanzar, nos quedamos estancados o incluso retrocedemos.

Una vez establecidos los problemas a los que los docentes del Mundo Clásico nos enfrentamos: la pérdida de horas lectivas y la infravaloración de nuestras materias, debemos de encontrar nuevas formas de llegar al alumnado y ensalzar la validez de nuestros conocimientos.

Respecto al primer problema, el docente de a pie poco puede hacer salvo confiar en organizaciones como la SEEC que cada año mantiene reuniones con el Ministerio de Educación para exigir el lugar que le corresponde a nuestras materias, o al menos, para que no nos sigan haciendo desaparecer. En cuanto al segundo problema, siendo mucho más positiva, considero que el profesorado de Clásicas puede hacer una gran labor acercando el Mundo Clásico, sus enseñanzas y sus lenguas, a la actualidad tanto social como personal que puede estar viviendo nuestro alumnado. Y es este último punto el que procedemos a desarrollar en los siguientes apartados de este trabajo.

3. DIVULGACIÓN DE LA CULTURA CLÁSICA DE LA MANO DE IRENE VALLEJO

Aunque al docente no se le defina como comunicador *per se*, nuestra labor sí que consiste en transmitir, comunicar, conocimientos a un público, nuestro alumnado. En la actualidad, debido al auge de las redes sociales, se ha puesto muy de moda la figura del divulgador científico. Pero ¿en qué consiste realmente la divulgación científica?

Según Sánchez y Roque (2011) “la divulgación científica se conoce como el conjunto de actividades que interpretan y hacen accesible el conocimiento científico al público general no especializado”. Dicho esto, ¿no debería ser el docente considerado también un divulgador? Sin embargo ¿realmente lo son/somos? Según Castro (2000: 134) la divulgación científica es:

aquella que comprende todo tipo de actividades de ampliación y actualización del del conocimiento, con una sola condición: que sean tareas extraescolares, que se encuentren fuera de la enseñanza académica y regulada y que estén dedicadas al público no especialista.

Según esta definición, los docentes no seríamos divulgadores, sin embargo, estoy totalmente en desacuerdo. Obviamente, las figuras de divulgador y docente no son las mismas, la actividad del docente conlleva muchos más factores que el mero hecho de transmitir conocimientos. Sin embargo, los docentes sí que podemos ser divulgadores, sobre todo en lo relativo a ser comunicadores y, tal vez, deberíamos trabajar este aspecto de la comunicación con el alumnado.

Por otro lado, me gustaría resaltar el concepto de “público general no especializado”. Debemos entender que nuestro alumnado es un público no especializado, y más en el caso que nos ahora nos atañe como que es el de la asignatura de Cultura Clásica, la cual nunca han cursado antes. Tras superar la etapa de Educación Primaria en la que los alumnos aprenden lo básico de la comunicación, escritura y lectura, biología, matemáticas y ciencias sociales, el alumnado de secundaria debe ampliar sus conocimientos, incluso comienza en nuevos campos de conocimiento. ¿Pero realmente el docente consigue llevar a cabo este objetivo con éxito? A veces se olvida el hecho de que el alumnado de secundaria recibe información de muchos campos de conocimiento y, además, es adolescente. Por lo que debemos acercar el conocimiento a su realidad para conseguir que realmente aprendan y no sólo memoricen los contenidos de cara a repetirlos

en un examen. Aquí es donde considero importante el papel del divulgador, el docente debe convertirse en un comunicador capaz de transmitir conocimientos significativamente a ese público no especializado y, además, cuya presencia en las aulas es obligatoria, lo que provoca que muchas veces no estén receptivos a recibir dicha información.

Volviendo al tema de la divulgación, como ya he nombrado antes, debido al auge de las redes sociales y a distintas plataformas audiovisuales, el número de profesionales y especialistas que se dedican a la divulgación ha aumentado considerablemente. Como docentes, debemos aprovechar estas nuevas plataformas, las cuales no me cabe duda que el alumnado maneja a diario, para buscar nuevas maneras de transmitirles conocimiento, incluso tomar ciertos ejemplos. Uno de estos ejemplos puede ser el canal de YouTube “Academia Play” donde se explican diferentes aspectos y épocas o momentos históricos a través de vídeos con dibujos esquemáticos. Otro ejemplo, puede ser también la *youtuber* “Ter”, quien tiene en su canal un vídeo explicativo de la *Ilíada* llamado “Taylor Swift y la Guerra de Troya”. En este vídeo se explica el argumento de la *Ilíada* a través del conflicto de la cantante Taylor Swift y el rapero y marido de Kim Kardashian, Kanye West. Tal vez, esta explicación no sea la más académica, sin embargo, en una asignatura como es Cultura Clásica no nos interesa que el alumnado se convierta en especialista del Mundo Clásico, sino lograr su aproximación a él.

Una vez introducido el concepto de divulgación científica y cómo el docente podría aprovecharlo, grosso modo, en las aulas, veremos un ejemplo de divulgación de la Cultura Clásica que puede ser muy útil para conectar nuestra materia con la realidad del alumnado.

Actualmente Irene Vallejo, debido al gran éxito de uno de sus últimos libros *El infinito en un junco*, está muy presente en los medios de comunicación. Así que ¿por qué no aprovechar su figura para acercarnos a los alumnos?

Irene Vallejo Moreu, nacida en Zaragoza en 1979, doctora en Filología Clásica por las universidades de Zaragoza y Florencia, centra su labor en la investigación y divulgación de los autores y el mundo clásico en general. Conocida en sus orígenes por su colaboración en los periódicos Heraldo de Aragón y El País, donde publica columnas en el primer caso en lunes alternos y en el segundo en sábados alternos, actualmente es una reconocida escritora premiada con numerosos galardones entre los que destacan el

Premio Nacional de Ensayo en 2020 por su libro *El infinito en un junco* y el premio de Literatura José Antonio Labordeta 2020. Así mismo, el 23 de abril de 2021, recibió la máxima distinción institucional otorgada por el Gobierno de Aragón: el premio Aragón 2021.

Entre las publicaciones literarias de Irene Vallejo destacan:

- El pasado que te espera (2010)
- La luz sepultada (2011)
- El inventor de viajes (2014)
- La leyenda de las maneras mansas (2015)
- El silbido del arquero (2015)
- Alguien habló de nosotros (2017)
- La mañana descalza (2018)
- El infinito en un junco (2019)
- Manifiesto por la lectura (2020)
- El futuro recordado (2020)

Irene Vallejo es una fuerte defensora de las letras en general y, como filóloga clásica, de la cultura clásica en particular. La principal labor divulgadora de Irene, o al menos la que a un público mayor a llegar, la podemos situar en la publicación periódica de sus columnas. En la mayoría de estas columnas Irene trata diversos temas tanto sociales como de actualidad reciente conectándolos con personajes, momentos y situaciones de la Antigüedad Clásica. A título personal, me gustaría destacar la capacidad que posee la escritora para decir tanto en tan pocos reglones. Estas columnas se encuentran recopiladas en las publicaciones: *El pasado que te espera* (2010), *Alguien habló de nosotros* (2017) y *El futuro recordado* (2020).

Así mismo, además de sus columnas, las publicaciones literarias de Irene Vallejo cuentan con una gran carga transmisora de Mundo Antiguo y no solo por la temática de sus obras, sino por la manera en el que entrelaza y contextualiza sus historias. Un ejemplo de ello es su libro *El silbido del Arquero* publicado en 2015. En esta novela de apenas 200 páginas, Irene cuenta lo sucedido en los libros II, III y IV de la *Eneida* de Virgilio. La maravilla de esta novela radica no sólo en la historia de Dido y Eneas, sino también en cómo la autora intercala capítulo en los que nos saca de la narración de la historia entre la reina de Cartago y el héroe troyano para imbuirnos en el proceso de escritura de Virgilio.

De igual manera, a la vez que en dichos capítulos el protagonista es Virgilio, Irene realiza una magnífica descripción del periplo por Roma que el propio autor latino está haciendo. De igual manera, no sólo el recorrido que Virgilio hace es capaz de mostrarnos, de manera muy potente y a la vez sutil, la distribución de la ciudad de Roma durante el imperio de Augusto a principios del s. I, sino también las costumbres de la sociedad de aquella época como el sistema de clientela o el funcionamiento de las *tabernae*. Además, esta novela, debido a su extensión y su lenguaje claro, puede ser una gran opción para formar parte de los planes de lectura de las asignaturas de Cultura Clásica y Latín en los centros escolares.

Por otro lado, mediante las distintas entrevistas que la autora ha concedido a los diversos medios de comunicación, la escritora siempre ha incidido en la importancia del mundo clásico tanto para comprender el presente, como para prepararnos para el futuro. En una entrevista realizada para el Heraldo de Aragón, Irene señala que “La cultura clásica es esencial para que no nos manipulen”¹. Siguiendo en esta línea, en la entrevista a Irene en Hislibris, la autora explicó:

(...). Me fascinan las primeras veces, el érase una vez de nuestro presente. Creo que el origen define toda la trayectoria posterior de las ideas, las costumbres, las formas de vivir. Para mí, el mundo clásico es el kilómetro cero. Procuro no idealizar a nuestros antepasados griegos y romanos –no desearía vivir en su mundo, una sociedad donde las mujeres, los esclavos o los extranjeros vivían en condiciones penosas–, pero siento una curiosidad irresistible porque los caminos que hoy recorremos parten de ahí. Hace siglos, milenios, ya afrontaron muchos de los problemas que debatimos todavía en el presente: los llamamos clásicos porque fueron los primeros en imaginar las ideas que forjaron los cimientos de nuestro mundo. Y en su literatura encontramos también los conceptos, palabras y mitologías que edificarán el futuro².

Esta reflexión, como muchas otras que la escritora realiza a lo largo de sus distintos discursos y entrevistas que concede, son muy valiosas puesto que llegan a más gente. Hacía mucho tiempo que el mundo clásico no contaba con una figura a la que se le estuviera dando tanta visibilidad.

¹ Heraldo de Aragón. (23 de abril de 2021). Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2021/04/23/irene-vallejo-la-cultura-clasica-es-esencial-para-que-no-nos-manipulen-1486975.html>

² Hislibris (29 de octubre de 2020). Recuperado de <https://www.hislibris.com/entrevista-a-irene-vallejo/>

4. DIDÁCTICA: MODELO COMUNICATIVO

4.1. La didáctica dentro de la pedagogía

El presente trabajo lleva el término didáctica en su título debido a que, de entre todos los aspectos que implican el acto de la educación, nuestra propuesta se centra en el docente. En primer lugar, antes de comenzar a hablar de modelo didáctico comunicativo, debemos hablar sobre qué se entiende por didáctica y cuál es su papel dentro de la pedagogía.

El término pedagogía proviene del griego *παιδαγωγός*, esclavo encargado de llevar los niños a la escuela (*παῖς*, *παιδός* = niño, niña y *ἄγω* = conducir, llevar), que acabó desembocando en el verbo *παιδαγωγέω* con significado de enseñar, instruir, educar niños.

Tradicionalmente, la pedagogía se conceptuó como la ciencia del arte de enseñar (Osorio, 1989). Sin embargo, como todo término, su significado ha ido evolucionando en el transcurso de la historia y las distintas corrientes de especialistas. En este caso, en el campo de la educación, el concepto de pedagogía ha ido englobando aspectos y conceptos cada vez mucho más amplios.

En el sentido actual de la palabra pedagogía, esta se concibe como la reflexión del acto de educar. Es decir, como dice Meirieu (1997: 231) citado por Zambrano (2016: 53): “la pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines”. Así es como, hablando de reflexión, entendemos que la pedagogía, en general, como campo se nutre de corrientes filosóficas como la hermeneútica, fenomenología, pragmática, filosofía social o la filosofía crítica (Zambrano, 2016).

De esta manera, y completando un poco la perspectiva de Zambrano, Osorio (1989) amplía el campo de estudio de la pedagogía también a aspectos más técnicos como pueden ser la acción educativa, los métodos y la organización de la educación. Así pues, en resumen, según las afirmaciones de Osorio, podemos establecer que la pedagogía organiza los diversos conocimientos “acumulados entre el fenómeno educativo a través del prisma filosófico, científico y técnico” (Osorio, 1989: 48).

Una vez determinado qué se entiende por pedagogía, debemos aclarar el término didáctica y su papel dentro de la pedagogía. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, la palabra didáctica, proveniente del griego *διδακτικός*, se define como “el arte

de enseñar”. En una definición un poco más amplia y específica, didáctica se entiende como “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual, física y moral del educando en el contexto curricular” (Mallart, 2009: 71).

Zambrano (2016) establece la didáctica como la disciplina científica que estudia la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza aprendizaje. Esta, a su vez, se nutre de, entre otras disciplinas, la psicología del aprendizaje o el socio-constructivismo.

En numerosas ocasiones los conceptos de didáctica y pedagogía se confunden y se entremezclan entre sí. Zambrano (2016) explica de manera clara las diferencias y tensiones entre ambos conceptos. En resumen, desde el punto de vista de la educación, la pedagogía cuestiona la finalidad de la educación respecto de la libertad del sujeto trabajando desde la naturaleza del individuo. Sin embargo, el didacta “trabaja sobre los aprendizajes de los contenidos, vigilará los procesos de apropiación, diseñará dispositivos de transmisión, generará estrategias de transmisión y se regirá por el aprendizaje” (Zambrano, 2016: 58). Por otro lado, el pedagogo se preocupa por las condiciones y la realidad de la educación con el fin de transformarla. Por su parte, el didacta se limita al aprendizaje de un contenido disciplinar. Sin embargo, ambas disciplinas se necesitan. Es decir, los saberes y discursos del pedagogo son principios de saber para el didacta. Así mismo las metodologías del didacta son fuente de reflexión para el pedagogo.

4.2. Modelos didácticos: modelo socrático y modelo comunicativo-interactivo

Este Trabajo de Fin de Máster se plantea bajo la premisa de que para conseguir que un conocimiento sea atractivo para el alumnado y, por consiguiente, se produzca un aprendizaje significativo, bien afianzado, el docente debe tener un alto grado de comunicación con el alumnado. De esta manera, y puesto que en este trabajo nos centramos en la figura del docente, hemos considerado el modelo comunicativo, complementado con el modelo socrático, como el más apropiado para conseguir nuestro objetivo.

Modelo se entiende como: “representación abstracta y generalmente simplificada de un fenómeno real. Los modelos didácticos concretan los enfoques o paradigmas. Como esquema interpretativo, el modelo didáctico selecciona los elementos básicos de la realidad -del proceso de enseñanza-aprendizaje- y se basa en una teoría que debe ser comprobada en la práctica” (Mallart, 2009: 72).

De manera más clara y concisa, Mayorga y Madrid (2010) explican que los modelos didácticos son la ejecución de la representación mental que el docente tiene de la enseñanza. Tradicionalmente se han utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos modelos se pueden agrupar en cuatro bloques principales:

- Modelo didáctico tradicional o transmisivo
- Modelo didáctico-tecnológico
- Modelo didáctico espontaneísta-activista
- Modelos didácticos alternativos o integradores

Para entender de manera resumida en qué consiste cada modelo y poder tener una visión general y sintetizada de ellos, atenderemos al *Cuadro 1* de García Pérez (2000: 5). Por razones meramente de maquetación, hemos redistribuido el Cuadro de García Pérez en cuatro tablas:

Tabla 7

Modelo didáctico tradicional

Para qué enseñar	Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Obsesión por los contenidos
Qué enseñar	Síntesis del saber disciplinar. Predominio de las “informaciones” de carácter conceptual.
Ideas e intereses de los alumnos/as	No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos/as.
Cómo enseñar	Metodología basada en la transmisión del profesor/a. Actividades centradas en la exposición del profesor/a, con apoyo del libro de texto y ejercicios de repaso. El papel del alumno/a consiste en escuchar atentamente, “estudiar” y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. El papel del profesor/a consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase.
Evaluación	Centrada en "recordar" los contenidos transmitidos. Atiende, sobre todo al producto. Realizada mediante exámenes.

Tabla 8*Modelo didáctico tecnológico*

Para qué enseñar	Proporcionar una formación “moderna” y “eficaz”. Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada.
Qué enseñar	Saberes disciplinares actualizados con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores/as. Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.
Ideas e intereses de los alumnos/as	No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos/as. A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos/as, considerándolas como “errores” que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.
Cómo enseñar	Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). El papel del alumno/a consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. El papel del profesor/a consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden.
Evaluación	Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (p.e. test inicial y final). *Realizada mediante tests y ejercicios específicos.

Tabla 9*Modelo didáctico espontaneísta*

Para qué enseñar	Educar al alumno/a imbuyéndolo de la realidad. Importancia del factor ideológico.
Qué enseñar	Contenidos presentes en la realidad inmediata. Importancia de las destrezas y las actitudes.
Ideas e intereses de los alumnos/as	Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos/as. No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos/as.
Cómo enseñar	Metodología basada en el "descubrimiento espontáneo" por parte del alumno/a. Realización por parte del alumno/a de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. Papel central y protagonista del alumno/a (que realiza gran diversidad de actividades). El papel de profesores/as no directivo; coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.
Evaluación	Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos/as (sobre todo de grupos).

Tabla 10

Modelo didáctico alternativo

Para qué enseñar	Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno/a hacia modelos más complejos de entender el mundo y actuar en él. Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	Conocimiento “escolar”, que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). La aproximación del conocimiento escolar deseable se realiza a través de una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento”.
Ideas e intereses de los alumnos/as	Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos/as, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de este conocimiento.
Cómo enseñar	Metodología basada en la idea de "investigación (escolar) del alumno/a". Trabajo en torno a "problemas", con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Papel activo del alumno/a como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. Papel activo del profesor/a como coordinador de los procesos y como "investigador en el aula".
Evaluación	Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos/as, de la actuación del profesor/a y del desarrollo del proyecto. Atiende de manera sistemáticas a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos/as, diario del profesor/a, observaciones diversas...).

Cabe destacar que estos modelos no son excluyentes entre sí, sino pueden tener rasgos complementarios. Como hemos dicho anteriormente, los modelos didácticos son la ejecución de la representación mental que el docente tiene de la enseñanza, y hemos de tener en cuenta que cada docente, como individuo, tiene una manera de concebir la enseñanza que puede coincidir en su totalidad con uno de estos modelos, o de manera parcial combinando características de dos o más de ellos.

Una vez establecidos los grandes bloques de modelos didácticos, nos centraremos en el modelo didáctico espontaneísta-activista. La finalidad de este modelo consiste en:

(...) educar al alumnado incorporándolo a la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno/a ha de ser

expresión de sus intereses y experiencias y se haya en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumno/a aprenda a observar, a buscar información, a descubrir...que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad. (Mayorga y Madrid, 2010: 95-96)

De esta definición no coincido con la afirmación: “contenidos supuestamente presentes en la realidad”. Considero que un buen docente sabe acercar cualquier contenido a la realidad del alumnado puesto que cualquier tipo de conocimiento se encuentra presente en la vida cotidiana y es útil para entenderla. Además, debido a que los contenidos que el docente debe impartir, en este caso de Secundaria, dependen un curriculum, debemos acercar los intereses y experiencias del alumnado al contenido y no al revés.

Volviendo a este modelo espontaneísta-activista, como hemos adelantado antes, dentro de este se enmarcan el modelo socrático y el modelo comunicativo-interactivo.

4.2.1. Modelo socrático

La figura de Sócrates, así como su filosofía, ha sido muy estudiada a lo largo de la historia. Sin embargo, afirmar con certeza absoluta sus enseñanzas es una tarea casi imposible debido a que él mismo no escribió nada, sino que lo que nos ha llegado ha sido gracias a testimonios tanto de sus discípulos, quienes fundaron escuelas para transmitir el mensaje de su maestro, como de otros autores de la Antigüedad. Es por esto por lo que, al hablar de Sócrates se debe de tener cuidado debido a la posible contaminación de ideas entre el autor del testimonio y Sócrates. Sumado a esta falta de testimonios en primera persona, hay que añadir la existencia de ciertas discrepancias respecto a la figura de Sócrates entre dichos autores. Los autores cuyas fuentes principales conservamos sobre la figura y enseñanzas de Sócrates son:

- Jenofonte: *Memorables* y *Banquete*
- Platón: *Apología de Sócrates* y el resto de sus diálogos
- Aristófanes: *Las Nubes*
- Algunas afirmaciones de Aristóteles, discípulo de Platón

La enseñanza filosófica de Sócrates se basaba en dos pilares: las definiciones universales y su método de conversación dialéctico. Sin embargo, debido a que ahora no nos interesa qué enseñaba sino cómo lo enseñaba, nos detendremos en su método de conversación.

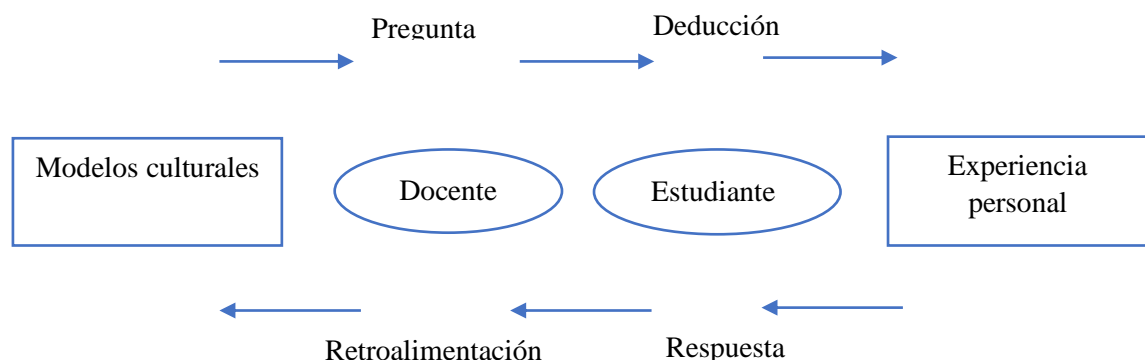
Este método de conversación se conoce como Mayeutica (μαιευτική). Este término viene del verbo μαιεύω cuyo significado es partear. Esta denominación del método dialéctico de Sócrates aplicado en la enseñanza se refiere a la concepción de que el alumno posee el conocimiento en su interior, como una embarazada su bebé, y el docente debe de cumplir el rol de la partera, es decir, debe ayudarlo y guiarlo en el proceso de “parir” dicho conocimiento.

Una vez entendido el origen del modelo socrático, mucho más complejo y con un fin marcadamente filosófico en el Mundo Antiguo, procedemos a su visión dentro del marco actual de la didáctica. La aplicación de este modelo en nuestra época consistiría, como bien explica Medina (2009), en la creación de un diálogo entre docente y discente donde el docente ha de realizar las preguntas más adecuadas al contenido-escenario cultural desde donde se ha de emerger el significado y la respuesta, que a su vez estimule una nueva pregunta. Esta dinámica de preguntas y respuestas se han de ajustar al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los alumnos, “lo cuales habrán de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas” (Medina, 2009: 62).

Respecto a este modelo, Ferrández y Pont (1996: 20), elaboraron el siguiente gráfico:

Figura 1

Modelo socrático de Ferrández y Pont



Este método resulta interesante en el aspecto sobre qué preguntas formular al alumnado. Sin embargo, debemos plantearnos los posibles problemas con los que nos encontraríamos a la hora de su puesta en práctica en un aula de enseñanza secundaria en

la actualidad. En primer lugar, debemos discernir el contexto en el que Sócrates ponía en práctica su método. Hasta hace no tanto tiempo, el acceso a la educación era un privilegio reservado a unos pocos aristócratas y familias pudientes, y esto no era muy diferente en la Grecia Clásica. Por lo que, los alumnos que acudían a Sócrates, además de la gran distancia respecto de los adolescentes de ahora, eran jóvenes muy interesados en aprender filosofía y sentían devoción por sus maestros, por no contar con que la ratio de alumnos era mucho menor a las actuales.

Dicho esto, debemos completar el modelo socrático, que, para nosotros, como ya he dicho antes, responde a la cuestión sobre qué preguntar, con un modelo que nos pueda dar pautas sobre cómo preguntar. Para esta última cuestión, proponemos tomar ejemplo de las directrices establecidas en el modelo comunicativo-interactivo.

4.2.2. Modelo comunicativo-interactivo

Recapitulando lo expuesto en los puntos anteriores: la necesidad de los docentes de clásicas de mantener alumnos con el fin de no desaparecer del sistema educativo plateando las enseñanzas de estas asignaturas desde un punto de vista divulgativo para hacerlas más atractivas, hemos elegido el modelo comunicativo como propuesta de acción en el aula. Las bases de este modelo comunicativo nos servirán para trabajar la aptitud sobre cómo enseñar.

Los principales representantes de este modelo han establecido la comunicación como la esencia del acto didáctico. El modelo comunicativo se basa en la interacción y se fundamenta tanto en las teorías de la comunicación verbal como en las de comunicación no verbal. Dicha interacción, ya sea entre maestro-alumno ya sea entre alumnos, posee la máxima importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Mallart, 2009).

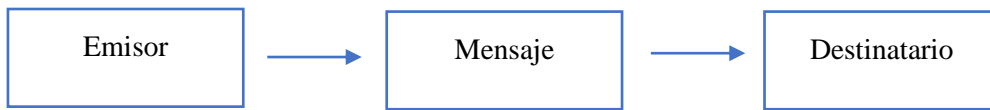
Entre los principales representantes de este modelo destacaremos brevemente las propuestas de Rodríguez Diéguez, Cazden y Titone.

En primer lugar, Rodríguez Diéguez recoge tres modelos comunicativos:

- Modelo didáctico informativo unidireccional

Figura 2

Modelo didáctico informativo unidireccional de Rodríguez Diéguez (1985:72)

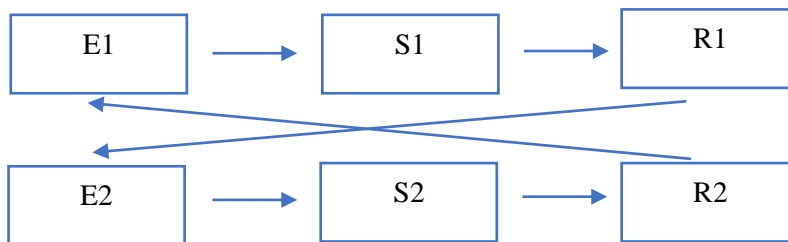


Como podemos observar, este modelo informativo corresponde al modelo tradicional de lección magistral en la que el docente expone la lección ante el alumnado sin reciprocidad. Nuestro objetivo respecto de la enseñanza de la Cultura Clásica será romper con él.

- Modelo didáctico interactivo

Figura 3

Modelo didáctico interactivo de Rodríguez Diéguez (1985:75)

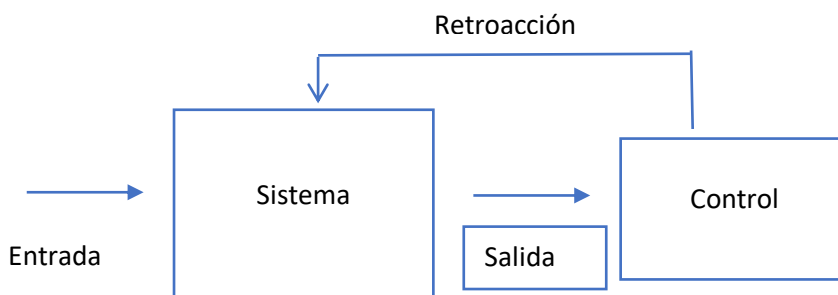


En este modelo podemos apreciar, a diferencia del anterior, como la comunicación se produce de manera bidireccional, llegando a producirse un diálogo.

- Modelo didáctico retroactivo

Figura 4

Modelo didáctico retroactivo de Rodríguez Diéguez (1985:78)



Este tercer modelo es el modelo que más ventajas nos puede ofrecer en el acto didáctico puesto que engloba los discursos del aula, el contenido verbal y no verbal de la comunicación y sus funciones (Joan Mallart, 2009). Lo importante de este modelo es que nos incluye el clima relacional del aula, aspecto importante que el docente debería tener en cuenta a la hora de comunicarse con el alumnado puesto que la interacción, como hemos hablado antes, se realiza no solo entre maestro y alumno, sino también entre los propios alumnos.

Respecto al modelo de Cazden (1986), este se basa en que para llevar a cabo una buena comunicación en el aula se ha de tener en cuenta:

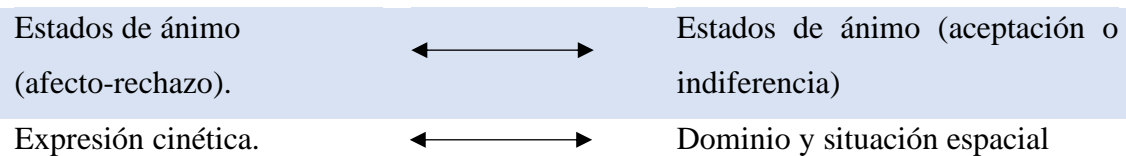
- Análisis de las estructuras de participación.
- Estudio comprensivo de la lección.
- Proceso y planteamiento de las demandas de los estudiantes.
- Preguntas del profesorado y las respuestas de los estudiantes.

Como bien explica Mallart (2009: 64), Cazden plantea un registro de actuaciones del docente y discente que han de atender a las dimensiones semántica, pragmática, sintáctica y proxémica de las principales acciones de los agentes del aula. Estas actuaciones son:

Tabla 11

Relación de actuaciones entre docente y estudiante/s de Cazden

Docente		Estudiante/s
Inicio y control del discurso del docente.	↔	Actuación y respuesta de los dicentes. Participación de los estudiantes.
Léxico-Vocabulario que emplea.	↔	Respuesta y nivel de comprensión de los estudiantes.
Entonación y ritmo.	↔	Aceptación o rechazo de cada estudiante y de la clase en su globalidad
Indicadores y claves de expresión.	↔	Modos propios de comunicarse con el docente y los colegas.



Deberemos tener en cuenta todas estas actuaciones para poder desarrollar un buen acto comunicativo y didáctico. Además, debemos atender también a los agrupamientos de los estudiantes, la interacción en la clase, la modalidad de la cultura y el saber académico enseñado en el aula y los contextos interculturales en los que tiene lugar.

Por último, el modelo de Titone posee puntos en común con Cazden, sin embargo, este autor diseñó un modelo que pretendía descubrir las actuaciones de los docentes al comunicarse en el aula. Titone atendió al conjunto de decisiones que realiza el profesorado en tres fases:

- Fase de actuación.
- Fase de ejercitación.
- Fase de control.

Estas fases son analizadas mediante treinta y tres indicadores, diecinueve corresponden a la primera fase, diez a la segunda y cuatro a la tercera, que representan las posibles actuaciones del docente en el proceso socio-comunicativo (Mallart, 2009).

Cabe destacar que algunas de estas actuaciones que establecen Cazden y Titone, ya las tomaba en consideración el autor latino del s. I Quintiliano en su obra *Institutio Oratoria*. En esta obra sobre la enseñanza de la oratoria, Quintiliano entre los diversos temas que trata habla del papel del maestro y su comunicación con los discípulos:

(...), et in primis ea habenda cura est ut is omni modo fiat nobis familiariter amicus, nec officium in docendo spectet sed adfectum. (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 2, 25)

“(..) y, en primer lugar, esta se tomará como una preocupación: que el maestro, de todos modos, se convierta en amigo habitual y no considere el enseñar como un oficio sino como un afecto.”

His adicio praeceptores ipsos non idem mentis ac spiritus in dicendo posse concipere singulis tantum praesentibus quod illa celebritate audientium instinctos.

(Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 2, 27)

“Añado a esto que los maestros, al hablar, no pueden expresarse con el mismo espíritu y afición ante un solo discípulo como cuando son animados por la concurrencia de varios”.

Est quaedam tacita dedignatio vim dicendi tantis comparatam laboribus ad unum auditorem demittere: pudet supra modum sermonis attolli. Et sane concipiat quis mente vel declamantis habitum vel orantis vocem incessum pronuntiationem, illum denique animi et corporis motum, sudorem, ut alia praeteream, et fatigationem audiente uno: nonne quiddam pati furori simile videatur? Non esset in rebus humanis eloquentia si tantum cum singulis loqueremur. (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I, 2, 28)

“Y ciertamente, imagínese cualquiera que está viendo a un maestro declamar o perorar delante de un solo discípulo; figúrese aquella disposición, la voy, el modo de andar, la pronunciación, y por último aquel ardor y movimiento de cuerpo y alma, y (para no recorrerlo todo) aquel sudar y afanarse cuando habla, ¿no diríamos que padecía algún ramo de locura? Si el hombre no tuviera otro hombre con quien comunicar, no habría elocuencia en el mundo”.

(Rodríguez y Sandier, 1887³)

Volviendo a los modelos didácticos, la elección de estos la sustentamos en la teoría socio-comunicativa. Según esta teoría, la comunicación se basa en reflexionar y actuar en común. Consideramos primordial el pensamiento de Ferrández (1996) quien estipula que el objeto de la Didáctica es el acto formativo-comunicativo. Mallart (2009) insiste en que las teorías y los condicionantes de la comunicación deben ser entendidos e interiorizados por el profesorado para crear un ambiente de aula congruente con las finalidades educativas.

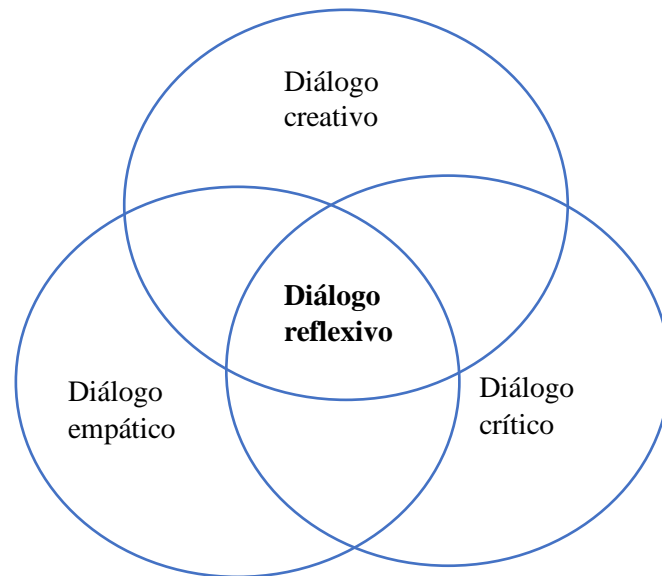
La reflexión y la empatía son el eje sobre el que se sustentan las teorías de la comunicación en la enseñanza. Para una buena práctica docente hemos de buscar y entender las claves y los códigos que nos permitan un mejor acercamiento a la vida y procesos más valiosos para nuestros estudiantes.

Un buen ejemplo de representación y puesta en práctica de la comunicación queda expresado en el siguiente esquema de Wegerif (2007: 153, citado en Mallart, 2009: 60):

³ Rodríguez I, y Sandier, P. (1887). *Instituciones Oratorias por M. Fabio Quintiliano*. Gredos. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html

Figura 5

Diagrama sobre los diversos tipos de diálogos



La teoría de la enseñanza ha de comprender los diversos tipos de diálogos.

En resumen, tras entender en qué consiste la didáctica y la importancia de la comunicación entre docente y discente para el proceso enseñanza-aprendizaje, defendemos la combinación del modelo socrático el modelo comunicativo-interactivo como la mejor manera de conseguir imbuir al alumnado en los contenidos de la asignatura. Si el docente conoce bien y fomenta una comunicación fluida dentro del aula, el aprendizaje será fructífero.

5. PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN

A continuación, según lo estipulado para la modalidad de TFM A2 consistente en una propuesta argumentada y fundamentada teóricamente de secuenciación de un bloque de contenidos para un curso completo de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, procedemos a la secuenciación de dichos contenidos de un bloque de la asignatura de Cultura Clásica de 4ºESO.

Sumado a la propuesta de secuenciación, planteamos que la introducción de cada contenido se realice mediante un texto que nos sirva de unión entre el contenido a impartir y aspectos sociales y/o personales relacionados con la actualidad del alumnado. De esta manera, en estos textos podemos encontrar temas y puntos en común que sirvan para la creación de distintos diálogos con los estudiantes. En este aspecto tomamos de referencia la declaración de la autora Irene Vallejo en su entrevista para la página web “Hislibris”:

“Cuando daba clase, observaba que les dejaban más huella las anécdotas, las aventuras, los peligros y las biografías que los razonamientos abstractos”⁴

Para la selección de textos nos hemos servido, debido a su brevedad, de las columnas escritas por Irene Vallejo y publicadas en sus libros recopilatorios *El futuro recordado* y *El pasado que te espera*.

En cuanto a la secuenciación hemos escogido los bloques de literatura e historia, partes siempre un poco más tediosas para el alumnado, con el fin de presentar sus contenidos desde una perspectiva diferente. Para el bloque de mitología, también encontraríamos una muy amplia selección de textos. Sin embargo, puesto que este contenido siempre es más tolerado por el alumnado, hemos decidido dejarlo a un lado y centrarnos en otros bloques con el fin de darle un toque de originalidad.

A continuación, siguiendo la Orden ECD/489/2016 del 26 de mayo, donde se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros de Aragón, procedemos a la secuenciación de los contenidos de los Bloques 2 y 5 establecidos en dicha orden.

⁴ Hislibris (29 de octubre de 2020). Recuperado de <https://www.hislibris.com/entrevista-a-irene-vallejo/>

a. Bloque 2: Historia

i. Etapas principales y acontecimientos más importantes de las civilizaciones griega y romana:

- Etapas principales y acontecimientos importantes: Roma

República:

Revolta del Monte Sacro en 494 a.C.

La batalla por las leyes

Había una vez un mundo sin leyes, donde la voluntad de jefes tribales, caudillos y nobles era la única fuente del derecho. Pero hace dos mil quinientos años empezó en la antigua Roma una ura batalla para lograr que las leyes fueran iguales para todos. Los esclavos y los plebeyos se negaron a obedecer las órdenes de los magistrados, todos patricios, y fundaron su propia ciudad en el Monte Sacro. Desertaron del ejército y dejaron a los aristócratas plantados en sus mansiones, con las cocinas vacías y los suelos sin barrer. Por una vez -algo insólito- eran los pobres quienes querían independizarse de los ricos. Pusieron una condición para regresar: las leyes debían ponerse por escrito, al alcance de todos. Querían tocar con la yema de sus dedos los trazos de esas deseadas frases en piedra que garantizarían reglas del juego iguales para cada cual, al margen de su cuna o fortuna. Tras décadas de lucha, los revolucionarios lograron sus objetivos: los códigos escritos se convirtieron en una herramienta para controlar a las autoridades. Siglos más tarde, Cicerón, filósofo y político, escribiría: «Somos esclavos de la ley para poder ser libres». El pensador romano, que conoció el convulso fin de la república, sabía que sin leyes públicas y compartidas los derechos no son más que papel -o papiro- mojado. Y en ese vacío no somos más libres, sino que volvemos a ser súbditos de la arbitrariedad de los poderosos.

(Vallejo, 2020: 30)

Guerra Civil

Negocios

Si se escribiera una historia universal de las grandes fortunas, habría que dedicar uno de los primeros capítulos al romano Marco Licinio Craso. Era hijo de un aristócrata, empezó a desde arriba y desde luego no necesitó hacerse a sí mismo. Pero no hay que

negarle su genio para multiplicar la riqueza. Plutarco cuenta que partió de un capital de 300 talentos, que durante su consulado domó al dios Hércules un décimo de su fortuna y además regaló a cada ciudadano romano trigo suficiente para mantenerse durante tres meses. A continuación hizo un inventario privado de sus propiedades y concluyó que tenían un valor de 7.100 talentos.

¿Cómo hizo tanto dinero? En la juventud de Craso estalló una guerra civil. Sila, al frente del ejército, se proclamó dictador vitalicio, ejecutó a sus adversarios y se apoderó de sus propiedades. Craso las compró a bajo precio en distintas subastas para especular. Además, sabiendo lo frecuentes que eran los incendios, organizó la primera brigada de bomberos de la ciudad y consiguió una contrata pública. Se decía que también tenía a sus órdenes una patrulla de incendiarios. De allí surgió otra idea aún más brillante, la de pedir al dueño del inmueble una gran suma por apagar el fuego. Si no le pagaba, dejaba arder el edificio y compraba el solar por una fracción de su valor. De esa forma llegó a ser propietario de casi toda Roma.

Craso murió en una expedición bélica que había organizado porque envidiaba la gloria militar de Julio César. Así que, a pesar de su enorme astucia, su nombre ha quedado asociado a una equivocación, a un craso error.

(Vallejo, 2010: 31-32)

Julio César y el paso del Rubicón: aires de fin de la república

Río sin retorno

Una noche de enero, un hombre muy poderoso camina en secreto a orillas de un río. Al meditar sus planes, siente el vértigo de las imprevisibles consecuencias. Cuando sus partidarios van llegando, les susurra: «Todavía podemos retroceder». Casi dos mil años nos separan de esa hora de duda que angustiaron a Julio César, pero aún recordamos los acontecimientos que comenzaron en aquel amanecer invernal.

César era gobernador de la Galia y estaba al mando de varias legiones. Una antigua ley prohibía a los generales entrar en Italia con sus tropas y armamento, para evitar tentaciones golpistas. El pequeño arroyo, llamado Rubicón por el color rubio de sus aguas arcillosas, marcaba una frontera sin retorno: si el general lo atravesaba con sus soldados en armas, desobedecía al Senado y se convertía en enemigo público. Por eso, César conoció el sabor del miedo en la ribera del riachuelo nocturno. Cuentan que,

cuando al fin ordenó traspasar la delgada línea de agua, pronunció una frase de tahr: «Que rueden los dados» o, según otros, «La suerte está echada». Hoy seguimos usando la expresión «Cruzar el Rubicón», como símbolo de un punto sin vuelta atrás. Quien lo traspasa se juega el todo por el todo y, aunque se arrepienta, ya no podrá regresar a la situación anterior. Al otro lado del amarillo Rubicón, el pasado es un recuerdo, un país extranjero.

(Vallejo, 2020:105)

Imperio:

Augusto

La máquina lenta

Estamos enamorados de la velocidad. En la era digital de los nanosegundos, nos deslumbran las conexiones instantáneas, los procesadores vertiginosos, el milagro de oprimir una tecla y comunicarnos de inmediato a través de inmensas distancias. Pero toda esa tecnología rápida y fabulosa es hija de una máquina que trabaja despacio: el cerebro. Y es precisamente su lentitud la que lo hace tan refinado. Las ideas que sustentan nuestra racionalidad necesitan tiempo y sosiego para desarrollarse. Soliviantada por la prisa, la mente es menos sutil, menos eficaz, menos certera.

Cuentan que uno de los personajes más astutos y atareados de la antigua Roma, el emperador Augusto, solía repetir la frase *Festina lenta*, que significa “apresúrate despacio”. Quería decir que conviene caminar despacio si queremos llegar lo antes posible a un trabajo bien hecho. Según varios historiadores, utilizaba esa máxima a menudo en sus conversaciones y solía incluirla en su correspondencia. Los neurólogos contemporáneos dan la razón a Augusto: nuestros mecanismos mentales de respuesta rápida son ancestrales, impulsivos y poco elaborados; mientras que la capacidad de razonar ha madurado en una larga evolución. Apreciemos los ritmos sosegados, pues la velocidad es instintiva, pero hemos necesitado milenios y milenios de selección de la especie para llegar a ser lentos.

(Vallejo, 2020: 39)

Volcán

Es inquietante. Cualquier vida humana puede ser barrida y borrada por un huracán o una ola gigantesca o un terremoto o el fuego que escupe un volcán. Posiblemente el lugar que mejor simboliza esta fragilidad es Pompeya, arrasada en agosto del año 79 por una erupción del Vesubio, pues los arqueólogos han modelado estatuas de las víctimas rellenando con yeso el hueco dejado por los cuerpos descompuestos bajo las cenizas petrificadas del volcán, permitiéndonos contemplar a los pompeyanos eternizados en el último acto de sus vidas: un matrimonio busca refugio en un abrazo imperecedero, un hombre muere solo hundiendo la cabeza en las manos, un perro guardián intenta frenéticamente liberarse de su correa.

El molde de una niña que se cobijó convulsa en el regazo de su madre inspiró al escritor italiano Primo Levi: “Como la angustia ajena es también la nuestra,/ otra vez vivimos la tuya, chiquilla delgada,/ aferrada en un espasmo a tu madre,/ como si cuando el cielo del mediodía se tornó negro/ hubieras querido volver a su seno” la mente del poeta pasa de meditar sobre las víctimas de desastres naturales a pensar en las catástrofes que provoca el hombre. Evoca a Ana Frank y a una niña anónima cuya sombra quedó misteriosamente impresa en la pared al estallar la bomba atómica de Hiroshima. Levi, el superviviente del campo de exterminio, consideraba imperdonable aumentar el sufrimiento humano mediante la destrucción planeada: “Poderosos de la tierra, dueños de venenos nuevos,/ tristes guardianes secretos del trueno final,/ nos bastan y nos sobran los tormentos que envía el cielo”.

(Vallejo, 2010:147-148)

La ley del deseo

Querer algo sin conseguirlo hace que nuestra vida tal y como es parezca pálida y grisácea. Muy a menudo los deseos son más nítidos que la realidad y tenemos más presente que ninguna otra cosa lo que nos falta. La filosofía de los antiguos ya diagnosticó el problema y propuso combatir estas caídas en el tedio anhelante gracias a la imaginación bien empleada. Marco Aurelio desaconsejaba pensar en las cosas ausentes como si fueran nuestras y en su lugar sugería imaginar cómo buscaríamos las

nuestras si no las tuviéramos. Se trata de evitar las fantasías de plenitud y en cambio evocar el desamparo de la pérdida. Esta es la piruleta mental que nos sugiere el emperador romano. Por que nadie, ni el hombre más poderoso del mundo, puede tener todo lo que desea. Pero sí puede no desear lo que no tiene y disfrutar de todo igual que si hubiera estado a punto de perderlo.

Desear implica hacer violencia a la realidad. La forma más extrema de esta actitud se cuenta en el mito griego del bandido Procrustes. Procrustes tenía una casa en las colinas, cerca de Atenas, donde ofrecía posada a lo viajeros confiados. Cuando estaban desprevenidos, los ataba y los obligada a tumbarse en una cama de hierro. Si sobresalían por ser altos, les cortaba los pies; si eran bajos, tiraba de ellos para alargarlos. Procrustes simboliza a quienes fuerzan los hechos hasta que se ajustan a sus expectativas, como los científicos y políticos que deforman los datos para que confirmen sus hipótesis. Pero no son los únicos. Los deseos de todos consisten en intentar llevarse la vida al lecho de Procrustes.

(Vallejo, 2010: 149-150)

Calígula

Patologías del poder

La mecánica del poder esconde inquietantes efectos secundarios. La historia y premio Pulitzer Barbara Tuchman escribió que la personalidad de los líderes propende a la vanidad y a veces degenera en narcisismo patológico. En su opinión, el mando produce ceguera, impidiendo pensar con mesura y razón. Intoxicados por las loas de los aduladores, los gobernantes corren el riesgo de caer en la obstinación y negarse a cambiar de rumbo. Y en ocasiones, jaleados por sus colaboradores incondicionales, se enrocan en su torreón o se lanzan a galopar hacia un imposible.

El emperador Calígula era conocido por despreciar los consejos que iban contra sus deseos. Su amigo más influyente, en quien depositó toda su confianza, era un caballo de raza hispana llamado Incitatus, en latín “impetuoso”. El animal llevaba collares de perlas y dormía abrigado con mantas de púrpura, símbolo de poder. Calígula le regaló una villa con jardines y un grupo de esclavos a su exclusivo servicio. En un gesto de sarcástico desprecio hacia las instituciones decidió nombrarlo cónsul, la máxima magistratura romana, pero murió antes de realizar la polémica investidura.

Desde entonces Calígula, que eligió a un asesor capaz solo de relinchar, es el símbolo de la arrogancia de los gobernantes. Cuando el poder pierde los estivos, lo épico termina por resultar patético.

(Vallejo, 2020:20)

- Etapas principales y acontecimientos importantes: Grecia

Rivalidad Atenas y Esparta

Tránsfuga

La política ha albergado desde siempre a grandes oportunistas. El mayor tránsfuga de la historia remonta a la antigua democracia ateniense: Alcibíades, discípulo del filósofo Sócrates en su juventud, fue un hombre de personalidad seductora que vendió sus servicios a las tres grandes potencias enemigas de su época, una detrás de otra. En la Antigüedad, lo grandes tránsfugas no se limitaban a cambiar de partido, sino de país.

Alcibíades empezó su trayectoria desertando de Atenas cuando era general y en plena guerra para evitar comparecer ante los tribunales. Se refugió con el enemigo, en Esparta, donde asesoró a los espartanos sobre la forma de hundir a Atenas, revelándoles las debilidades militares de su patria y surgiéndoles las estrategias más demolidoras contra sus ciudadanos. A pesar de sus servicios, se metió en problemas por una intriga amorosa con la mujer del rey espartano y recurrió de nuevo al transfuguismo, esta vez con los persas. Dondequiera que iba, Alcibíades se adaptaba, cambiaba como un camaleón y conspiraba hasta convertirse en el personaje más influyente. Al final de su carrera, Alcibíades era considerado enemigo público en todas partes. Sobre él se decía: “Por fortuna, solo hay un Alcibíades: Grecia no habría podido soportar dos”. Así pensamos de quienes se aferran al poder y prefieren cambiar de bando que abandonarlo.

(Vallejo, 2020: 54)

Gestión de Pericles

Obras públicas

“Por sus obras los conoceréis”. Como nuestras ciudades y pueblos están llenos de obras, hoy contamos con grandes dosis de conocimiento disponible. Que con ellas se pretende crear empleo y gestar prosperidad, lo sabemos. Desde que hay memoria, éste es un

principio de la práctica política. Ahora bien, las buenas obras y los buenos principios tienen que tener buenos finales. Hace 2500 años, por ejemplo, el resultado de la política de obras públicas fue el Partenón.

Por aquel entonces, Pericles estaba al frente de la democracia ateniense. Puso gran empeño en convencer a su pueblo de que era preciso dirigir los recursos de la ciudad a obras “que una vez terminadas le dieran gloria eterna y que durante su ejecución procuraran bienestar”, en palabras de Plutarco. Afirmaba que quería poner en movimiento muchos brazos para que la ciudad se embelleciera al mismo tiempo que se alimentaba. Deseaba que los atenienses pudieran amar su ciudad y por eso hizo construir los espléndidos templos de la Acrópolis y un edificio especial sostenido por un bosque de columnas, el Odeón, destinado a festivales de musicales. Fue la primera vez que una democracia ponía en marcha un plan tan ambicioso. No faltaron los contratiempos y las sospechas, perpetuados después a lo largo del tiempo: el escultor que encabezaba el proyecto fue acusado de malversación de fondos públicos. Pero todavía hoy viajamos desde el mundo entero para ver los restos maltratados de ese esfuerzo constructor. “Lo admirable de aquella obra”, escribió Plutarco con lucidez, “es que se realizó en poco tiempo para durar mucho”.

(Vallejo, 2010: 31-32)

Reformas de Solón

Esclavos de las deudas

Somos un país de ciudadanos endeudados que ayudamos a los bancos con dinero público para que no quiebren y puedan seguir exigiéndonos el pago de nuestras deudas privadas. Hemos contribuido a relajar la presión sobre los bancos para que ellos continúen haciendo presión sobre cada uno de nosotros. En resumen, nos hemos asegurado, invirtiendo nuestro propio dinero, de que nos seguirán teniendo en un puño. El escritor norteamericano Ambrose Bierce definía las deudas como un ingenioso sustituto de la cadena y el látigo del traficante de esclavos. Eso implica un cierto grado de progreso social. Para los griegos de la Antigüedad, la cadena y el látigo suponían una amenaza muy real: la persona era garantía de sus deudas y si no pagaba se convertía en esclavo del acreedor.

Hace 2600 años, un legislador llamado Solón quiso acabar con esta situación inadmisibles. Abolió en Atenas la esclavitud por deudas y perdonó por ley todas las que estaban pendientes de pago. También entonces hubo beneficiarios insospechados de las medidas para aliviar el endeudamiento. Según cuenta Plutarco, cuando Solón tenía en mente la abolición de las deudas se lo comunicó a sus amigos y éstos, anticipándose a la medida, pidieron en préstamo mucho dinero y poco tiempo después, cuando la ley salió a la luz, se descubrió que habían comprado casas magníficas y tierras con el dinero que se les había sido prestado. Solón se desprestigió ante los ciudadanos, pero el abuso no fue corregido.

No es difícil reconocer la situación. El saber no ocupa lugar y la información privilegiada aumenta las fincas.

(Vallejo, 2010: 97-98)

ii. Características principales de las sociedades griega y romana

- Características principales de la sociedad griega:

Funcionamiento de la democracia ateniense

Días volcánicos

Se ha desatado una nueva fiebre: el espectáculo de las malas noticias. Tensos, impacientes y fascinados, nos conectamos minuto a minuto a la retransmisión desde el borde del precipicio. Cada vez es más difícil pensar, hablar, trabajar y dormir en calma. A través de los móviles y ordenadores, obtenemos dosis instantáneas de catástrofe. Consumimos la actualidad como las temporadas veloces de una serie adictiva. Tras el hartazgo de posverdad, fervor y plazas abarrotadas, no es extraño que suframos una sed atrasada de monotonía política.

La democracia nació lejos de este frenesí vertiginoso y de la actual obsesión por las novedades. En la antigua Atenas, seis mil ciudadanos eran convocados a la asamblea no menos de cuarenta veces al año para deliberar y votar. Se sentaban al aire libre en un duro graderío excavado en piedra caliza. A menudo los asuntos debatidos no eran vibrantes: alcantarillas, multas, impuestos sobre el ganado o el heno. La clave de aquel experimento político era la calidad de la conversación colectiva. Su ideal consistía en solucionar los problemas de forma apacible, diluyendo las emociones exaltadas en las aguas mansas del razonamiento. La audaz aportación ateniense fue un sistema que

funciona mejor cuanto menos apasionante resulta. Aquellos griegos sabían apreciar los buenos tiempos de la democracia aburrida.

(Vallejo, 2020: 35)

Salud en la Grecia Clásica

Enigmas de la melancolía

Creemos que los enfermos mentales son peligrosos y permaneces alerta, aunque la estadística muestra que cometen menos delitos que la población general. Resistente a los datos, el prejuicio viene de lejos: nuestros antepasados pensaban que la locura era un castigo divino. En la lucha contra la superstición y la culpa, el médico Hipócrates intuyó por primera vez el origen químico de la enfermedad mental. Definió la salud como equilibrio de cuatro fluidos: sangre, flema, bilis amarilla y negra. Al exceso de bilis negra lo llamó melancolía, un trastorno cuyos síntomas eran “miedos y tristezas”. Aristóteles fue capaz de fijarse en los talentos de los enfermos, más allá de sus limitaciones. Escribió: “Son melancólicos muchos personajes destacados de la política y el arte”.

Hoy todavía confundimos estas dolencias con rarezas o falta de coraje para vivir, incluso las mantenemos ocultas y mal conocidas. Se calcula que un cuarto de la población sufrirá un problema de salud mental a lo largo de su vida, y la mayoría experimentará diversas formas de rechazo. Nadie debería ser catalogado solo por un diagnóstico: algunos de estos enfermos han sido -tardíamente- reconocidos por la posteridad como lúcidos creadores o genios de la ciencia. Para gran parte de la sociedad, los trastornos de la mente siguen siendo un enigma: no los convirtamos un estigma.

(Vallejo, 2020:117)

Fortunas Cambiadas

Las noticias sobre evasores de impuestos en islas exóticas sacuden cada cierto tiempo nuestra actualidad, demostrándonos que el gran dinero no tiene patria, sino paraísos.

En Atenas, las grandes fortunas debían financiar ciertos gastos públicos. Se les asignaba, por ejemplo, la tarea de construir y mantener un barco de guerra, o pagar un espectáculo teatral durante las fiestas, o bien gestionar el viaje de delegación de atletas que participaba en los Juegos Olímpicos. Al asociar el prestigio de un individuo rico al funcionamiento de un servicio colectivo, entraba en juego el amor propio y la buena imagen. Aún así, los potentados atenienses intentaban escapar a esas cargas: falsificaban la declaración sobre sus propiedades rústicas y enterraban sacos de oro tratando de disimular su verdadera fortuna. Los legisladores atenienses aprobaron una medida ingeniosa contra la evasión de impuestos. Cualquier ciudadano podía señalar a otro más rico que estuviera ocultando su patrimonio y pagando menos impuestos que él. Entonces, el acusado tenía dos opciones, cada cual más temible. Podía confesar el engaño y responder por el fraude. Pero, si seguía mintiendo y afirmaba ser más pobre que su denunciante, tenía que aceptar una *antídosis*, es decir, el intercambio de fortunas y propiedades con él. Ya desde tiempos antiguos, los tributos causan tribulaciones.

(Vallejo, 2020: 103)

Formas de pensamiento en la Antigua Grecia

Pensamientos ociosos

Vivimos tiempos en los que unos trabajan demasiado mientras que otros querrían trabajar, pero casi nadie disfruta de auténtico ocio. El filósofo griego Aristóteles habría dicho que esta forma de vida es un despropósito, pues pensaba que se trabaja precisamente para conquistar tiempo de ocio, igual que la finalidad de la guerra es recuperar la paz. Para los griegos, el ocio era el elemento esencial de la buena vida, la condición previa de una existencia humana de verdad libre. Lo entendían como tiempo activo, disponible para las aficiones, para la cultura y para educarse. Por eso, de la palabra griega para ocio, “scholé”, viene nuestra palabra “escuela.” Los griegos antiguos no hablaban de trabajo digno, sino de la dignidad del ocio.

Hace cuarenta años se llegó a afirmar que las máquinas, los robots y la informática permitirían una reducción drástica de las jornadas laborales. Dicho de otra forma, la tecnología nos iba a liberar del trabajo, permitiéndonos disfrutar de una civilización del ocio, como habrían soñado los griegos en alas de sus fantasías más optimistas. Algunos estudios científicos anticipaban que en los inicios del nuevo siglo (es decir, ahora) sólo se tendría que trabajar la mitad del año para mantener el mismo nivel de vida de entonces. Nuestra dedicación al ocio iba a superar con mucho el tiempo de nuestra vida acaparado por los neg-ocios, que etimológicamente son su negación. Teorías bien razonadas, pero la realidad no se esfuerza lo suficiente: rodeados de máquinas hechas para ahorrarnos trabajo, nos sigue faltando la libertad del ocio.

(Vallejo, 2010: 67-68)

- Características principales de la sociedad romana:

Calendario romano

Principiantes

Entre todos los comienzos posibles, la tradición europea eligió el 1 de enero para empezar el nuevo año. Quizá, porque, envuelto en la niebla o la nieve, el mundo parece en estos días una página en blanco. En otras culturas, sin embargo, esta jornada invernal es solo una más en el collar de los días. Si retrocedemos a nuestro pasado remoto, encontrarnos un calendario distinto, aún apegado a la vieja naturaleza. En la Roma republicana el año tenía los mismos doce meses de ahora, pero comenzaba en marzo. Nuestro calendario actual lo delata, pues los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre se llaman así porque ocupaban el puesto séptimo, octavo, noveno y décimo. La primavera delimitaba entonces el paso al tiempo nuevo.

El fin de año es tan solo una convención, pero tiene profundo valor simbólico. Es época de balances: en este gozne anual afloran los recuerdos, los remordimientos y los buenos propósitos. Los romanos personificaban esas emociones en el dios Jano, que ha dejado su nombre al mes de enero -evolución de la palabra *janeiro*, *January* en inglés-. Jano era el patrón de los portales, los umbrales, el amanecer, las transiciones y el lenguaje, que es una puerta al entendimiento. Las estatuas representan al dios con dos rostros, uno vuelto hacia delante y otro hacia atrás, uniendo pasado y futuro. Con

su mirada bifronte, esta divinidad -antigua y ambigua- nos recuerda que un final es siempre el lugar donde algo empieza.

(Vallejo, 2020: 11)

Vida doméstica

Muchos humos

Quien más, quien menos, todos somos grandes admiradores de nuestra propia valía, pero vanidosos son los demás, que se equivocan al tener mejor opinión de sí mismos que de nosotros. Y a veces incluso dejamos asomar la vanidad presumiendo de modestia, como sucedió con aquel que dijo: “A mí en humildad no me gana nadie”.

Se diría que la mayoría de la gente tiene muchos humos. Pero ¿qué significa esa expresión? ¿Por qué la empleamos? ¿Qué humos son esos? ¿Los de la hoguera de las vanidades que le arde dentro a cada uno? ¿Queremos decir que la arrogancia es tóxica? No, la explicación de esa frase hecha remonta a los tiempos primitivos de la antigua Roma. Entonces las familias colocaban en el atrio, es decir, en el patio interior de sus casas, bustos de sus antepasados muertos, padres, abuelos, tatarabuelos y así hasta donde se podía recordar. Cada vez que se encendía el fuego del hogar, el humo salía por el atrio y poco a poco iba tiznando las estatuas. Esa negrura coti diana y doméstica representaba, en una sociedad todavía sin historiadores y apenas sin relojes, el sello del tiempo, la señal exterior de una silenciosa cronología que lenta mente se depositaba. Los romanos de clase alta estaban orgullosos de tener estatuas marcadas así por un pasado humeante, y al parecer presumían de ese rastro porque certificaba que su estirpe tenía una historia larga.

Aquellos humos hogareños ya no son los nuestros; a nosotros el progreso nos los ha subido mucho. Antes ennegrecían la cara de las estatuas; en nuestras ciudades de hoy han llegado tan arriba que oscurecen las estrellas

(Vallejo, 2020:59)

Proceso electoral

Las campañas electorales son eliminatorias entre funambulistas, espectáculos de equilibrismo. Los candidatos necesitan parecer astutos pero sinceros, serios pero simpáticos, interesados por el bien común pero generosos con sus partidarios. Y es importantísimo limpiar la fachada de su vida privada para merecer la estima pública. De hecho, la palabra misma alude a una operación de blanqueo. En la antigua Roma, los candidatos se distinguían por vestir una toga aclarada con yeso.

Durante la república, las legislaturas duraban solo doce meses y, por tanto, todos los años se convocaban elecciones generales. Como aún no existían medios de comunicación, los romanos idearon un sistema visual para dar a conocer a los aspirantes. Quienes se presentaban a la contienda electoral vestían una toga excepcionalmente blanca y limpia, llamada *toga candida*, que tenía una doble función: señalar con luz propia al candidato y recordarle que debía ser pulcro en su conducta. Pero muchos de esos gobernantes republicanos, como Craso o Julio César, distaban de ser intachables. Hoy las altas esferas del poder suelen ocultar sótanos oscuros: las campañas y la maquinaria de los partidos precisan de un fuerte respaldo económico que termina por enturbiar el expediente más inmaculado. En lugar de líderes apabullantes, quizá deberíamos sonar con candidatos más cándidos.

(Vallejo, 2020:112)

Vida política: cursus honorum

Arte de exagerar

Un currículum es un autorretrato adornado: un documento sospechoso de versiones corregidas y aumentadas. Al investigar la formación académica declarada por nuestros líderes, descubrimos que en sus trayectorias abundan las denominaciones elásticas: un curso se convierte alegremente en un posgrado, o los estudios inacabados, en licenciatura. Exagerar es una costumbre risueña y contagiosa que, poco a poco, se desliza hacia el pantanoso terreno de las medias mentiras.

Los gobernantes de la antigua Roma, que no escribían currículos, estaban sujetos a los requisitos y limitaciones del *cursus honorum*, la carrera política. Se fijó por ley un camino reglamentario que avanzaba, peldaño a peldaño, desde el servicio militar hasta el cargo de cónsul. Solo llegaba a la cima quien había desempeñado una sucesión

obligatoria de puestos -cuestor, edil, pretor-. Era un trayecto exigente donde no cabían atajos ni mentiras. Sin embargo, en tiempos de deterioro político se agudizaron las excepciones y abusos contra ese sistema garantista. La manipulación y la falta de honradez se convirtieron en costumbres generalizadas para el rápido ascenso público. Hoy como entonces, los engaños corroen el pacto implícito del voto. Cuando los candidatos falsifican impunemente sus méritos, los procesos de elección no son sanas competiciones, sino burdas coronaciones.

(Vallejo, 2020:113)

Eventos públicos

Multitudes

Los gobernantes siempre han buscado legitimación y aprobación pública en las multitudes que vitorean bajo sus palcos o en las manifestaciones que los aclaman. Hoy las redes refuerzan esta escenificación, difundiendo imágenes masivas y multiplicando sin pudor la cifra de asistentes. Los organizadores esgrimen con incurable facilidad el millón de personas, y pocos cuestionan los números más inverosímiles en el universo paralelo del ciberespacio, tan hambriento de excesos.

Los antiguos romanos ya celebraban homenajes multitudinarios, pero eran muy conscientes de la peligrosa euforia que provocaban en sus líderes. La puesta en escena más espectacular de Roma era el triunfo. Un general victorioso desfilaba conduciendo un carro de caballos, precedido por un largo cortejo de cautivos, tropas y el botín saqueado. Para rebajar la borrachera de éxito, en el carro del triunfador viajaba un esclavo que le susurraba: «Recuerda que no eres un dios». Durante la procesión triunfal de César, sus soldados lo insultaron llamándole «cabeza monda». Atacaban así la vanidad del personaje, que había perdido pelo desde muy joven y ocultaba su calvicie con *traslados*, arrastrando el pelo de la nuca hacia la frente. Esa ridiculización pública tenía una función terapéutica: los antiguos sabían que, a hombros de la muchedumbre, es difícil mantener los pies en el suelo.

(Vallejo, 2020:127)

Hinchas

Dime cómo te diviertes y te diré quién eres, decía Ortega y Gasset. Pues bien, para divertirse, los romanos, como nosotros, se apasionaban por la suerte de un equipo, iban a ver lo competir, gritaban, pasaban unas horas oscilando entre la decepción y la euforia, se fundían en una multitud vibrante y sentían que algo muy importante estaba en juego.

En Roma, ese caudal de pasión se volcaba en las carreras de caballos celebradas en el circo. Competían cuatro bandos, los blancos, los rojos, los azules y los verdes. Estos colores representaban a poderosísimas sociedades propietarias de los caballos (muchos traídos de Hispania) y de los aurigas que conducían los carros, en su mayoría esclavos. Eran organizaciones que manejaban enormes sumas, daban trabajo a mucha gente y extendían sus tentáculos por toda la sociedad romana. Del bando de cada uno dependían cargos, amistades y negocios, eran redes ineludibles de recomendación y asistencia.

Cuando había espectáculos circenses, grandes muchedumbres se reunían antes del amanecer para coger sitio. Dentro, la ansiedad de los espectadores se volvía febril. Chillaban, aplaudían, amenazaban, extendían los brazos en el aire como si así impulsaran a los suyos. Sudaban por la tensión y la rabia, se insultaban, a veces provocaban tumultos que causaban heridos o muertos. Bajo la lluvia o bajo un sol abrasador, en ese hervidero nadie dejaba su asiento mientras las carreras se sucedían. Los romanos so portaban todo tipo de sacrificios para asegurarse el ocio: nada les gustaba más durante su tiempo de des canso que sufrir y angustiarse en el circo.

(Vallejo, 2010: 51-52)

Vivienda y estrecheces

Marcial busca casa en Roma. Ha viajado desde BÍlbilis en el año 64 d. C. para triunfar como poeta, pero lo que encuentra sólo le inspira una sátira iracunda. Los alquileres son abusivos. A 50 kilómetros de la ciudad se compran casas estupendas por lo que aquí cuesta vivir un año entre tinieblas, escribe su contemporáneo Juvenal. Esas casas rodeadas de enormes jardines que ocupan un tercio del espacio residencial de la urbe son un espejismo inalcanzable. Marcial deberá conformarse con una habitación en alguno de los muchos bloques de viviendas construidos en altura, que tiemblan al paso

de los vehículos. En ellos, las habitaciones de alquiler se hacen progresivamente menores según se asciende. Hay que subir 200 escalones para llegar a viviendas de techo tan bajo que al entrar hace falta encorvarse. Marcial ve hasta 16 personas compartiendo un cuarto. Algunos ocupan unos sobradillos contruidos sobre los locales de las tiendas a los que se sube mediante una escalera de madera. Si tienen dificultades para pagar el alquiler, el propietario les apremia quitando la escalera y dejándoles sin posibilidad de conseguir alimentos. Existe una expresión para eso, "bloquear al inquilino." El uno de julio, fecha de vencimiento de los alquileres, las familias desahuciadas merodean por Roma, anonadadas por su desamparo, arrastrando algún mueble o una olla renegrida. Marcial lo llama "la vergüenza del primero de julio." Marcial alquila un cuarto con balcón desde el que puede dar la mano al vecino del otro lado de la calle. "¿Quién no me envidiaría?", pregunta después de lo que ha visto.

(Vallejo, 2010: 57-58)

iii. Aspectos fundamentales de la romanización de Hispania.

Asedio a Numancia

Elefantes en Numancia

Numancia se perfilan en el horizonte. Diez elefantes van a cargar contra la muralla, son animales de combate entrenados para hacerlo. Los han traído desde el norte de África en barco. A bordo sufrieron angustia porque el suelo se movía y la náusea les doblaban las rodillas. Cuando llegaron a tierra firme, moribundos y sin fuerzas, empezó la marcha. Era un convoy largo, tropas y animales. A su paso por las poblaciones les daban forraje, pero a menudo soportaban hambre. Se adentraron en una región donde las noches eran frías como el metal. Conocieron los cerros rojos y la luna morada de la Celtiberia. Integrados en las fuerzas legionarias romanas, prepararon el ataque a la pequeña ciudad rebelde en el páramo amarillo.

Suena la señal, se abren las filas de soldados y los elefantes avanzan. Lanzan bramidos, despliegan las orejas que ondean como enormes banderas de guerra, causan espanto. Sobre cada una de esas moles de guerra cabalgan dos guías. La primera arremetida hace retumbar el muro. Pero desde lo alto los defensores arrojan una gran piedra que hiere el cráneo de un elefante. Enloquece al instante. Un lienzo de sangre le vela los ojos tiñendo de rojo su visión. Trastornado por el dolor, da media vuelta y arrolla a los

asaltantes. La furia se transmite a los demás elefantes, que pisotean, aplastan y lanzan por los aires a los suyos. Los numantinos contraatacan matando a varios miles de romanos. Después de una caótica retirada, los planes cambian. Numancia será sitiada. Nadie sospecha que el asedio durará más de veinte años y se seguirá recordando más de veinte siglos después.

(Vallejo, 2020:53)

Lugares celtíberos romanizados

Volver a Bílbilis

Marcial llevaba treinta años lejos de Hispania. De pronto cayó en desgracia. Hubo un vuelco en el poder, empezó una nueva dinastía de emperadores y los protectores de Marcial perdieron su influencia, cuando no la vida. Parecía sensato buscar refugio en su lugar natal, así que Marcial se embarcó, navegó hasta la costa de Tarragona, alquiló un carro y en la quinta jornada volvió a ver la alta Bílbilis y los tejados inclinados de su patria, según nos cuenta. Mientras estaba en Roma, le irritaba la vida artificial y la hipocresía que observaba a su alrededor. Estaba harto de halagar a los poderosos. Entonces la nostalgia le dictaba poemas en los que enumeraba los ásperos nombres de su tierra. Evocaba Bílbilis en el escarpado monte que rodea el río Salón (Jalón), el viejo Cayo (Moncayo) con sus nieves, el bosque del delicioso Boterdo (Campiel). Le venían a la mente imágenes infantiles: cuando cruzaba a nado la tibia corriente del Congedo (Alhama) y sobre su cabeza las sombras de los árboles mitigaban los veranos sin nubes.

A su regreso tuvo suerte. Una viuda rica llamada Marcela, admiradora de sus versos, le regaló una finca con su huerto, su palomar, sus vides y su arboleda. Marcial compró esclavos para que se ocupasen del trabajo y empezó a llevar una vida indolente. Dormía mucho y comía en una mesa repleta. Pero dejó de escribir. No conseguía ser tan incisivo como en Roma. Empezó a añorar las termas, el teatro, las reuniones, la agudeza de su círculo social, los placeres y el bullicio de la capital. Sucede a menudo: la vida que queremos es la que no llevamos.

(Vallejo, 2010:179-180)

Otro ejemplo en el que se pueden observar lugares de la península romanizados lo encontramos en Vallejo, 2010: 21-21.

iv. Principales acontecimientos y fases de la romanización del valle del Ebro

Julio César y su paso por el Ebro

Sed

Un día de calor asfixiante a orillas del Ebro. La lucha por el poder de Roma ha llegado hasta Hispania. En la Península, dos poderosos ejércitos buscan la rendición del otro. Julio César consigue que su enemigo abandone las murallas de Lérida camino de la actual Mequinenza. Casi al final de la ruta corta el paso a las tropas, dejándolas encerradas en unas ásperas colinas, sin agua. Incluso el acceso a las acequias y los pozos está cortado. El sol brilla febril en un cielo inflamado. El calor reverbera por todas partes y quema como combustible encendido. Los soldados que han caído en la trampa miran a su alrededor guiñando los ojos cegados. Empiezan a cavar, primero con picos de zapador, luego con sus espadas, a la desesperada, buscando entre las arenas el más pequeño hilo de agua, pero solo consiguen sudar y ahondar en el terror de la sed. Si les parece notar humedad, exprimen los terrones contra sus labios. Mastican hierbas y hojas, tratando de sacar algún jugo. Sus bocas reseca se van quedando rígidas; las lenguas, ásperas. Se les contraen las venas, los pulmones se comprimen. Su respiración profunda hace que les duela el paladar agrietado. Sin embargo, abren la boca y sorben el aire caliente. Se quedan mirando las nubes secas. Luego bajan la vista hacia el valle. Están encerrados en una zona de collados entre el Segre y el curso rápido del Ebro. Desde su posición pueden ver los ríos vecinos, pero no alcanzarlos. Las tropas, acorraladas y sin provisiones, se entregan a Julio César. No han llegado a combatir. Un día de calor asfixiante a orillas del Ebro en el año 49 a. C.

(Vallejo, 2020: 114)

Bíbilis

Isla del tesoro

Lo pequeño es hermoso. No recuerdo cuando empecé a amar los libros, pero la primera biblioteca que conocí permanece nítida en mi memoria. Era una casita minúscula de madera, con aire de reloj de cuco, situada en el gran parque de todos los veranos. Bajo su tejado a dos aguas había una habitación siempre en penumbra y varios anaqueles donde reposaban mis tebeos favoritos en mansas hileras. Por aquel tiempo, las

vacaciones parecían infinitas y yo buscaba los libros como una náufraga perdida en aquel océano de tiempo. Desde entonces me fascinan las modestas bibliotecas de los barrios y los pueblos, esos cofres del tesoro al alcance de todos y cerca de cada uno.

Las grandes aventuras empiezan casi siempre en lugares remotos. El poeta hispano Marcial fue uno de los primeros escritores de la periferia del Imperio que logró triunfar en la capital romana. Se crio y vivió hasta los veinte años en nuestra querida Celtiberia, lejos de la gran Urbe. El investigador Lionel Casson cree que en su tierra natal, Bílbilis, la actual Calatayud, debió de existir hace veinte siglos una pequeña biblioteca pública donde el joven educó su asombroso dominio de la lengua latina. Imagino allí a un anónimo bibliotecario que ensanchó los horizontes del futuro escritor alimentando su apetito de palabras. Porque Marcial, para llegar lejos, necesitó tener libros cerca.

(Vallejo, 2020: 44)

Segeda

Buenos principios

Cada mañana nos da la ilusión de un principio y la de Año Nuevo, un gran espejismo de renovación. De entre todos los comienzos posibles, para la mayoría de nosotros el nuevo año empieza el uno de enero, cuando estamos sumergidos en el fondo del invierno y de la noche. Quizá porque con las nieblas de este mes, el mundo se parece a una página en blanco.

La razón de que celebremos un inicio imaginario en esta fecha (y no en otra) reside muy cerca, en Mara, un pueblo zaragozano. Allí estuvo antes la ciudad celtíbera de Segeda. Lo que en ella sucedió a mediados del siglo II a. C. ha tenido como consecuencia nuestra Nochevieja invernal. Para los romanos de entonces, el año tenía los mismos doce meses de ahora, pero comenzaba el quince de marzo, con la elección de los dos cónsules, que eran los magistrados más poderosos de la República. Nuestro calendario actual todavía guarda recuerdo de aquello, pues los meses de septiembre, octubre, noviembre y diciembre se llaman así por los tiempos en que ocupaban el puesto séptimo, octavo, noveno y décimo. Después venían enero y febrero. Todo cambió cuando Roma decidió lanzar una campaña militar contra Segeda como castigo por ampliar sus murallas. Al frente del ejército debía estar uno de los cónsules, así que se adelantó su elección a fin de que las legiones pudieran llegar ante los muros de la

ciudad celtíbera en primavera, con tiempo para una larga campaña. Desde entonces el primer día de enero da entrada a un nuevo año.

Esta es la historia. A nosotros sólo nos queda demostrar que a pesar del frío somos gente de buenos principios.

(Vallejo, 2010: 111-112)

b. Bloque 5: literatura.

- i. Características generales de los géneros literarios en Grecia y Roma. Autores y obras más relevantes en las literaturas griega y latina

- Literatura griega

Filosofía: Platón

Cavernícola

Los móviles nos atrapan con sus constantes señuelos y llamadas al ocio, el placer y la comunicación. Sus pantallas sonrían ofreciendo solicitudes de amistad, la foto de alguien querido, vídeos inspiradores sobre la felicidad. Pero proyectamos tal atención sobre el aparato que llegamos a desentendernos de las personas próximas: nos estamos volviendo cada vez más apasionados con la tecnología y maquinales con la gente. No hace falta que nos implantes un hip como imagina el cine futurista: siempre tenemos a mano la terminal de nuestro vicio tecnológico.

Esta adicción colectiva parece presagiada en el mito de la caverna. Platón imaginó una cueva subterránea donde unos prisioneros permanecen encadenados de forma que solo pueden mirar en una dirección. Tras ellos crepita una hoguera, y todo lo que ven son sombras proyectadas por la luz del fuego sobre un muro, como si fuera una pantalla. Fascinados por esas sombras, sin girar la cabeza, van olvidando poco a poco que allá fuera brilla el sol. A Platón le interesaría saber que hoy sufrimos problemas de cuello por doblarlo hacia el móvil, insomnio por llevarnos *la máquina* a la cama, ridículos tropiezos por desatender nuestros pasos e incluso una nueva dolencia en muñecas y pulgares llamada wasapitis. El filósofo diría que, si olvidamos mirar alrededor, los móviles acabarán por inmovilizarnos.

(Vallejo, 2020: 61)

Otro texto con el que sería interesante introducir al alumnado a Platón es el de Vallejo, 2020: 18.

Oratoria: Lisias, Córax y Tisias

Nudo en la garganta

Hablar en público es un ejercicio aterrador para la mayoría de la población. Músculos tensos, sudor frío y mente en blanco son los síntomas que acompañan a este pánico

cotidiano. Los psicólogos le dan un nombre griego: *glosofobia*. Una encuesta del Instituto Nacional de Salud Mental reveló que el terror a tomar la palabra ante una audiencia numerosa ocupaba el primer puesto entre las fobias de los norteamericanos, por delante de la muerte, las arañas y la oscuridad. Según este estudio, en un funeral los asistentes preferirían ocupar el puesto del difunto antes que pronunciar el discurso elegíaco.

Los más tempranos maestros de elocuencia fueron los sofistas griegos. Su trabajo nació a la par que la democracia, cuando por primera vez en la historia los ciudadanos tuvieron voz para intervenir en la asamblea. Del filósofo Sócrates nos cuentan que procuraba inmunizar a sus discípulos contra el miedo escénico. Preguntaba: ¿por qué tener miedo de hablar ante un grupo cuando no nos asustarían de uno en uno? La oratoria, con sus técnicas de respiración, sus debates y sus guiones, fue en origen un hallazgo revolucionario de nuestros antepasados demócratas, que la incluyeron en sus programas educativos. Su herencia permanece entre nosotros: la palabra bella y razonada no es un adorno lujoso, sino la cadena que engarza una sociedad de personas libres.

(Vallejo, 2020: 41)

Comedia: Aristófanes

Rabiosa actualidad

Nada más difícil que reírse de los asuntos (verdaderamente) graves, de los miedos colectivos, de los fracasos propios. Hacer comedia sobre las preocupaciones candentes de la actualidad supone correr riesgos, tantear los límites y someter al espectador a una experiencia a veces liberadora, a veces ofensiva, en todo caso audaz.

Las comedias griegas antiguas se escribieron en su mayoría mientras Atenas estaba en guerra y su territorio era saqueado por los espartanos. La población rural se vio obligada a refugiarse tras los muros de la ciudad, donde vivía hacinada y añorando sus hogares destruidos. Hacía falta bastante valor para hablar de la guerra en broma. El comediógrafo Aristófanes lo hizo en muchas de sus obras teatrales carnalescas y alo-cadas, y tuvo que someterse a juicio acusado de calumnias. En una famosa pieza, el protagonista, Diceópolis, harto de la guerra, decide desentenderse de la comunidad y firmar la paz por su cuenta con el enemigo para que respete solo sus tierras. Bajo esa

idea humorística, el escritor ateniense denunciaba los riesgos de la democracia asediada: en épocas de crisis, la solidaridad se debilita y crece el empuje de los egoísmos. Diceópolis, que al principio de la comedia era un buen ciudadano, cambia en consonancia con los tiempos y concluye de forma a la vez cómica y triste: todos van a lo suyo, menos yo..., que voy a lo mío.

(Vallejo, 2020: 104)

Sobre comedia, Irene también podemos utilizar los textos: Vallejo 2020: 47 y 126, y 2010: 62-63 y 67-68

Tragedia: Esquilo, Eurípides y Sófocles

The war is over

Es un veterano cansado. La guerra iba a ser corta, pero ha durado años. ¿Cinco? ¿Seis? Casi se pierde la cuenta. Le convencieron de que luchaba por un motivo justo, así que se marchó de su patria y fue un buen combatiente en una tierra que hasta ese momento no le había importado demasiado. Oriente.

Desde que le hirieron ha tomado la costumbre de rozarse suavemente las cicatrices, suavemente, con la yema de los dedos. Su hermano -en realidad sólo hermano de padre- está muerto. La verdad es que se suicidó con sus propias armas. Se volvió loco. Y ahora se entera de que los dos habían puesto su vida al ser vicio de una causa engañosa: lo que fueron a buscar nunca estuvo allí.

Se llama Teucro, es hijo de Telamón, hermanastro de Ajax, y vuelve a casa, en Salamina, después de la guerra de Troya. Aparece fugazmente en una tragedia de Eurípides basada en la vieja leyenda griega que contaba que Helena, la razón del ataque contra Troya, en realidad nunca estuvo allí. “No fui a tierra troyana, un fantasma era”, dice Helena. “¿Qué dices? ¿Por una nube entonces sufrimos tanto?”

Siglos después, Georges Seferis, otro griego, Premio Nobel de Literatura en 1963, dedicó un poema al soldado del mito. "Diez años nos degollamos por Helena. Los ríos se hinchaban con el barro, con la sangre." En los versos finales acaba preguntándose si los hombres volverán a creer el viejo engaño. Si algún otro Teucro después de los siglos volverá a oír a los mensajeros que llegan para contar "que tanto dolor, tanta vida/ se fueron al abismo/ por una túnica vacía, por una Helena."

(Vallejo, 2010: 23-24)

Historiografía:

Tucídides

Salir del armario

En todas las casas solía haber un lugar donde guardar armas: el armario. Con el paso de los siglos, el mueble se volvió cada vez más inofensivo. Esa evolución es la crónica del desarme doméstico y del salto civilizatorio al monopolio estatal de la violencia. Hoy algunos quieren regresar a un pasado de autodefensa, cuando los armarios no contenían solo ropa, sino instrumentos para disparar a quemarropa.

El historiador griego Tucídides cuenta que los atenienses fueron los primeros que renunciaron a llevar armas encima, y esa decisión inauguró una nueva forma de convivir. Los ciudadanos de ese Estado visionario protegían así la conversación democrática, pues el debate público solo admitía la contundencia de las palabras. Uno de los principios de la escuela pitagórica decía: «Deja que las leyes gobiernen solas; cuando gobiernan las armas, matan la ley». Los romanos llevaron aún más lejos estas garantías: portar armas dentro del perímetro urbano era un sacrilegio, y ni siquiera el ejército podía entrar con su armamento en la capital. Algunos individuos sanguinarios desafiaban la norma, escondiendo puñales entre los pliegues de sus túnicas. Del nombre en latín de esas dagas ocultas e ilegales, *sicae* deriva la palabra *sicario*. Los antiguos nos enseñaron que una ciudad es verdaderamente fuerte cuando la violencia no habita sus calles.

(Vallejo, 2020: 50)

Heródoto

Cuerpo del delito

La intimidad ha quedado desahuciada, dicen muchas voces. Así es el nuevo mundo en el que han eclosionado las redes sociales: un espacio para ver y ser vistos, para exhibicionistas y *voyerus*, para narcisistas y cotillas, para las efímeras celebridades y sus pasmados seguidores. Pero aquí también importa el consentimiento, también aquí debemos temer a los depredadores y sus cómplices. En el bosque virtual hay lobos

feroces que usan fotos enviadas en confianza -o tomadas sin permiso- para vengarse, humillar o chantajear. Cuando las imágenes íntimas trascienden la esfera privada, las consecuencias pueden ser devastadoras para la víctima, hasta el estudio.

Este tipo de ataques no son nuevos. Veintisiete siglos antes de internet, cuenta Heródoto *que* el rey Candaules presumía ante otros hombres de su amante, una joven llamada Nisia. Fanfarroneando, dijo a un oficial de su guardia: «Quiero que la veas desnuda». Al principio el soldado se resistió, pero acabó por ceder a la presión. De noche esperó oculto tras la puerta, y espío a Nisia mientras se desnudaba. La mujer descubrió al mirón cuando se escabullía y sintió un latigazo de rabia. Pero no se dejó avasallar; se encaró con el oficial y él, arrepentido, la ayudó a derrocar al rey. Con los Candaules no hay que colaborar, sino destronarlos: no hagamos poderosos a quienes no saben ser pudorosos.

(Vallejo, 2020: 75)

Fábulas: Esopo

Hagas lo que hagas

Es un hecho comprobado: siempre tendrás cerca a alguien dispuesto a opinar sobre lo que estás haciendo. Y no le gustará nada, o por lo menos detectará el lado más desfavorable. Mejor no tener el oído muy fino. Pero, si un día oyes algo, recuerda que esforzarse por dar gusto a todos es tiempo perdido. Hace siglos que sucede así, Esopo ya lo explicó en una de sus fábulas.

Dos labradores, padre e hijo, decidieron ir a un mercado. Se llevaron un burro para cargarlo a la vuelta con las compras. Tirando del animal por las riendas, echaron a andar. «Vaya par -comentaron dos desconocidos-, ellos que tienen caballería van a pie. Qué mal repartido está todo». Al oírlo, el padre mandó a su hijo que subiera al burro. «Hay que ver -opinaron entonces otros dos campesinos que hacían la misma ruta-, el hijo, que es joven, va cómodo mientras al padre le falta el aliento. No sé cómo lo consiente». Entonces el labrador, avergonzado, hizo bajar al hijo y montó él. “Parece mentira que hagan trabajar así al pobre niño, no puede más”, oyó decir el padre a un grupo de viajeros. Ofendido, montó a su hijo en la grupa, detrás de él. “Ahora ya no podrán decir nada -pensó son sensación de triunfo cuando vio acercarse a unos caminantes-, ninguno de los dos vamos a pie”. Se equivocaba. Una voz taladró sus oídos: “Fíjate, no pararán hasta que el burro reviente”.

Lírica:

Safo

La invención de la belleza

Desde siempre, la belleza del mundo y las personas nos fascina y nos atrapa. ¿De dónde procede esa emoción tan intensa? Hace más de dos mil quinientos años, la poeta griega Safo escribió: “Para cada uno, lo más bello es la persona amada”. Este verso tan sencillo esconde una revolución asombrosa. Afirma que lo bello no está en el exterior, sino que habita en la mente del amante. No deseamos a quien nos parece atractivo, sino que nos parece atractivo *porque lo deseamos*. Según Safo, quien ama crea la belleza, no se rinde a ella.

Hoy los neurocientíficos dan la razón a la escritora griega. El mundo no es hermoso o feo por sí mismo; esas no son propiedades objetivas que pertenezcan a lo que vemos, escuchamos o tocamos. La belleza es un prodigio cerebral que solo existe en la mente de los seres humanos. Cuando ciertas características nos provocan ese maravilloso placer, experimentamos un deslumbramiento que nace en realidad de nuestras experiencias y nuestra educación. Las emociones estéticas nos electrizan desde ese cerebro profundo donde se depositan las memorias más íntimas y, por eso, no todo el mundo percibe la belleza de la misma manera. Superando las imposiciones de la moda y los cánones establecidos, como sabía Safo, cada cual la experimenta de forma única y distinta. Al final era cierto que la belleza está en el interior...de quien mira.

(Vallejo, 2020: 76)

Arquíloco

Revivir

A veces se nos hace añicos una ilusión o un dolor nos zarandea. No vemos salida y entonces dejamos caer la cabeza en las manos, tan aturdidos y cansados que de pronto nada nos importa. Nos parece que estamos vacíos en medio de la resaca negra. En un momento como ese, el poeta griego Arquíloco escribió: "Corazón, corazón, agitado por penas sin remedio, ¡levanta! Haz frente al enemigo que te empuja. Aguanta.

Comprende que el destino humano es un vaivén." Cuando logramos hacer revivir ese impulso en nosotros, resurgimos de las cenizas, como el Ave Fénix.

Los antiguos creían en la existencia de un ave inmortal de fantásticos colores. En su cabeza, cuello y lomo brilla el rojo deslumbrante de las amapolas; su pecho lleva los colores del arco iris; el resto del plumaje es esmeralda. Desde que despunta el día, el Fénix se encarama al árbol más alto y canta un himno al sol. Se alimenta de luz y rocío. Cuando el Fénix, al cabo de muchos años (quinientos o mil, según los poetas), tiene el presentimiento de su propia muerte, prepara su sepultura en la palmera más alta. Se envuelve en incienso, mirra, cinamomo, canela, acanto, áloe y nardo. Súbitamente el sol prende fuego a ese nido de aromas. El animal arde convirtiéndose en "estrella de pluma, pájaro de luz", 'como escribió Quevedo. De la ceniza del ave abrasada nace entonces un gusano blanco, que teje un capullo del que renace el Fénix. El pájaro recoge los restos calcinados de las especias con las que se embalsamó y va a depositarlos al templo de Heliópolis, en Egipto. A continuación vuela rejuvenecido hasta su bosque natal.

(Vallejo, 2010: 45-46)

Alcman

Marina

Lo más limpio es el mar que todo lo lava. Eso creían los griegos del mundo antiguo, cuando los delfines, dibujando meridianos de espuma con la cola, nadaban junto a sus barcos y el agua pulida como un espejo azul, centelleaba ante sus ojos. Ellos nos hablan de un tiempo en el que el Mediterráneo todavía era cristalino.

Aquellos griegos miraban la pureza de las aguas mientras navegaban por sus "húmedos caminos", por su "ancha espalda." Veían cómo el canoso mar de la mañana se volvía del color del vino al ponerse el sol. Homero tenía su compás dentro del oído, sabía que tan pronto susurra como ruge, y por eso lo llamaba el mar retumbante, el mar de los mil ruidos. Las tormentas marinas se parecen al ánimo inquieto de los hombres, según los griegos, pues en sus poemas describen la angustia que se agita dentro de ellos como un mar hirviente donde no hay sosiego. Antígona comparaba las desgracias de su familia con las olas que asaltan la oscura superficie del mar arrastrando desde el fondo turbulenta arena, para estallar al fin azotadas por el viento.

En cambio, el mar en reposo, el suave mecerse de las ondas, inspiraba nostalgia (Odiseo lloraba con la vista en el mar infinito) y los filósofos llamaban calma marítima a su máxima aspiración: la tranquilidad, la ausencia de temor y zozobras. El poeta Alcmán de Esparta, añorando su juventud, cantó al deseo de sobrevolar el mar: "Muchachas de palabras de miel y voces claras, ya no pueden alzarme mis rodillas. ¡Ojalá fuera un alción macho para volar con bravo corazón sobre la flor de las olas, un ave sagrada del color cambiante del mar.

(Vallejo, 2010: 75-76)

Épica:

Homero: *Odisea*

Los dátiles del olvido

Los científicos afirman que han encontrado un compuesto químico que permite borrar los recuerdos de forma más eficaz que el propio paso del tiempo. Al parecer, ya es posible eliminar de la memoria, sin dañar las neuronas, todo rastro de experiencias dolorosas de manera específica y controlada. Nos ofrecen olvido a voluntad.

Olvidar es tentador, como ya sabía Homero, que los relató en un episodio de la *Odisea*. Ulises y sus compañeros de regreso a su patria después de luchar durante diez largos años en la guerra de Troya. Un día desembarcan en una isla desconocida y algunos marineros son enviados a reconocer el terreno. Allí encuentran un pueblo pacífico que los acoge y les ofrece compartir su comida. Se alimentan únicamente del fruto de una planta exquisita, el árbol del loto. Sabe a higos silvestres y a dátiles. Quien ingiere su deliciosa pulpa cae en un placentero olvido. Se desliga de todo lo vivido y pierde la conciencia de quién es, de su origen y de su rumbo. Deja de vivir con el recuerdo del pasado como arnés de su ser. Después de comerlo, los griegos se niegan a hacerse a la mar. Están paralizados por una anestesia dulce de sabor azucarado. Lo único que desean es quedarse donde están, sin proyectos ni ataduras, sin volver al hogar. A pesar de su llanto, Ulises los obliga a embarcarse y ordena zarpar. Para él, olvidar es sencillamente desertar. Piensa que no hay más que una forma de vivir, en reciprocidad, acordándose de sí mismo y de los demás. Homero cree que necesitamos recordar para ser recordados. Y a todos nos gustaría ser inolvidables.

(Vallejo, 2020: 52)

Pelillos a la mar

En la era de los pactos, la lógica de las campañas electorales es esquizofrénica. Los candidatos deben competir primero para luego colaborar. Un día claman que sus adversarios son los jinetes del Apocalipsis y al siguiente necesitan hacer manitas con ellos. Durante meses se atacan en todas las lenguas oficiales del país, pero al final toca hablar el idioma de los requiebros en la intimidad. Tras las votaciones, pelillos a la mar -aunque no sea un monumento a la coherencia.

Olvidar los agravios como si se los llevase la corriente: ese es el sentido de esta curiosa expresión capilar. Al parecer nació entre los niños andaluces, que hacían las paces cortándose pelillos y lanzándolos a las olas. Curiosamente, el primer ejemplo de esta ceremonia de reconciliación figura en la *Ilíada*. Griegos y troyanos lucharon durante nueve años a causa de una ofensa personal entre sus líderes. Hartos de jugarse el pellejo por riñas ajenas, decidieron que Paris y Menelao resolviesen sus ofensas en un duelo personal, mientras los demás combatientes brindaban por la paz. Para celebrarlo, cortaron unos mechones y los intercambiaron junto al mar; así los peludos guerreros escenificaban lo poco que importaba quién tiene más larga la melena. Hoy, extintas las mayorías absolutas, ya solo se gana o se pierde por los pelos. Y no hay más remedio que raparse el orgullo.

(Vallejo, 2020: 38)

Hesíodo

Hija de la Noche

Todos somos habitantes de la esperanza, perseguidores incansables de ilusiones y deseos. De ahí viene nuestra energía, pero también la tendencia a envidiar a los triunfadores. Aunque no queremos admitirlo y lo guardamos cuidadosamente oculto, sentimos dolor si alguien es mejor que nosotros o tiene más suerte o conquista un éxito que anhelábamos. Tal vez la ambición y la envidia son impulsos que nacen de la misma raíz.

En sus *Trabajos y días*, quizá el primer *libro* de autoficción, el poeta Hesíodo cuenta la historia íntima de los celos y pleitos de herencia que lo enfrentaron con su hermano. Cree que esa agria disputa familiar es culpa de la diosa Eris, hija de la Noche, que

siembra el conflicto entre los humanos, arrastrándolos a compararse unos con otros y a intentar destruir la felicidad ajena. Pero el poeta se resiste a caer en el pesimismo. Dice que Eris tiene una hermana mayor del mismo nombre, que anima a trabajar al perezoso, que da valor al tímido, que inspira al creador y hace esforzarse a todos. Hesíodo no tenía una palabra para lo que hoy llamamos amor propio o afán de superación. Y por eso inventó la leyenda de *las* diosas hermanas. Las dos Eris son una alegoría de la ambigüedad de nuestros impulsos. Como Hesíodo comprendió, la dolorosa emoción de ser superados por otro puede llevarnos a perjudicarlo o a mejorar nosotros mismos.

(Vallejo, 2020: 81)

Epigramas: Marcial

Hoy por hoy

La impaciencia es un desorden del apetito de vivir, significa sacrificar el día de hoy a las ganas de devorar el futuro. El problema es que la mayoría de las veces el futuro resulta ser un gran estafador que se beneficia de un prestigio desproporcionado. El filósofo Séneca, que lo sabía, escribió: “Los que hacen sus planes para un plazo largo suprimen el día bajo promesa de lo que llegará. La rémora mayor de la vida es la espera que depende del día de mañana y pierde el de hoy. Todo lo que esta, por venir se asienta sobre terreno inseguro: vive desde ahora. Hay que beber a toda prisa de este torrente raudo que no siempre correrá». Si nos acostumbramos a anticipar con el deseo y con la mente el porvenir, renunciamos, con desgana y de la manera más absurda, a nuestro propio tiempo cuajado de posibilidades.

Como Séneca, también el poeta Marcial creía que hay que disfrutar del instante con claridad, con actitud protectora y vigilante, dándole todo el peso de la atención. Pensaba que no hay afirmación más saludable de nuestras ganas de gozar. Después de todo, el mayor poder es poder ser feliz. Por eso, Marcial compuso un epigrama para recordarnos que nos arruinamos si malgastamos el presente: «Siempre estás diciendo que mañana vivirás; pero dime: ¿cuándo va a llegar este "mañana"? ¿Está muy lejos? ¿Dónde? ¿De dónde hay que traerlo? ¿Por cuánto puede comprarse? ¿Vivirás mañana? Ya es demasiado demorarse vivir hoy. ¿Sabes quién es sabio? Quien vivió ya ayer». Conviene recordar que el «mañana» se convertirá humildemente en «hoy cuando llegue a nosotros. Siempre es ya mismo.

(Vallejo, 2020: 60)

Filosofía: Séneca

El negocio de la furia

“Que hablen de mí, aunque sea bien”, dijo Oscar Wilde. Podría ser un buen lema para estos tiempos de agitación y polémicas en internet. Las redes sociales premian emociones extremas porque provocan interacciones y multiplican los beneficios. Las que más abundan son la ira, el escándalo o el odio: es más fácil cabrear que cautivar. Está demostrado que los tuits y vídeos agresivos batan récords de audiencia. Por eso,

algunos estrategas políticos han aprendido a rentabilizar esta ceremonia de exabruptos y confusión. Atizan y provocan sin escrúpulos a sus contrincantes ideológicos; y quien reacciona contra sus argumentos, a su pesar, está contribuyendo a difundirlos. A internet revuelto, ganancia de extremistas.

Frente al negocio de la furia, resultan reveladores los sabios consejos de Séneca en su ensayo *Sobre la ira*, El filósofo cordobés escribió que durante el apogeo del enfado hay que contenerse; en plena tormenta, aconseja callar o cambiar de tema. Tras deshacernos del malestar, es el momento de aclarar nuestras ideas en calma y sosiego. Hoy los gurús de la comunicación ofrecen las mismas recetas de Séneca: resistirse a la espiral. Los radicales no quieren debatir, sino atrapamos en la disputa digital. Están más obsesionados por el ruido que por las nueces, y les frustra más el eco de nuestro silencio que el de nuestros gritos.

(Vallejo, 2020: 65)

Lírica:

Horacio

Bocas sin cerrojo

Un pelma es la persona que considera un derroche tener dos orejas y solo una boca, nos dice Plutarco. Cuando llega, quienes lo conocen callan para no ofrecerle ningún asidero. A pesar de todo, no se rinde: te retiene, te da palmadas en la espalda o te hunde las costillas con la mano. Se cree gracioso y habla sin parar. Todos hemos sufrido uno de esos ataques agotadores, culpándonos por ser incapaces de liberarnos y llegando a pensar que los buenos modales nunca quedan impunes. El poeta Horacio lo contó en una sátira.

Horacio pasea un buen día por Roma cuando lo aborda un tipo al que solo conoce de nombre. Tras un par de frases de cortesía, el poeta echa a andar y acelera el paso, pero no consigue quitárselo de encima. Un sudor frío le empapa la frente, comprende que necesita audacia: «No quiero que te canses. Voy a visitar a un amigo que vive lejos», dice, improvisando una mentira. «Tengo tiempo, te acompaño». Ahora Horacio se ha condenado a dar un larguísimo paseo escoltado por el charlatán. Agacha la cabeza y piensa para sus adentros que un pesado puede ser causa de defunción. Le viene entonces a la mente un recuerdo. Años atrás, una adivina le advirtió que no moriría de

enfermedad, ni envenenado ni apuñalado, sino que un pelma acabaría con él. Y en ese momento le parece más peligroso un conocido pesado que un asesino razonable.

(Vallejo, 2020: 73)

Ovidio

Remedios para el amor

Hace falta muy poco para enamorarse: ciertas ganas, un exceso de buena opinión sobre alguien, un pequeño grado de esperanza. Pero si todo se malogra, la convalecencia suele ser larga. El poeta romano Ovidio, que era consciente, escribió un breve manual de supervivencia para hacer frente al rechazo, al abandono y a otros naufragios de amor. Según Ovidio, cada cual debe colaborar en su propia liberación si le han decepcionado. El primer consejo es mantenerse activo, porque el amor retrocede ante la acción. También conviene evitar los lugares solitarios. Nada de rincones, que fomentan la pasión. Estarás triste si estás solo, nos dice Ovidio, pues la imagen de tu amante seguirá contigo. Por eso, la noche es más triste que el día. No hay que huir de la conversación, ni cerrar la puerta de casa ni esconderse entre tinieblas. Pero tampoco ayuda contar a todos el motivo de la ruptura y los agravios acumulados. Deja de quejarte, aconseja Ovidio, para que tu amante salga de tu corazón callando. El que dice a todo el mundo sin cesar: «No amo», es que ama. Ovidio asegura que viene bien volver una y otra vez sobre los defectos del ser amado y recordar bien todas sus malas pasadas. Porque lo más importante es apresurarse y no ir aplazando la cura de hora en hora. Quien hoy no puede menos podrá mañana. Todo amor encuentra razones y se alimenta con dilaciones. El principal obstáculo para olvidar es nuestra forma de aferrarnos. Para Ovidio, tardamos en romper porque seguimos pensando que nos merecemos ser amados. El amor propio es la mayor complicación del amor a los demás.

(Vallejo, 2020: 123)

Catulo

Besos febriles

Parece que nos espera un frío invierno o más bien que tendremos que ser fríos este invierno. Besarnos podría pesarnos, nos dicen. Para evitar contagios, convendrá ser castos o al menos cautos. Si la epidemia avanza, el paro acabará por afectar a los

amantes más fogosos, los herederos actuales del poeta romano Catulo, que hace más de dos mil años escribió: "Dame mil besos, luego cien, luego otros mil, luego cien más, luego todavía otros mil, luego cien, y finalmente, cuando lleguemos a muchos miles, confundámoslos todos, para no saber nosotros, ni el malvado que nos mira al acecho, cuántos fueron nuestros besos".

Pero además de los besos de los que querríamos perder la cuenta están esos besos de los que preferiríamos no darnos cuenta. Se trata de ciertos besos protocolarios que en invierno suelen presentarse a una nariz pegados, una nariz húmeda e invasiva. Marcial se rebeló contra ellos en uno de sus epigramas: "Es invierno y domina el siniestro diciembre, tú sin embargo te atreves a retener con un beso helado a uno y a otro lado a todos los que te encuentras y besas a Roma entera. ¿Hay algo más terrible y más cruel? Con este frío no me besaré ni mi mujer, ni mi hija pequeña con sus labios acariciadores, pero eres más agradable tú, con tu nariz perruna de la que cuelga un pálido carámbano y con tu barba rígida que a tu ras penas podrían cortar unas tijeras de esquilador. Por tanto, si tienes sentimientos y vergüenza, te ruego que aplaces al mes de abril tus besos de invierno". Sin duda, en ocasiones como ésta nos será fácil caer en la tentación de la continencia.

(Vallejo, 2010: 99-100)

Tibulo

Aliados con el frío

Las borrascas hacen más perfectos algunos placeres. Hay cierto tipo de sensualidad de nuestros cuerpos que aflora sólo cuando hace frío fuera. Tibulo, un poeta erótico romano que vivió hace veintidós siglos, lo sabía. Escribió: "¡Cómo me agrada, estando acostado, oír los feroces vientos y retener a mi amada en tierno abrazo o, cuando el Austro invernal derrama aguas heladas, seguir al abrigo del fuego tranquilo, los sueños!" A Tibulo, por su temperamento le encantaba ese bienestar que disfrutamos cobijados de la intemperie, al oír los gemidos de un temporal incapaz de abrirse camino hasta nosotros. Se sentía a gusto si veía caer una intensa lluvia en línea sesgada, pálida, rozando con sus uñas húmedas la ventana. Él sabía que entonces, bajo las mantas, surge la inmemorial necesidad de calor humano, los cuerpos se acogen instintivamente, las caras se juntan, se inhala con gusto la respiración de otro, la oreja recibe el cosquilleo

tibio de unas palabras en murmullo, queda acotado un espacio de comodidad y calidez que hace falta proteger. La satisfacción de momentos como estos es tan obvia que la poesía no podía ignorarla. Tibulo, un hombre de mala salud y tendencia a hacer el vago de una forma poética y exultante, habló en sus versos sobre la manera de extraer la felicidad de la pereza y de la cobardía ante el frío exterior.

Tibulo supo comunicarnos con sus poemas este descubrimiento personal: la sensación de comodidad se agudiza hasta el placer si sentimos algo desapacible al acecho. Somos así. Para gozar del refugio nos ayuda mucho tener cerca la helada.

(Vallejo, 2010: 117-118)

Oratoria y retórica: Quintiliano

Enseñar a enseñar

¿Cómo debería ser un maestro? A esta pregunta tan actual intentó contestar Quintiliano hace veinte siglos. Quintiliano nació en Hispania, en la ciudad que hoy es Calahorra. Dedicó toda su vida a la enseñanza en Roma. El emperador pago sus servicios con recursos públicos, así que podría decirse que fue el primer catedrático. Después de perder a su jovencísima esposa y a sus dos hijos, condensó toda su experiencia como educador en un libro, buscando refugio y volcando en él su herida humanidad. "No sé qué envidia secreta corta el hilo de nuestras esperanzas", escribió en el prólogo.

Quintiliano creía que un maestro no debe ser demasiado complaciente, pues la corrección es la parte más útil de la enseñanza. Hay que premiar el trabajo, porque "se progresa gracias al estudio, no por el desdén." Según él, es esencial un constante esfuerzo por no ser árido, sobre todo con los jóvenes, que en seguida decaen como las plantas en una tierra seca y carente de humedad. Quien enseña tampoco debería usar el sarcasmo. La humillación y la vergüenza, pensaba Quintiliano, obligan a los niños a hacer cosas que parecen impropias de ellos. Es preciso ser afectuoso para que el alumno pase sin darse cuenta del cariño hacia el maestro al cariño hacia la asignatura. Quintiliano sabía que todo maestro, incluso luchando ásperamente por imponerse, anhela una mirada hechizada en los ojos de sus alumnos. La palabra "educar" significaba en latín "sacar afuera", o sea, hacer aflorar la inteligencia del estudiante pero también sacarlo de la apatía. Enseñar es hacer señas esperando respuesta.

(Vallejo, 2010: 135)

Ecoss gemelos

Piedra oscura, luz pálida. Los cimientos de las dos torres truncadas albergan el Memorial del 11 de septiembre. Se conservan fragmentos del edificio retorcido, extrañas figuras de metal esculpidas por la catástrofe, ecos de destrucción. En un gran frontispicio, una frase del poeta romano Virgilio recuerda al visitante sobrecogido: “Ningún día os borrará de la memoria del tiempo”. Tras esa pared, dice un cartel, hay restos humano.

Los responsables del Memorial escogieron a Virgilio para dar voz al duelo mundial. Algunos se han preguntado por qué elegir a un autor lejano, nacido a orillas de un mar antiguo y en una civilización extranjera, que escribió en latín y murió hace dos milenios. Quizá porque Virgilio fue el primer escritor en dar protagonismo a esas vidas anónimas amputadas por los conflictos históricos. Desde siempre los poemas épicos tratan sobre la guerra, las hazañas, victorias y derrotas de sus héroes; pero los versos de Virgilio atraviesan el campo de batalla deteniéndose junto a los heridos y escuchando a quienes deliran o sufren. La *Eneida* se compadece de los seres anónimos del mundo roto que dejan las huestes a su paso. Tal vez por eso hemos acudido de nuevo al viejo clásico en busca de un mensaje de esperanza y memoria: porque la voz del pasado puede hablar en futuro y evocar el soplo de vida que aún susurran los muertos.

(Vallejo, 2020: 101)

Sobre Virgilio, también se puede utilizar el texto de Irene Vallejo, 2010: 125.

6. CONCLUSIONES

El planteamiento y desarrollo de este TFM surgió de diversas reflexiones sobre distintos aspectos de la educación. He de confesar que algunas de estas reflexiones ya se encontraban en mi cabeza antes de empezar el curso, mientras que otras han surgido a lo largo del proceso formativo que ha conllevado cursar este máster y sus prácticas.

Este TFM se ha abordado desde la perspectiva del docente pues considero que es el docente quien está en primera línea y, a falta de apoyo institucional como es el caso de asignaturas como Latín, Griego y Cultura Clásica, es por quien ha de empezar el cambio.

A pesar de que en este TFM no se hayan diseñado actividades o una unidad didáctica innovadoras, pues no era el objetivo, considero que sí ha servido, por lo menos para mi formación personal como docente, para comenzar a plantear algunas soluciones. Por supuesto que estas soluciones nunca van a ser absolutas, pero sí pueden servir para intentar solventar algunos de los problemas a los que me puedo enfrentar como futura profesora.

Ofrecer al alumnado una educación de calidad, ya no solo con técnicas de enseñanza innovadoras, sino con un buen ambiente de aula y una aproximación a los conocimientos conectada a su realidad, puede ser un gran aliciente para que evitar la desmotivación a la que, no con poca frecuencia, un docente se enfrenta. En el caso de este TFM, el simple hecho de introducir contenidos desde una perspectiva diferente puede resultar un gran cambio en la disposición de nuestro alumnado a aprender. Obviamente nada es fácil, y soy consciente de que conseguir el grado de comunicación y conexión entre docente y discente que aquí planteamos es una tarea ardua. Sin embargo, para la asignatura de Cultura Clásica, poner en marcha esta propuesta puede ser mucho más factible debido al bajo ratio de alumnos por aula que se suelen dar. Me gustaría añadir que esta propuesta no se ha podido llevar a cabo a falta de aula de Cultura Clásica en el centro donde realicé el Practicum I y II. Sin embargo, no me faltan las ganas de ponerlo en práctica cuando tenga oportunidad.

Dicho esto, me gustaría lanzar un suspiro esperanzador para los profesionales de las letras y las humanidades. Aunque nuestras especialidades sean vistas en numerosas ocasiones como estudios sin utilidad práctica, si logramos transmitir al alumnado la pasión que sentimos por nuestras disciplinas, conseguiremos que en un futuro próximo se recupere el prestigio y la buena consideración que en el pasado estas poseían.

7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bibliografía

Alvar Ezquerro, A. (2003). El estado actual de la enseñanza del latín y del griego en España y perspectivas de futuro. *Estudios Clásicos*, 123, pp. 69-84.

Arbea, A. (1999). ¿Por qué estudiamos latín? *Onomazein*, 4, pp. 371-379.

Castro Díaz-Balart, F. (2000). *Ciencia, innovación y futuro*. Ediciones Grijalbo.

Escobar-Ortiz, J.M. y Rincón-Álvarez, A. (enero-junio 2019). La divulgación científica y sus modelos comunicativos: algunas reflexiones teóricas para la enseñanza de las ciencias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10 (1), pp. 135-154.

Ferrández, A. y Pont, E. (1996). *Modelos de acción didáctica*. En A. Fernández (coord), *Didáctica General*. Barcelona: UOC.

García Pérez, F.J., (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, pp. 1-12.

Mallart Navarra, J. (2009). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos en A. Medina y M.C. Domínguez (Eds.), *Didáctica: formación básica para profesionales de la educación* (pp. 30-75). Editorial Universitat.

Mayorga Fernández, M.J. y Madrid Vivar, D. (2010). Modelos didácticos de Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 1 (15), pp. 91-111.

Medina Rivilla, A. (2009). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica en A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 39-73). Pearson: Prentice Hall.

Negrín Fajardo, O. (1983). Algunas características de la enseñanza secundaria española decimonónica a través de la legislación. *Historia De La Educación*, 2, pp. 275-286.

Osorio Vargas, E. (1989). Relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Enseñanza, *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), pp. 47-50.

Rodríguez I, y Sandier, P. (1887). *Instituciones Oratorias por M. Fabio Quintiliano*. Gredos. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/fffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html.

Rodríguez Diéguez J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.

Sánchez Fundora, Y. y Roque García, Y. (2011). La divulgación científica: una herramienta eficaz en centros de investigación. *Año 7*, 7, pp. 91-94.

Vallejo Moreau, I. (2010). *El pasado que te espera*. Anorak.

Vallejo Moreau, I. (2020). *El futuro recordado*. Editorial Contraseña.

Zambrano Leal, A. (enero-junio 2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7 (13), pp. 45-61.

- Leyes educativas

Decreto de 31 de mayo de 1957. (1957). *Boletín Oficial del Estado*, 158, de 18 de junio de 1957, pp. 437-438. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73751/00820083008205.pdf?sequence=1>.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, sec. I, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, sec. I, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley de Enseñanza Media de 1938. (1938). *Boletín Oficial del Estado*, 85, de 23 de septiembre de 1938, pp. 1385-1395. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf> .

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. (1857). *Gaceta de Madrid*, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, sec. I, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-64.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307, sec. I, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
<https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

Orden ECD/489/2016 del 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2016). *Boletín Oficial de Aragón*, 105, de 2 de junio de 2016, pp. 12640-13458.
<https://educa.aragon.es/documents/20126/868873/ORDEN+CURRICULO+SECUNDARIA+2016.pdf/cf9e8c58-4ae0-886b-9311-9863eddf9c5?t=1593156016565>.

- Webgrafía.

Heraldo de Aragón. (23 de abril de 2021). Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2021/04/23/irene-vallejo-la-cultura-clasica-es-esencial-para-que-no-nos-manipulen-1486975.html>

Hislibris (29 de octubre de 2020). Recuperado de <https://www.hislibris.com/entrevista-a-irene-vallejo/>.