

Volum monogràfic

**NOVES TENDÈNCIES EN ELS
ESTUDIS CLÀSSICS**



Pilar Gómez Cardó
Víctor Sabaté Vidal
Javier Velaza Frías
(eds.)

© Secció Catalana de la Sociedad Española de Estudios Clásicos
Gran Via de les Corts Catalanes, 585
08007 Barcelona
estudisclassics@seec.cat
<http://seec.cat>

© Dels textos, els seus autors

ISSN: 2014-1386

Imatge de portada: detall de l'extrem dret del sarcòfag de Marc Corneli Estaci (París, Museu del Louvre, inv. núm. Ma 659). © Ilya Shurygin

A Lambert Ferreres Pérez
In memoriam

NOVES TENDÈNCIES EN LA RECERCA, LA TRANSFERÈNCIA I LA DIDÀCTICA DELS ESTUDIS CLÀSSICS

PILAR GÓMEZ CARDÓ

Universitat de Barcelona

pgomez@ub.edu

ORCID: 0000-0001-6560-2836

VÍCTOR SABATÉ VIDAL

Universitat de Barcelona

vsabatev@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1699-8111

JAVIER VELAZA FRÍAS

Universitat de Barcelona

velaza@ub.edu

ORCID: 0000-0002-5811-3345

Els dies 2, 3 i 4 d'abril de 1968, les mil·lenàries parets del monestir de Santa Maria de Ripoll acolliren el I Simposi de la Secció de Barcelona –l'actual Secció Catalana– de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, impulsat pel Dr. Josep Alsina Clota.¹ Aquest esdeveniment, que es recorda sovint com una fita en la història dels estudis clàssics a casa nostra, donà el tret de sortida a una sèrie de trobades que han esdevingut un emblema de les activitats dutes a terme per la Secció Catalana, fins i tot més enllà dels límits del Principat, atès que en tots els simposis hi ha hagut una destacada participació de filòlegs de fora de Catalunya.² Cinquanta anys després d'aquell primer congrés, els dies 18, 19 i 20 d'octubre de 2018 tingué lloc a la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona el XVIII Simposi d'Estudis Clàssics: fou el tercer celebrat a la ciutat comtal, després del sisè (1981), en què es commemorà el bimil·lenari de la mort de Virgili (19 aC), i del dissetè (2013), que dugué per títol *Omnia mutantur*.

El XVIII Simposi se centrà monogràficament en les noves tendències en els estudis clàssics. Les sessions tingueren com a eix vertebrador els tres temes següents, cadascun dels quals introduït per una ponència plenària:

1. Noves eines i nous mètodes de recerca, amb “¿Conocemos de verdad la lengua griega? Últimos avances en semántica y sintaxis del griego antiguo”, a

¹ Les actes del simposi es publicaren als volums 2.2 (1968) i 3.1 (1969) del *Boletín del Instituto de Estudios Helénicos*, fundat i dirigit pel mateix Dr. Alsina.

² Per a una panoràmica dels primers setze simposis, vegeu González Senmartí 2010, amb un apèndix de les actes publicades, bona part de les quals es pot descarregar al web de la Secció Catalana: <<http://seec.cat/publicacions>> [consulta: 17 juliol 2020]. Les del XVII Simposi veieren la llum el 2016 en dos volums: Borrell i Gómez Cardó 2016; Borrell i de la Cruz 2016.

càrrec de Jesús de la Villa Polo (Universidad Autónoma de Madrid), president de la Sociedad Española de Estudios Clásicos.

2. Experiències innovadores en la transferència dels estudis clàssics, amb “Transferencia de conocimientos en los estudios clásicos: presente y futuro de la epigrafía digital”, a càrrec de Manuel Ramírez Sánchez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

3. Noves tendències didàctiques en l’ensenyament del grec, del llatí i de la cultura clàssica, amb “Volver a la tradición: *Latine discere iuvat*”, a càrrec d’Antonio G. Amador (IES Severo Ochoa, Granada).

En aquest volum monogràfic de la revista *Anuari de Filologia: Antiqua et Mediaevalia*, intitulat precisament *Noves tendències en els estudis clàssics*, el lector hi trobarà una selecció dels treballs que s’hi presentaren, reelaborats i sotmesos a un procés de revisió per parells cecs que n’assegura la qualitat i el rigor científics. Les comunicacions adoptaren formes ben diverses i constituïren una mostra de la riquesa i la vitalitat de les nostres disciplines, amb un èmfasi especial en les humanitats digitals i en la interdisciplinarietat. Esperem que l’ambient d’intercanvi de recerques, idees i experiències que es respirà durant aquelles jornades pugui copsar-se també en aquestes pàgines.

El volum va dedicat a la memòria del nostre malaurat company, el Dr. Lambert Ferreres, catedràtic de Filologia Llatina i membre del Departament de Filologia Clàssica, Romànica i Semítica de la Universitat de Barcelona. El professor Ferreres ens va deixar fa tot just uns mesos, el primer d’abril de 2020, víctima d’aquesta pandèmia que ha canviat radicalment les nostres vides i que, com a signe de major crueltat, ens impedeix d’acomiarar-nos dels qui se’n van i de retre’ls l’homenatge públic que es mereixen. A banda de la seva dedicació a la Filologia Llatina, Lambert Ferreres fou soci d’ençà de la seva època d’estudiant i membre actiu de la Secció Catalana de la SEEC: formà part de diverses juntes directives i, entre moltes altres tasques, edità les actes del IX Simposi d’Estudis Clàssics, en honor del seu mestre Virgilio Bejarano (Ferreres 1991), i el segon volum del XVI Simposi, *Artes ad humanitatem* (Borrell i Ferreres 2010). Però, més enllà de la seva implicació en la Secció Catalana i per sobre de tot, trobarem a faltar la seva gran bonhomia, el seu tracte sempre respectuós, el seu saber fer, i la seva agudesa, rigor i pulcritud filològiques.

Barcelona, 20 de juliol de 2020

BIBLIOGRAFIA

BORRELL, E. i DE LA CRUZ, Ó. (eds.) (2016), *OMNIA MUTANTVR. Canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i en el seu llegat*, vol. II, Barcelona, Secció Catalana de la SEEC / Universitat de Barcelona.

- BORRELL, E. i FERRERES, L. (eds.) (2010), *Artes ad humanitatem*, vol. II: *Literatura, lingüística, filologia i tradició clàssica a l'entorn del món romà*, Barcelona, Secció Catalana de la SEEC.
- BORRELL, E. i GÓMEZ CARDÓ, P. (eds.) (2016), *OMNIA MUTANTVR. Canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i en el seu llegat*, vol. I, Barcelona, Secció Catalana de la SEEC / Universitat de Barcelona.
- FERRERES, L. (ed.) (1991), *Actes del IXè Simposi de la Secció Catalana de la SEEC (St. Feliu de Guíxols, 13-16 d'abril de 1988). Treballs en honor de Virgilio Bejarano*, 2 vols., Barcelona, Universitat de Barcelona / Secció Catalana de la SEEC.
- GONZÁLEZ SENMARTÍ, A. (2010), "Els estudis clàssics a Catalunya i els simposis de la Secció Catalana de la SEEC", dins *Artes ad humanitatem*, vol. I: *Mitologia, pensament, literatura, lingüística, filologia i tradició clàssica a l'entorn del món grec*, Borrell, E. i Gómez Cardó, P. (eds.), Barcelona, Secció Catalana de la SEEC, 373-386.

ALEXANDRE EL GRAN I ELS SURREALISTES GRECS: RELECTURES D'UN PERSONATGE HISTÒRIC I MÍTIC

HELENA BADELL GIRALT
Universitat Pompeu Fabra
helenabadell@upf.edu
ORCID: 0000-0001-9121-6058

RESUM

Aquest article estudia el tractament de l'Antiguitat en Andreas Embirikos i Nikos Engonópulos a través de la figura d'Alexandre el Gran, especialment interessant per les dimensions mítiques que adquirí a Orient i a Occident. En el folklore grec, és el protagonista d'una multitud de llegendes i mites, i en la historiografia, des del començament del segle XIX i sobretot a partir de Paparrigópulos, esdevé un element clau del relat de la "continuitat" (συνέχεια) que uneix els grecs actuals a l'Antiguitat, integrant-hi l'època hel·lenística, la romana i la bizantina. A través de l'anàlisi de la figura d'Alexandre en els dos autors, es posa en pràctica la lectura dels usos de la tradició per presentar la seva originalitat i la seva visió alternativa del passat. Embirikos utilitza elements de la biografia d'Alexandre per desenvolupar narrativament problemàtiques i conceptes psicoanalítics, com també del relat de Paparrigópulos per a la projecció de la seva utopia de futur, i Engonópulos mostra el convencionalisme de la tradició establerta alhora que fa d'Alexandre un emblema de la seva visió heteròclita del passat.

PARAULES CLAU: Embirikos, Engonópulos, tradició clàssica, Alexandre el Gran, surrealisme.

ALEXANDER THE GREAT AND GREEK SURREALISTS: REREADINGS OF A HISTORICAL AND MYTHICAL HERO

ABSTRACT

This paper studies the treatment of Antiquity in Andreas Embirikos' and Nikos Engonopoulos' works through the figure of Alexander the Great, with especially interesting mythical dimensions both in the East and in the West. In Greek folklore, Alexander the Great is the protagonist of a large number of legends and myths, and in Greek historiography, from the beginning of the nineteenth century and especially after Paparrigopoulos, he is a key element of 'continuity' (συνέχεια), the cultural construction that unites Ancient and Modern Greece through Byzantium and Orthodoxy. Through the analysis of Alexander's figure in both authors, our understanding of the uses of tradition is put into practice in order to show their originality and alternative vision of the past. Embirikos uses elements from Alexander's biography to develop psychoanalytic concepts and problems in his narrative, as well as from Paparrigopoulos' history to project his utopia of the future, and Engonopoulos shows the conventionality of established tradition at the same time as he makes Alexander an emblem of his heteroclitic vision of the past.

KEYWORDS: Embirikos, Engonopoulos, classical reception, Alexander the Great, surrealism.

INTRODUCCIÓ: EL SURREALISME GREC, L'“HEL·LENITAT” I LA TRADICIÓ CLÀSSICA

El surrealisme va tenir un fort impacte a Grècia: en el període d'entreguerres, Andreas Embirikos, Nicolas Calas i Nikos Engonópulos el van abraçar plenament, mentre que Odisseas Elitis i Nikos Gatsos en van rebre una influència profunda. La força amb què va irrompre el moviment i el seu desenvolupament en aquests i en poetes posteriors ha portat a parlar de dos camins en l'arribada de la modernitat a la literatura grega moderna: el del modernisme introduït per Iorgos Seferis i el del surrealisme introduït per Andreas Embirikos. *Μυθιστόρημα* (*Llegenda*) i *Υψικάμινος* (*Alt forn*), les obres fundadores d'aquests dos nous camins literaris, van aparèixer el mateix any, el 1935. Seferis hi proposava una reflexió humanística sobre el passat i el present. Embirikos, al seu torn, seguint les directrius del primer surrealisme, ofería un recull de textos automàtics en què se succeïen i entrelaçaven imatges oníriques.

Alt forn va provocar un escàndol literari. La primera edició es va exhaurir de seguida, però no per interès per l'obra sinó, segons el mateix Embirikos (1976: 13), perquè la consideraven “escrita per un boig”. Tres anys més tard, el 1938, es va publicar *Μην ομιλείτε εις τον οδηγόν* (*No parlevu al conductor*), de Nikos Engonópulos, i el 1939, *Τα κλειδοκύμβαλα της σιωπής* (*Els clavicèmbals del silenci*), del mateix autor. Aquests dos reculls de poemes, construïts també sobre associacions i amb la tècnica del collage per tal de descontextualitzar humorísticament objectes i talls de la realitat, provocaren un escàndol encara més gran. Les raons d'aquesta reacció tan gran han estat motiu d'atenció pels estudiosos del surrealisme grec, que n'han assenyalat la provocació múltiple respecte a la tradició: per l'ús de la llengua mixta –una llengua heteròclita, de base demòtica però amb alguns trets propis de la *katharévoussa*–, per la distància respecte a la visió de Grècia que s'esperava als anys trenta i, com argumenta sobretot Effi Rentzou (2010), per la distància respecte al que es considerava que havia de ser la literatura.

Cal tenir en compte, en primer lloc, que als anys trenta, a Grècia, utilitzar un model de llengua o un altre no era innocu. La qüestió lingüística no estava solucionada. Essent justament els escriptors de la Generació del 30 els qui imposarien el demòtic, és clar com la llengua mixta d'Embirikos i d'Engonópulos anava a contracorrent. La visió de Grècia transcendia igualment el debat cultural. Des de la creació de l'estat modern, s'havia imposat una tendència intel·lectual, encoratjada pel romanticisme europeu, que promovia una visió de continuïtat entre la Grècia antiga i la moderna, passant per Bizanci.¹ En aquest fil que no s'havia trencat se sostenia també el concepte ideològic d'“hel·lenitat”, emfasitzat pels crítics dels anys trenta, que identificava la modernitat amb la promoció de la llengua demòtica, la unió romàntica de Grècia amb el món antic, la temàtica grega i la construcció d'una tradició que ho

¹ Vull agrair a Ernest Marcos i a Leonidas Embirikos les converses que hem mantingut sobre aquesta qüestió.

avalés.² Aquesta ideologia va contribuir al reconeixement de diversos autors de la Generació del 30, però no dels surrealistes, que, a més de no contribuir especialment a la promoció del demòtic, tenien una visió irònica i/o transformadora de la tradició.³

Embirikos i Engonópulos no van deixar de referir-se a la tradició, però sí que en van fer un ús subversiu. En el tractament de les figures del món clàssic, hi ha un joc amb la sorpresa i l'ambigüïtat i una subversió de les lectures establertes, que fomenten la ironia en Engonópulos i la recerca interior en Embirikos, en consonància amb la seva adscripció al surrealisme. Cal tenir en compte que, si bé el surrealisme té en els seus orígens un qüestionament de tota tradició i, especialment, de la grecoromana, els seus autors van sucumbir a l'atracció de determinades figures mítiques de l'Antiguitat. Tant és així que la tercera revista que es constituí com a òrgan del grup es va anomenar *Minotaure* (1933-1939), Dalí va pintar i va escriure les *Metamorfosis de Narcís* i el mateix Breton identificava Nadja amb l'esfinx com a model de dona enigmàtica. L'antiguitat clàssica inserida en nous contextos i finalitats podia esdevenir també una matèria per a l'escriptura com a possibilitat d'interpel·lació del jo, com a font de coneixement i camí per a l'exploració de l'inconscient.

Embirikos i Engonópulos fan també un ús alternatiu del passat grec. Engonópulos s'allunya de la seva aproximació canònica, per la tria de personatges i períodes i per la forma de tractament. Tant la seva poesia com la seva pintura proposen un espai metafísic en què apareixen pertorbades les coordenades d'espai i de temps, com en el somni, on conviuen presències d'índole diversa. En els seus poemes Orfeu, Hipàtia d'Alexandria, Hermes Trismegist conviuen amb herois de la Grècia medieval, amb personatges de l'època de dominació turca i del món popular grec, al costat de tot tipus d'objectes i referències antics, moderns o imaginaris. S'hi desplega una desfilada de personatges "revenants de la vaste nécropole de l'Histoire" (Valaoritis 1991: 17), en un decorat nou i en transformació, associat sovint a situacions inquietants, trencades també sovint per l'humor i la ironia. Embirikos, al seu torn, evoca igualment personatges tant de la Grècia antiga

² Sobre l'"hel·lenitat", vegeu Tziouvas 1989.

³ Segons D. Dimirulis (1997), és el concepte que va beneficiar alguns membres de la generació per imposar-se com a poetes nacionals, mentre que Calas, Embirikos i Engonópulos no van respondre a aquest ideal. Especialment per a la construcció de la tradició, vegeu Khrissanthópulos 2012. L'"hel·lenitat" dels nostres dos autors ha estat valorada diferentment al llarg del temps, i és sobretot a partir dels anys noranta que se n'ha estudiat aquest posicionament alternatiu. M. Khrissanthópulos ha tractat extensament les divergències entre la tradició per a la Generació del 30 i per als surrealistes grecs, especialment a Khrissanthópulos 2012, en què exposa els "intents dels intel·lectuals (entre els quals K. Tsatsos, C. Paraskhos i G. Theotokàs) per formar la categoria d'"hel·lenitat" o bé com una fe en la tradició nacional o bé com un retorn creatiu a les fonts" (Khrissanthópulos 2012: 15), l'allunyament dels surrealistes respecte a una tradició construïda només sobre el demòtic, la presa de consciència de la tradició com una construcció i la crítica a l'etnocentrisme que això suposa.

com de la moderna. L'ús que en fa ve marcat pels seus dos grans interessos: l'exploració de l'inconscient i la construcció d'una utopia en què l'alliberació de l'amor ha de portar a l'alliberació de la humanitat. Embirikos, a més del primer autor surrealista, va ser també el primer psicoanalista a Grècia. En la seva escriptura, l'exploració de la psique, lligada a la seva dedicació a la psicoanàlisi, es fa evident tant en els mètodes d'investigació poètica com en el tractament de determinats personatges. N'és un exemple el relat dedicat a Èdip rei, marcat per la tradició de lectures psicoanalítiques. La voluntat de transformar el món, d'altra banda, es fa evident també en un altre ús de la tradició: la captació de la força emocional dels personatges, del llenguatge i dels símbols per difondre el seu convenciment sobre la necessitat d'alliberar la psique i l'amor (eros). N'és un exemple la figura de Pan, que regna en els seus textos identificat amb Crist, en un sincretisme de la força sexual del primer i de la resurrecció del segon.

L'estudi de les figures de l'Antiguitat en els surrealistes grecs ha estat i és un tema especialment interessant per als estudiosos de la literatura grega moderna, tant des del punt de vista de l'estudi de la poètica de cada autor com des del punt de vista cultural.⁴ En la nostra presentació ens centrarem en Alexandre el Gran, figura d'un pes ideològic importantíssim en la Grècia moderna. És clau en el relat de la "continuïtat": Alexandre és el protagonista del relat dels historiadors i també el de múltiples llegendes, des de les que es recullen en el Pseudo-Cal·lístenes i les seves versions fins a una multiplicitat de mites populars en la Grècia moderna. El seu resplendor ofereix, així, la possibilitat d'estudiar, a través d'un sol personatge, la diversitat dels possibles enfocaments del passat i de les seves reapropriacions i transformacions.

Analitzarem a continuació, a partir de quatre exemples, com Embirikos i Engonópulos recorren a aquesta multiplicitat de lectures possibles per tal de, rellegint el ressò de les seves proeses, desenvolupar la seva pròpia visió d'Alexandre. Veurem així com l'ús del passat basat en la transformació i en la descontextualització dels objectes permet als surrealistes grecs de reconduir a nous objectius la càrrega simbòlica tan gran que tenen a la Grècia moderna els personatges de la Grècia antiga.

1. ANDREAS EMBIRIKOS I ALEXANDRE EL GRAN

Entre les moltes aparicions d'Alexandre en l'obra d'Embirikos, ens centrarem en dos exemples dels llibres *Γραπτά ή προσωπική μυθολογία* (*Escrits o mitologia personal*) i *Ο Μέγας Ανατολικός* (*El Gran Oriental*). En tots dos casos, Embirikos remet no només al personatge, sinó a les tradicions lligades a la seva llegenda

⁴ L'evocació de personatges de tradició clàssica en Engonópulos ha estat sovint objecte d'estudi o almenys d'esment en els treballs sobre la seva obra. Vegeu, entre d'altres, Zamaru 1996: 57-98. Pel que fa a Embirikos, vegeu, entre d'altres, l'estudi de l'ús del mite a *Escrits o mitologia personal* a Giatromanolakis 1983: 109-143, l'estudi de l'"escrit" *Oedipus Rex* a Lemérier 2002 i l'article sobre Alexandre el Gran de Zamaru 2001.

per tal de redirigir la força dels relats cap als seus objectius d'alliberació de la paraula i de l'amor.

Escrits o mitologia personal (publicat el 1960, però escrit entre 1936 i 1946) és un recull de relats, precedits del text autobiogràfic i teòric "Amur-Amur", en què Embirikos elabora el concepte de "poema-esdeveniment", és a dir, un poema que no sigui una descripció estàtica d'esdeveniments, sinó un esdeveniment en si. Aquesta aspiració l'enllaça amb la voluntat de transposar a la literatura els "mecanismes dels somnis" i el "flux d'associacions" que porten al "continent interior". Aquestes recerques, que defineixen també les seves obres anteriors (els escrits automàtics d'*Alt forn* i els poemes de *Terra interior*), es materialitzen al llarg d'aquest recull en diverses formes narratives, el fil de les quals es desenvolupa sovint a partir d'associacions inèdites de la paraula i de la imatge.

El llibre conté diverses referències a figures mítiques o històriques de l'Antiguitat: Èdip, Afrodita, Hèracles, Neoptòlem, Odisseu o Neró. I en un dels relats, "Hermolau de Macedònia", també hi apareix Alexandre. El protagonista, Hermolau, és, en la *Vida d'Alexandre* de Plutarc, el promotor d'un intent fallit d'assassinat del rei macedoni. Aquí, en Embirikos, es converteix, en canvi, en un personatge clau del seu naixement. El conte està narrat en primera persona per un personatge que "en aquella època era Hermolau". Després de descriure's a si mateix amb túnica, espasa, escut i llança, narra com baixa un dia del seu país natal a Delfos i allà es troba que acaba de néixer un nadó de gran bellesa, però que ha omplert d'angoixa (ἀγχος) tots els presents, perquè té vermelles les extremitats. La partera demana que algú talli el cordó umbilical, però ningú no s'hi atreveix. Només el narrador, "l'únic home serè", s'atreveix a fer-ho amb la seva espasa. Tot seguit una jove exclama "Gordi...! Gordi...!", Hermolau alça el nadó i crida "Alexandre, Alexandre el macedoni!" i la partera en confirma la identitat amb un "Alexandre! Alexandre! Fill meu!". Llavors és el narrador-Hermolau qui és pres de l'angoixa (ἀγχος, diu un altre cop el text) i constata la distorsió del temps i de la identitat. Segons el text "faltaven setze anys pel naixement d'Alexandre", del qual ell estava vivint la vida futura. Després d'un moment de dubte, en què es planteja fins i tot si ofegar el nadó, Hermolau rep l'encàrrec de la pítia de lliurar-lo a la seva mare i, després de fer-ho, es declara convençut d'haver acomplert el seu deure i deixa a l'escrit, solemnement, la seva signatura (Embirikos 1980: 119-123).

Tenint en compte que Embirikos dedica aquest "escrit" a Maria Bonaparte, princesa de Grècia i principal membre fundador de la Societat Psicoanalítica de París, cal suposar que l'autor el formula d'acord amb la seva experiència en aquesta pràctica. Guy Saunier assenyala, a partir de l'ambigüitat que es crea sobre la identitat d'Hermolau, la possibilitat que es vulgui presentar el relat d'un paranoic, destinat a minar les convencions literàries, la concepció del temps i de la identitat (Saunier 2001: 95). La similitud formal entre aquest i el relat "Neoptòlem I, rei dels hel·lens", narrat en forma de diari d'un boig també

en primera persona i també amb signatura final, així com el fil d'interpretacions que construeixen l'encadenament d'aquest text (el tall porta a proferir "Gordi"; "Gordi" porta a identificar "Alexandre", i la seva identificació, a la constatació de la distància entre la pròpia vivència i els fets narrats), reforçaria la hipòtesi de l'ús de la paranoia per a la creació del relat. Cal remarcar, d'altra banda, el fort interès d'Embirikos en el pensament de Dalí i la seva paranoia-crítica en aquesta època (Sigalas 2012: 97; Berdussi 2017; Badell 2018), indestruable del seu interès per portar a la literatura els mecanismes creatius de l'inconscient.

L'encadenament d'identificacions i descobriments, reflex d'aquests mecanismes, conforma el relat i el trencaclosques lògic que ofereix al lector alhora que el condueix a un seguit de clímaxs en l'exploració del món psíquic: a través de la successió d'esdeveniments i d'interpretacions es fa evident l'èmfasi en els moments d'angoixa (el dels assistents davant la visió del naixement del nadó i el del narrador en el moment d'identificar-ne els protagonistes), que ens transporten a una immersió en les reaccions del psiquisme. La volguda repetició d'ἀγχος fa que el relat se centri en la dificultat del moment del tall del cordó umbilical i les conseqüències psíquiques que suposa. Aquest moment ve marcat, a més, per una doble ambigüitat: l'espasa, essent d'Hermolau, s'hauria d'utilitzar, segons la tradició que ens ha arribat, per a l'intent d'acabar amb la vida d'Alexandre, però aquí, a més de servir per donar-li l'entrada a la vida, s'identifica també tot seguit amb una proesa futura d'Alexandre, el tall del nus gordià. D'aquesta manera es crea una intensa ambigüitat: d'una banda, el que està destinat a matar és qui fa possible la vida; de l'altra, dos moments vistos tradicionalment com a emancipadors –el tall del cordó umbilical com a necessari per a la vida, el del nus gordià com a signe de la victòria d'Alexandre– porten a un estat d'angoixa.

Les paraules duen, així, a la construcció en imatges dels conflictes i de l'ambivalència que regnen en el psiquisme. En l'angoixa d'Hermolau sembla haver-hi un reflex de l'ambigüitat lligada al tall del cordó: necessari per a la vida, representa també la separació de la mare i la constitució del desig, com l'enyor d'una plenitud imaginària esdevinguda ja impossible de retrobar. El protagonista troba, en canvi, un alleujament –sent, paradoxalment tenint en compte la seva identitat, com ha acomplert el seu "deure"– en tornar el nen, designat com a Μέγα Βρέφος ('Gran Nadó'), als braços de la mare. Capgirant, doncs, les identitats establertes i travessant repetidament l'angoixa, arribem, finalment, a aquesta imatge recurrent en Embirikos, la reunió de la mare i el Nadó, símbol de la seva revolucionària aspiració de plenitud.

El segon exemple es troba en una successió de capítols d'*El Gran Oriental*, extensa novel·la que rememora el viatge de Liverpool a Nova York del transatlàntic *Great Eastern* el 1867, transformat en un espai d'aventures eròtiques excepcionals. Publicada pòstumament en vuit volums entre els anys 1990 i 1992, combina la descripció detallada de les activitats lúbriques que viuen o imaginem

els personatges amb lectures de clàssics llibertins, d'historiadors i de poetes, amb reflexions literàries i filosòfiques i amb visions utòpiques del futur.

Alexandre el Gran hi és evocat en diverses ocasions, i molt especialment en el volum cinquè. Aquí assistim, al llarg de diversos capítols, a una escena de lectura combinada amb les aventures sensuais de dues noietes. El noble anglès lord Clifford, un dels protagonistes de la novel·la, hi apareix llegint els capítols dedicats a Alexandre de *La història de la nació grega* de Paparrigópulos. Paparrigópulos és precisament un dels pensadors de la *συνέχεια*, atès que inclou Alexandre i l'Imperi Bizantí com a lligam entre la Grècia antiga i la moderna. És probablement també un dels models lingüístics de la *katharévussa* en què està escrit *El Gran Oriental*. Lord Clifford és descrit com un gran admirador d'Alexandre i de Paparrigópulos i un gran coneixedor de Grècia. Caracteritzat com a *φιλήδονος* ('sensual, amant del plaer'), és també un dels personatges que més s'identifica amb la utopia eròtica d'Embirikos. En el volum cinquè, doncs, mentre llegeix fragments de l'obra de Paparrigópulos, incrustats en la novel·la, es deixa endur per diverses reflexions, fins que els crits de dues nenes interrompen la lectura. Lord Clifford veu aleshores, i fa veure al lector a través dels seus ulls, com les dues nenes passen del joc de perseguir-se i fer-se pessigolles a contactes sexuals i a l'orgasme. Abans que descobreixin la seva presència, Clifford tomba els ulls cap al llibre, on llegeix: "després d'unir-se a Bactriana, com hem dit, amb Roxana, prengué ara dues noves esposes, la filla de Darios, Estatira, i Parisatis, la filla d'Ocos" (Paparrigópulos, citat per Embirikos 1992: 91). Entusiasmada, lord Clifford es veu llavors a si mateix com a Alexandre amb tres esposes: la seva amiga Paolina Crinelli i les dues nenes.

La "nena" és precisament el gran personatge d'*El Gran Oriental*. Reflex de la *femme-enfant* del surrealisme, és a dir, la dona per a qui el desig no té límits, la novel·la és plena de noietes d'entre 10 i 14 anys que o bé inicien o bé desenvolupen, amb un gaudi absolut, tota mena d'escenes sexuals. Fent coincidir el món eròtic i heroic de les seves visions amb la realitat, lord Clifford intenta acomplir el seu desig i aconseguir, finalment, tenir relacions sexuals amb una de les dues nenes. És una escena recurrent en la novel·la. El que provoca, en canvi, una sorpresa inesperada és el nom de la nena. Després de ser designada repetidament com "la petita americana", "la seva amiga" o "la petita nimfa", el punt culminant arriba quan Clifford li demana el nom i descobreix que es diu *Alexandra*. Narrativament, la coincidència provoca un cert humor, però és a més molt significativa. La teoria de l'atzar objectiu de Breton atorgava a aquest tipus de coincidències un valor revelador i és, a més, un eco de les múltiples identificacions que es donen en l'obra d'Embirikos. Donar-li aquest nom significa donar també a aquesta nena, la representant de la *femme-enfant*, tot el valor d'Alexandre: esdevé ella el personatge admirat i mitificat, la conquistadora del món, la portadora de l'alliberació de l'eros per tot l'Univers.

És evident, amb aquests dos exemples, tant l'admiració d'Embirikos per una determinada tradició clàssica com l'ús subversiu que en fa. Embirikos

s'apropia de la figura d'Alexandre i dels mites que l'acompanyen per investigar, a través d'Hermolau, els mecanismes creatius i la seva relació amb el psiquisme i per captar la força de la seva imatge "prodigiosa" i traslladar-la, a través de l'americana Alexandra, a la figura principal de la seva utopia de futur, la *femme-enfant*.

2. NIKOS ENGONÓPULOS I ALEXANDRE EL GRAN

Pel que fa a Nikos Engonópulos i la seva lectura de l'Antiguitat, cal destacar la predilecció per fer aparèixer personatges de qualsevol època de la història de Grècia en contextos inesperats i/o en retrobaments insòlits amb altres personatges, grecs o no. D'aquí neix una nova lectura de la tradició, en què es privilegia, a més, l'aspecte llegendari i la interpretació subjectiva. Això passa igualment en l'ús de les referències a Alexandre. En destacarem dues: l'evocació d'Alexandre en la seva "resposta" a l'enquesta de *Νεοελληνική Λογοτεχνία* el 1938, en què contraposa a l'academicisme la seva concepció de la pintura, i el poema intitulat "És viu Alexandre el Gran?", del seu segon recull *Els clavicèmbals del silenci* (1939).

En la seva "opinió" de 1938, Engonópulos descriu per mitjà d'imatges la relació del pintor surrealista amb els objectes i amb el sentiment de revelació que suposa la creació d'una obra. En aquesta descripció de la pintura, destaca l'aparició d'elements heteròclits, provinents d'un "forat negre, profund i terrible", que sobrevenen de sobte a la subjectivitat del qui pinta. Davant d'aquesta experiència, el pintor, com un heroi que s'enfronta al desconegut, recorda el pintor popular Theófilos i s'equipara a Alexandre. En paraules d'Engonópulos (1938: 131),

Αναμεσίς σ' αυτόν και στο τελλάρο του βρίσκεται τώρα ένα θεριό. Αλλά και πάλι δε φοβάται. Ξέρει να θυμηθή, όταν πρέπει, το μεγάλο μάθημα του Θεόφιλου Γ. Χατζή-Μιχαήλ. Πάνω απ' το κόκκινο και άσπρο πλεχτό του κολυμπητή περνάει την αρχαία πανοπλία. Σαν το Μεγάλο Αλέξανδρο κάνει το σταυρό του και λέει: "Έλα Χριστέ και Παναγιά!".

Entre ell i la tela ara hi ha una bèstia. Però no té por. Sap recordar, quan cal, la gran lliçó de Theófilos G. Khatzí-Mikhaïl. Passa l'armadura antiga damunt del vestit vermell i blanc del nedador. Com Alexandre el Gran fa el senyal de la creu i diu: "Sant Crist i la Verge!".

El procés de creació és descrit com una revelació perillosa, per mitjà de la qual es transforma també el creador. Alexandre apareix, igual que en la cultura popular, com un heroi de mites i contes en sincretisme amb multitud de tradicions, fins i tot la cristiana.

La preferència per l'Alexandre llegendari i prodigiós es troba pertot en l'obra d'Engonópulos, per exemple, en les referències en els seus poemes a Nectànabis, a Ecbàtana, a Bactriana, i sobretot en el poema "És viu Alexandre el Gran?". Aquest títol està associat a la llegenda neogrega segons la qual la filla (o

la germana) d'Alexandre, després d'haver begut aigua de la font de la immortalitat, es converteix en sirena, en grec γοργόνα. Aquesta Gòrgona atura els vaixells i els demana si és viu Alexandre el Gran (ζει ο Μέγας Αλέξανδρος). Si no saben la resposta, els enfonsa. Per contra, es transforma en una criatura positiva si el capità del vaixell coneix les paraules que ha de dir, que magnifiquen la glòria d'Alexandre: "Viu i regna" (ζει και βασιλεύει). El títol del poema remet, doncs, a aquesta llegenda. La sorpresa del lector arriba, però, quan llegeix el poema i s'adona que no hi troba referències explícites. En citem com a mostra la primera estrofa (Engonópulos 1999: 77):

καίω τα νειάτα μου
που είναι κιθάρα
που είναι κινάρα
που είναι κινύρα

cremo la meua joventut
que és cítara
que és carxofa
que és cínira

El poema està construït sobre l'anàfora i les associacions fonètiques entre κιθάρα, κινάρα i κινύρα, que posen en relació significants arbitraris. Engonópulos encadena les paraules per la seva sonoritat, de tal manera que socava alhora que renova el possible sentit del poema. És un procediment recuperat de la poesia popular, dels jocs infantils, i també assajat pels poetes avantguardistes russos i pel dadaisme. L'atzar porta a la creació de noves associacions, i això és el que constitueix la veritable "revelació" en Engonópulos.

Engonópulos posa en joc, doncs, un nou desafiament, que consisteix principalment a recuperar la versió popular del personatge i aïllar-la del seu context. Juga, evidentment, amb totes les associacions del lector, però no per acompanyar-lo sinó per interpel·lar-lo trencant l'horitzó d'expectatives.

CONCLUSIONS

Tant la figura d'Alexandre com la tradició de les seves lectures passen en l'obra d'Embirikos i Engonópulos per un doble procés: se'n qüestiona el valor convencional i n'adquireixen de nous. Embirikos reprèn la figura d'Alexandre per indagar en el discurs de la psique i per reforçar els símbols de la seva utopia de l'alliberació de l'amor. Engonópulos apel·la a les diverses expectatives del lector sobre el mite per descontextualitzar-les i proposar-los noves relacions. D'una banda, s'identifica amb Alexandre per realitzar en la seva figura una síntesi de la visió popular del passat grec i projectar-la en les noves recerques pictòriques; de l'altra, evocant les paraules de la sirena crea un pont entre el saber popular i les associacions de paraules surrealistes. Uneix, així, el vessant lúdic i irònic i la voluntat heurística del surrealisme.

Cal assenyalar com, si bé l'obra dels dos autors explicita la seva vinculació a Grècia, aquesta vinculació s'inscriu en una voluntat transformadora. Qüestionant les lectures establertes de la tradició i reorientant-ne la força emotiva, reactualitzen la llibertat de posar en dubte els valors convencionals i

de posar en joc altres visions i valors provocadors o simplement sorprenents i inesperats, alhora que reactiven el valor de la resistència cultural a tota homogeneïtzació que pot tenir la literatura.

BIBLIOGRAFIA

- BADELL, H. (2018), "Salvador Dalí i el surrealisme grec", *Revue d'Études Catalanes*, 3, 70-81.
- ΜΠΕΡΔΟΥΣΗ, Ε. (2017), "Ανδρέας Εμπειρικός - Salvador Dali (sic). Η συλλογή *Γραπτά ή προσωπική μυθολογία* υπό το πρίσμα της 'παρανοϊκο-κριτικής μεθόδου'", *Ποιητική*, 18, 166-181.
- ΔΗΜΗΡΟΥΛΗΣ, Δ. (1997), *Ο ποιητής ως έθνος. Αισθητική και ιδεολογία στον Γ. Σεφέρη*, Atenes, Pléthron.
- ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ, Α. (1976) "Συνέντευξη στην Ανδρομάχη Σκαρπαλέζου", *Ηριδανός*, 4, 13-15.
- ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ, Α. (1980 [1960]), *Γραπτά ή προσωπική μυθολογία (1936-1946)*, Atenes, Agra.
- ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΣ, Α. (1992), *Ο Μέγας Ανατολικός*, vol. 5, Γιατρομανωλάκης, Γ. (ed.), Atenes, Agra.
- ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1938), "Η γνώμη του ζωγράφου κ. Ν. Εγγονόπουλου", *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, 3, 131 [reeditat dins ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1999), *Οι άγγελοι στον παράδεισο μιλούν ελληνικά... Συνεντεύξεις, σχόλια και γνώμες*, Κεντρωτής, Γ. (ed.), Atenes, Ípsilon, 15-16].
- ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1999), *Ποιήματα*, Atenes, Íkaros.
- ΓΙΑΤΡΟΜΑΝΩΛΑΚΗΣ, Γ. (1983), *Ανδρέας Εμπειρικός. Ο ποιητής του έρωτα και του νόστου*, Atenes, Kedros.
- ΧΡΥΣΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ, Μ. (2012), "Εκατό χρόνια πέρασαν και ένα καράβι". *Ο ελληνικός υπερρεαλισμός και η κατασκευή της παράδοσης*, Atenes, Agra.
- LEMÉRER, B. (2002), "Andréas Embiricos : psychanalyse et surréalisme", *Essaim*, 10, 121-128.
- RENTZOU, E. (2010), *Littérature malgré elle. Le Surréalisme et la transformation du littéraire*, Paris, Pleine Marge.
- SAUNIER, G. (2001), *Ανδρέας Εμπειρικός. Μυθολογία και Ποιητική*, Atenes, Agra.
- ΣΠΑΛΑΣ, Ν. (2012), *Ο Ανδρέας Εμπειρικός και η ιστορία του ελληνικού υπερρεαλισμού ή μπροστά στην αμείλικτη αρχή της πραγματικότητας*, Atenes, Agra.
- ΤΖΙΟΒΑΣ, Δ. (1989), *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, Atenes, Odysseas.
- VALAORITIS, N. (1991), "Introduction", dins *Surréalistes grecs*, Tsekenis, K. i Valaoritis, N. (coords.), Paris, Centre Georges Pompidou, 11-28.
- ZAMAROU, P. (1996), *Ο ποιητής Νίκος Εγγονόπουλος. Επίσκεψη Τόπων και πρόσωπων*, Atenes, Kardamitsa.
- ZAMAROU, P. (2001), "Ο Μέγας Αλέξανδρος και η επική μυθολογία του Ανδρέα Εμπειρικού", *Ομπρέλα*, 55, 23-35.

NOVES TENDÈNCIES EN ELS ESTUDIS HAGIOGRÀFICS

M. TERESA FAU RAMOS

Universitat de Barcelona

mfau@ub.edu

ORCID: 0000-0001-7158-6780

RESUM

Aquest paper dibuixa, sense pretensions d'exhaustivitat, les línies bàsiques de la recerca en hagiografia grega i llatina a partir, aproximadament, dels anys cinquanta del segle XX.

PARAULES CLAU: Textos hagiogràfics grecs, textos hagiogràfics llatins, literatura cristiana, innovació.

NEW TRENDS IN HAGIOGRAPHICAL STUDIES

ABSTRACT

This contribution draws, far from any pretension of exhaustiveness, the basic lines of research in Greek and Latin hagiography, from about the 1950's of the twentieth century onwards.

KEYWORDS: Greek hagiographical texts, Latin hagiographical texts, Christian literature, innovation.

1. Aquest treball, que se centra en els primers segles del cristianisme i en l'àrea d'influència de la cultura grecoromana, pretén d'inserir-se en la llarga tradició d'estudis hagiogràfics que fou, fins fa, aproximadament, setanta anys, patrimoni d'homes d'església (subratllo *homes* i específicament església *catòlica*) preocupats per atorgar –o negar– validesa a documents que feien referència a la vida i/o mort exemplar de persones considerades *santes*. Entre aquests erudits eclesiàstics, cal esmentar els noms del benedictí T. Ruinart (*Acta primorum martyrum sincera et selecta*) i del jesuïta J. Bolland (*Acta sanctorum*), que, al segle XVII –i centrant-se en la figura del màrtir–, maldaren per destriar el gra de la palla i provaren de separar els elements que els semblaven dignes de crèdit d'aquells altres que no consideraven creïbles.

La tasca de Bolland tingué continuïtat i fou prosseguida per uns deixebles entusiastes que s'autoanomenaren –i s'autoanomenen– *bollandistes*, els quals, entre altres comeses, dugueren a terme una tasca –certament notable– de recopilació, classificació i edició crítica de textos hagiogràfics.¹ Fins al 1941, l'any en què traspassà el reconegut *bollandista* H. Delehaye, el panorama de la recerca hagiogràfica corresponia a la descripció que tot just he fet.²

¹ Encara avui continuen publicant, cada semestre, els *Analecta Bollandiana*.

² Un cop traspassat Delehaye, hem pogut gaudir de la segona edició, revisada i corregida, de *Les passions des martyrs et les genres littéraires*, apareguda a Brussel·les l'any 1966. Encara més tard, l'any 1991, veié la llum, també a Brussel·les, *L'ancienne hagiographie byzantine: les sources*, les

2. A partir, aproximadament, de la segona meitat del segle XX, però, s'hi produïren canvis significatius. Les narracions hagiogràfiques foren abordades per investigadors i investigadores no pertanyents al món eclesiàstic i procedents d'àmbits com ara l'antropologia cultural, la psicologia, la sociologia o la literatura comparada. Això enriqueix notablement la recerca en introduir uns punts de reflexió que fins aleshores no havien estat tinguts en compte. Tot seguit, i sense ànim d'exhaustivitat ni, encara menys, amb la pretensió de citar la totalitat de les obres més representatives (ni de posar èmfasi en aquelles que tot just han sortit de la impremta), en faig un breu resum.

El sant té un poder, una δύναμις, que, en una societat convulsa,³ es manifesta de diverses maneres: exerceix de mediador en conflictes que ningú – tret d'ell– pot resoldre, apaivaga angoixes, actua com a πατήρ πνευματικός, emet profecies... i, quan la situació sembla abocada a un carreró sense sortida, fa un miracle retornant la salut a un malalt, posant fi a una sequera, castigant severament un pecador contumaç o eliminant el maligne mitjançant la realització eficaç d'un exorcisme: no cal dir que totes aquestes accions són molt suggestives per a l'antropologia cultural, que hi està força interessada.⁴

D'altra banda, aquesta δύναμις del sant es revela també operativa a través de les seves –reals o suposades– relíquies, objecte de tota mena d'operacions de compra-venda i de robatori (hi havia un autèntic tràfic de relíquies)⁵ i protagonistes de tota mena de narracions i de rituals.⁶ Un altre element vinculat al culte és la tomba del sant, que sol tenir propietats miraculoses i que, a més, propicia la celebració d'aplects i "funciona" com a punt de destinació de peregrinacions diverses.⁷

Per arribar a la santedat, l'individu pot experimentar la necessitat de "domesticar" el seu cos (llargs dejunis, nits insomnes i mortificacions de tota mena). La magnitud i la intensitat dels patiments que s'autoadministra, a més d'arribar a situar-lo en l'àmbit de l'alteritat, suscita interrogants sobre el sentit que hom atorga al sofriment⁸ i sobre la visió que hom té del cos i de les seves

premiers modèles, la formation des genres, un recull de conferències pronunciades per l'autor, el 1935, al Collège de France. Quant a l'abast de la producció de Delehay, cf. Joassart 2000.

³ Les tensions i els aspectes tèrbols (sovint obviats per la documentació oficial) de la societat que acull les accions del sant o les narracions sobre les seves gestes són sagaçment abordats per una deixeble de Lévi-Strauss, É. Patlagean (1977; 1981).

⁴ Fou precisament un antropòleg, Brown, qui, el 1971, publicà un article que constituí un revulsiu en descriure els múltiples i diversos rols que pot assumir *the holy man* en la societat on viu. Vegeu també Brown 1981; 1982.

⁵ Hunt 1981.

⁶ Saxer 1980.

⁷ Sobre el culte dels sants, considero que continuen sent força útils les aportacions de Delehay 1933. Cf. també Brown 1981. Liebeschuetz (1990: 167-168) fa interessants observacions sobre el culte com a element que reforça la cohesió social en permetre la relació entre persones de condició social molt diferent. Pel que fa al pelegrinatge, cf. Maraval 2004 i Dietz 2005. Quant a la pràctica de l'enterrament *ad sanctos*, vegeu Duval 1988.

⁸ L'obra de Perkins (1995) és una referència obligada quan hom aborda aquest tema.

necessitats. I gairebé inevitablement sorgeix la recerca entorn de l'abstinència de la pràctica sexual.⁹

L'ascesi del sant i la seva lluita constant per a apropar-se a la perfecció s'ubica sovint en l'anomenat "desert". L'ἐρημία, el desert, esdevé l'indret de la prova, de la confrontació amb l'enemic per antonomàsia, el dimoni; però és també un lloc especialment propici per a experimentar la presència de la Divinitat. I pot ser, igualment, l'espai idoni perquè el sant es trobi amb altres ascetes i hi constitueixi comunitats. La reflexió a l'entorn d'un desert sovint idealitzat i en contraposició amb una terra habitada, "civilitzada", ἡ οἰκουμένη, s'insereix en el context, més ampli, d'un estudi sobre la significació dels diversos indrets que configuren el paisatge hagiogràfic.¹⁰

El sant, l'individu capaç de fer miracles, el taumaturg, pot evocar la figura del θεῖος ἀνὴρ¹¹ propi de la tradició politeista. I amb això entrem en un altre àmbit molt fecund per a la recerca. És innegable que aquells que s'adhereixen al cristianisme procedeixen, majoritàriament, de l'àmbit de l'antiga tradició. Educats (si més no, els pertanyents a famílies ben situades) en la *paideia*, coneixen els models proposats per l'anomenat *paganisme*; i els poden tenir ben presents a l'hora de configurar llurs propis arquetips: n'és un bon exemple la notable quantitat de coincidències que hom ha assenyalat entre determinats sants i certs personatges provinents de l'antiga tradició.¹²

El judaisme és, òbviament, un altre ingredient fonamental en les narracions hagiogràfiques. Al capdavant, constitueix un element bàsic de la identitat cristiana. Per això, quan calgui proposar als cristians models de conducta que els serveixin de referents en la persecució, hom presentarà exemples extrets de l'Antic Testament¹³ i parlarà esment, sobretot, en la figura dels germans Macabeus.¹⁴

⁹ Es fa difícil de citar només uns quants treballs enmig d'una bibliografia tan extensa. Això no obstant, cf. Rousselle 1983; Brown 1988; Miles 1989; Burrus 2004; Constantinou 2005; Mateo 2007; Lipsett 2010. D'altra banda, l'estudi sobre la realitat corporal en el context hagiogràfic pot dur a treballs molt específics com el de Harvey (2006) entorn de l'experiència olfactiva.

¹⁰ Sobre la condició de sacralitat atorgada –o no– a un determinat indret, les lectures que hom fa de ἡ ἐρημία, el fenomen del monaquisme i la literatura que hi està relacionada, cf. Markus 1994; Chitty 1966; Russell-Ward 1980; Drijvers 1999; Goehring 1999; Harmless 2004.

¹¹ Blackburn 1991.

¹² Ja fa anys, Lasso de la Vega (1962) reflexionà sobre els punts que podien tenir en comú l'heroi grec i el sant cristià. Cf. Anderson 1994. Més recentment, Grau i Narro (2013) descriuen les coincidències entre certs filòsofs i determinats personatges que protagonitzen els *Fets Apòcrifs dels Apòstols*. D'altra banda, la recerca se centra de vegades en el recorregut d'un personatge concret: un dels més afortunats en aquest sentit és, sens dubte, Sòcrates, la *noble death* del qual (Droge i Tabor 1992) va ser molt inspiradora ja per als cristians de l'antiguitat (Fédou 1998) i que al segle XX provocava mostres d'admiració tan entusiastes com la del prevere Deman (1944). Tanmateix, hi ha també autors (Brown 1981) que posen èmfasi en els elements de discontinuïtat existents entre paganisme i cristianisme.

¹³ Saxer 1986.

¹⁴ Avemarie i van Henten 2002; De Silva 2006. Cf., però, la posició escèptica de Bowersock (1995) sobre el particular.

Si els herois pagans i jueus són tinguts en compte per l'hagiografia cristiana, quelcom semblant pot esdevenir-se en relació amb les diverses formes de narrativa que els propagadors i defensors de la nova religió tenien al seu abast. Els investigadors hi treballen i manifesten un interès especial per la biografia i la novel·la.¹⁵

Certament, tots els temes que han estat esmentats fins aquí donen origen a un nombre significatiu d'aportacions. Però m'haig de referir ara a una qüestió que està produint, de fa uns anys, una autèntica allau de publicacions, que hom sol situar sota l'epígraf "estudis de gènere".

Com és prou sabut, en cada època s'ha fet recerca sota l'influx de les condicions socials existents. I, quan s'han produït canvis que han afectat la vida comunitària i han transformat el sistema de valors imperant, la investigació també se n'ha vist condicionada. Era, doncs, del tot esperable que la lluita pel ple reconeixement dels drets de la dona –un reconeixement que, ai las!, encara no s'ha assolit arreu– generés un nombre remarcable de treballs de recerca.

En l'àmbit dels estudis clàssics, la revista *Arethusa*, perspicaç, edità, l'any 1973, un volum intítulat *Women in Antiquity*. Ben aviat, els articles i els llibres sobre la dona en l'antiguitat adquiriren gran difusió. I, naturalment, en el camp de l'hagiografia es produí un fenomen idèntic. Els noms de Tecla, Perpètua, Blandina, Macrina, Melània, Olímpia, Sinclètica, Pulquèria, Pelàgia, Egèria... foren coneguts gràcies al treball d'investigadors –i, sobretot, d'investigadores–¹⁶ que hi esmerçaren temps i dedicació.

Els darrers decennis ens han permès de contemplar l'aparició de nombrosíssimes aportacions que corresponen a interessos acadèmics diferents. Hi ha qui es fixa en els personatges femenins com a receptors de culte i estudia –cito aquest cas simplement amb finalitat il·lustrativa– l'afebliment progressiu de la figura de Tecla i la seva substitució per Maria, la mare de Jesús;¹⁷ hi ha qui se centra en la relació de la dona (no únicament, però, la cristiana) amb els mecanismes del poder;¹⁸ hi ha qui posa èmfasi en l'accés femení al coneixement;¹⁹ hi ha qui aborda el tema de la significació del cos de la dona i realitza la seva recerca entorn de la castedat i la pràctica de l'ascetisme.²⁰

¹⁵ Momigliano 1987; Burrige 1992; Tatum 1994; Wills 1995; Pervo 1996; van Uytvanghe 2005; Barnes 2010. Més enllà de la narrativa clàssica o jueva, hi ha qui ha cercat influències d'arrel folklòrica en l'hagiografia primitiva. Citem, a tall d'homenatge al seu autor, un treball de Festugière (1960).

¹⁶ No em veig amb cor de fer-ne un llistat. A tall d'exemple esmento la tasca de Clark (1984), que, entre moltes altres obres, presentà, traduï i comentà la *Vida de Melània la Jove*.

¹⁷ Benko 1993; Davis 2001; Cameron 2004; Shoemaker 2002; 2007.

¹⁸ Clark 1983; Kraemer 1992; Torjesen 1995; Bourdieu 1998.

¹⁹ Un centre remarcable d'interès és l'anomenat "Cercle de l'Aventí", constituït per dones cultes i benestants que, supeditades a Jeroni, estudien els textos bíblics. Cf. Hinson 1997; Rivas 2008; 2012. Per a una aproximació historiogràfica al prototip de la cristiana sàvia, cf. Martínez Maza 2015.

²⁰ Vegeu la nota 9. Entre les persones que investiguen en aquest àmbit desvetlla força interès el *topos*, no precisament d'origen cristià, de la *mulier virilis*. Cf. Mattioli 1983; Aspegren 1990; Castelli 1991; Burrus 2000.

A hores d'ara els estudis de gènere continuen proveint-nos d'informació rellevant i conviden a l'optimisme pel que fa a pròximes aportacions, sempre que hom actuï amb rigor acadèmic ubicant les dades obtingudes en el context adequat i defugint el to, potser un xic vehement, que alguna obra deixa entreveure.²¹

3. En començar aquest article, forçosament breu, feia constar que no tenia pas la pretensió de ser exhaustiva. Ara que ja som a les acaballes, hi insisteixo. Sóc conscient que no he esmentat el nivell de gran qualitat assolit per edicions fetes amb criteris rigorosament filològics,²² i he obviat temes tan suggestius com l'ús sovintejat de la paradoxa en els textos hagiogràfics,²³ el canvi notable de significació experimentat per certs termes molt emprats per autors cristians,²⁴ les qüestions relatives a l'exercici del poder al si de les comunitats²⁵ o la repressió patida per determinats col·lectius.²⁶ Penso, però, que les dades presentades ens poden ajudar a copsar la diversitat dels temes que configuren el paisatge de la recerca hagiogràfica a partir, aproximadament, dels anys cinquanta del segle passat, i ens ajuden, també, a valorar com pot ser d'enriquidora l'aportació de disciplines com ara l'antropologia cultural. Ara bé, caldria que no oblidéssim que sense la tasca prèvia, rigorosa i pacient dels *bollandistes* no gaudiríem pas d'una situació tan encoratjadora.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, G. (1994), *Sage, Saint and Sophist: Holy Men and their Associates in the Early Roman Empire*, Londres, Routledge.
- ASPEGREN, K. (1990), *The Male Woman: A Feminine Ideal in the Early Church*, Estocolm, Academia Upsaliensis.
- AVEMARIE, F. i VAN HENTEN, J. W. (2002), *Martyrdom and Noble Death: Selected Texts from Graeco-Roman, Jewish and Christian Antiquity*, Londres, Routledge.
- BARNES, T. D. (2010), *Early Christian Hagiography and Roman History*, Tubinga, Mohr Siebeck.
- BENKO, S. J. (1993), *The Virgin Goddess: Studies in the Pagan and Christian Roots of Mariology*, Leiden, Brill.
- BLACKBURN, B. (1991), *Theios Anēr and the Markan Miracle Traditions: A Critique of the Theios Anēr Concept as an Interpretative Background of the Miracle Traditions used by Mark*, Tubinga, Mohr Siebeck.
- BOURDIEU, P. (1998), *La domination masculine*, París, Éditions du Seuil.
- BOWERSOCK, G. (1995), *Martyrdom and Rome*, Cambridge, Cambridge University Press.

²¹ Vegeu, a tall d'exemple, l'abrandament que palesa el treball de Torjesen (1993).

²² És digna d'esment la tasca filològica de Narro (2017) a propòsit de la vida de Tecla.

²³ Cameron 1991; Heffernan i Shelton 2006.

²⁴ Cf. el cas del mot *σωφροσύνη*, que ja no es refereix a la qualitat que hom espera de l'hoplita que roman, ferm, en el seu lloc de combat sinó que, més aviat, ens remet a l'actitud de continència de qui ha de preservar la seva castedat. Rademaker 2005.

²⁵ Brown 1995; Rapp 2005.

²⁶ Col·lectius com el dels donatistes. Vegeu-ne una recopilació d'actes de martiri a Tilley 1996.

- BROWN, P. (1971), "The Rise and Function of the Holy Man in Late Antiquity", *Journal of Roman Studies*, 61, 80-101.
- BROWN, P. (1981), *The Cult of the Saints: Its Rise and Function in Latin Christianity*, Chicago, University of Chicago Press.
- BROWN, P. (1982), *Society and the Holy in Late Antiquity*, Berkeley, University of California Press.
- BROWN, P. (1988), *The Body and Society: Men, Women and Sexual Renunciation in Early Christianity*, Nova York, Columbia University Press.
- BROWN, P. (1995), *Authority and the Sacred: Aspects of the Christianisation of the Roman World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BURRIDGE, R. A. (1992), *What are the Gospels? A Comparison with Graeco-Roman Biography*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BURRUS, V. (2000), "Begotten not Made": *Conceiving Manhood in Late Antiquity*, Stanford, Stanford University Press.
- BURRUS, V. (2004), *The Sex Lives of Saints: An Erotics of Ancient Hagiography*, Filadèlfia, University of Pennsylvania Press.
- CAMERON, A. (1991), *Christianity and the Rhetoric of Empire: The Development of Christian Discourse*, Berkeley, University of California Press.
- CAMERON, A. (2004), "The Cult of the Virgin in Late Antiquity: Religious Development and Myth-making", dins *The Church and Mary*, Swanson, R. N. (ed.), Woodbridge, Bordell & Brewer, 1-21.
- CASTELLI, E. (1991), "'I will make Mary Male': Pieties of the Body and Gender Transformation of Christian Women in Late Antiquity", dins *Body Guards: The Cultural Politics of Gender Ambiguity*, Epstein, J. i Straub, K. (eds.), Nova York, Routledge, 29-49.
- CHITTY, D. (1966), *The Desert a City: An Introduction to the Study of Egyptian and Palestinian Monasticism under the Christian Empire*, Oxford, Blackwell.
- CLARK, E. A. (1983), *Women in the Early Church*, Collegeville (Minn.), Liturgical Press.
- CLARK, E. A. (1984), *The Life of Melania the Younger: Introduction, Translation and Commentary*, Nova York, Edwin Mellen Press.
- CONSTANTINO, S. (2005), *Female Corporeal Performances: Reading the Body in Byzantine Passions and Lives of Holy Women*, Upsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- DAVIS, S. J. (2001), *The Cult of Saint Thecla: A Tradition of Women's Piety in Late Antiquity*, Oxford, Oxford University Press.
- DE SILVA, D. A. (2006), *4 Maccabees: Introduction and Commentary on the Greek text in Codex Sinaiticus*, Leiden, Brill.
- DELEHAYE, H. (1933²), *Les origines du culte des martyrs*, Brussel·les, Société des Bollandistes.
- DELEHAYE, H. (1966²), *Les passions des martyrs et les genres littéraires*, Brussel·les, Société des Bollandistes.
- DELEHAYE, H. (1999¹), *L'ancienne hagiographie byzantine : Les sources, les premiers modèles, la formation des genres*, Brussel·les, Société des Bollandistes.
- DEMAN, T. (1944), *Socrate et Jésus*, Paris, L'artisan du livre.
- DIETZ, M. (2005), *Wandering Monks, Virgins and Pilgrims: Ascetic Travel in the Mediterranean World, A.D. 300–800*, Filadèlfia, The Pennsylvania State University Press.
- DRIJVERS, H. (1999), "Promoting Jerusalem: Cyril and the True Cross", dins *Portraits of Spiritual Authority: Religious Power in Early Christianity, Byzantium and the Christian Orient*, Drijvers, H. i Watt, J. W. (eds.), Leiden, Brill, 79-95.

- DROGE, A. J. i TABOR, J. D. (1992), *A Noble Death: Suicide and Martyrdom among the Christians and Jews in Antiquity*, San Francisco, Harper.
- DUVAL, Y. (1982), *Auprès des saints corps et âme : L'inhumation « ad sanctos » dans la chrétienté d'Orient et d'Occident du III^e au VII^e siècle*, Paris, Études Augustiniennes.
- FÉDOU, M. (1998), "La figure de Socrate selon Justin", dins *Les apologistes chrétiens et la culture grecque*, Pouderon, B. i Doré, J. (eds.), Paris, Beauchesne, 51-66.
- FESTUGIÈRE, A. J. (1960), "Lieux communs littéraires et thèmes de folklore dans l'hagiographie primitive", *Wiener Studien*, 73, 123-152.
- GOEHRING, J. E. (1999), *Ascetics, Society and the Desert: Studies in Early Egyptian Monasticism*, Harrisburg (Penn.), Trinity Press International.
- GRAU, S. i NARRO, Á. (2013), "Vidas de filósofos y Hechos Apócrifos de los Apóstoles: algunos contactos y elementos comunes", *Estudios Clásicos*, 143, 65-92.
- HARMLESS, W. (2004), *Desert Christians: An Introduction to the Literature of Early Monasticism*, Oxford, Oxford University Press.
- HARVEY, S. A. (2006), *Scenting Salvation: Ancient Christianity and the Olfactory Imagination*, Berkeley, University of California Press.
- HEFFERNAN, T. J. i SHELTON, J. E. (2006), "Paradisus in carcere: The Vocabulary of Imprisonment and the Theology of Martyrdom in the *Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis*", *Journal of Early Christian Studies*, 14, 217-223.
- HINSON, G. (1997), "Women Biblical Scholars in the Late Fourth Century: the Aventine Circle", *Studia Patristica*, 33, 319-324.
- HUNT, E. D. (1981), "The Traffic in Relics: Some Late Roman Evidence", dins *The Byzantine Saint*, Hackel, S. (ed.), Londres, Fellowship of St. Alban and St. Sergius, 171-180.
- JOASSART, B. (2000), *Hippolyte Delehaye : hagiographie critique et modernisme*, Brussel·les, Société des Bollandistes.
- KRAEMER, R. S. (1992), *Her Share of the Blessings: Women's Religions among Pagans, Jews, and Christians in the Greco-Roman World*, Nova York, Oxford University Press.
- LIASSO DE LA VEGA, J. S. (1962), *Héroie griego y santo cristiano*, La Laguna, Universidad de la Laguna.
- LIEBESCHUETZ, J. H. W. G. (1990), *Barbarians and Bishops: Army, Church and State in the Age of Arcadius and Chrysostom*, Oxford, Oxford University Press.
- LIPSETT, B. D. (2011), *Desiring Conversion: Hermas, Thecla, Aseneth*, Nova York / Oxford, Oxford University Press.
- MARAVAL, P. (2004²), *Lieux saints et pèlerinages d'Orient : Histoire et géographie des origines à la conquête arabe*, Paris, Cerf.
- MARKUS, R. A., "How on Earth Could Places Become Holy? Origins of the Christian Idea of Holy Places", *Journal of Early Christian Studies*, 2, 257-271.
- MARTÍNEZ MAZA, C. (2015), "Cristianas sabias, arquetipo femenino en el mundo tardoantiguo. Una aproximación historiográfica", *Revista de historiografía*, 22, 83-100.
- MATEO, M. A. (2007), "La *enkrátēia* y las uniones castas cristianas", dins *Espacios de infertilidad y agamia en la Antigüedad*, Alfaro, C. i Aleixandre, Á. (eds.), València, Sema, 69-84.
- MATTIOLI, U. (1983), *Ἀσθένεια e ἀνδρεία. Aspetti della femminilità nella letteratura classica, biblica e cristiana antica*, Parma, Bulzoni.

- MILES, M. R. (1989), *Carnal Knowing: Female Nakedness and Religious Meaning in the Christian West*, Boston, Beacon Press.
- MOMIGLIANO, A. (1987), "The Life of St. Macrina by Gregory of Nyssa", dins *On Pagans, Jews and Christians*, Middeltown (Conn.), Wesleyan University Press, 206-221.
- NARRO, Á. (2017), *Vida y milagros de Santa Tecla*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- PATLAGEAN, É. (1977), *Pauvreté économique et pauvreté sociale à Byzance (4^e-7^e siècles)*, París, Mouton.
- PATLAGEAN, É. (1981), *Structure sociale, famille, chrétienté à Byzance, IV^e-XI^e siècle*, Londres, Variorum Reprint.
- PERKINS, J. (1995), *The Suffering Self: Pain and Narrative Representation in the Early Christian Era*, Londres, Routledge.
- PERVO, R. (1996), "The Ancient Novel Becomes Christian", dins *The Novel in the Ancient World*, Schmeling, G. (ed.), Leiden, Brill, 685-712.
- RADEMAKER, A. (2005), *Sophrosyne and the Rhetoric of Self-restraint: Polysemy and Persuasive Use of an Ancient Greek Value Term*, Leiden, Brill.
- RAPP, C. (2005), *Holy Bishops in Late Antiquity: The Nature of Christian Leadership in an Age of Transition*, Berkeley, University of California Press.
- RIVAS, F. (2008), *Desterradas hijas de Eva: Protagonismo y marginación de la mujer en el cristianismo primitivo*, Madrid, San Pablo.
- RIVAS, F. (2012), "Jerónimo y las mujeres del Aventino: estudio de la Escritura", dins *Iguales y diferentes: Interrelación entre mujeres y varones cristianos a lo largo de la historia*, Rivas, F. (ed.), Madrid, San Pablo, 129-169.
- ROUSSELLE, A. (1983), *Porneia : De la maîtrise du corps à la privation sensorielle (II^e-IV^e siècles de l'ère chrétienne)*, París, Presses Universitaires de France.
- RUSSELL, N. i WARD, B. (1980), *The Lives of the Desert Fathers: The Historia Monachorum in Aegypto*, Kalamazoo (Mich.), Cistercian Publications.
- SAXER, V. (1980), *Morts, martyrs, reliques en Afrique chrétienne aux premiers siècles*, París, Beauchesne.
- SAXER, V. (1986), *Bible et hagiographie : Textes et thèmes bibliques dans les Actes des martyrs authentiques des premiers siècles*, Berna, Peter Lang.
- SHOEMAKER, S. J. (2002), *Ancient Traditions of the Virgin Mary's Dormition and Assumption*, Oxford, Oxford University Press.
- SHOEMAKER, S. J. (2007), "Marian Liturgies and Devotion in Early Christianity", dins *Mary: The Complete Resource*, Boss, S. J. (ed.), Londres, Continuum, 130-148.
- TATUM, J. (1994), *The Search for the Ancient Novel*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- TILLEY, M. (1996), *Donatist Martyr Stories: The Church in Conflict in Roman North Africa*, Liverpool, Liverpool University Press.
- TORJESEN, K. J. (1993), *When Women Were Priests: Women's Leadership in the Early Church and the Scandal of Their Subordination in the Rise of Christianity*, San Francisco, Harper Collins.
- VAN UYTFANGHE, M. (2005), "La biographie classique et l'hagiographie chrétienne antique tardive", *Hagiographica*, 12, 223-248.
- WILLS, L. M. (1995), *The Jewish Novel in the Ancient World*, Ithaca (N. Y.), Cornell University Press.

UNA MIRADA TERRIBLE: USOS TEXTUALS I ICONOGRÀFICS DE MEDUSA EN ÈPOCA IMPERIAL*

PILAR GÓMEZ CARDÓ

Universitat de Barcelona

pgomez@ub.edu

ORCID: 0000-0001-6560-2836

RESUM

En la literatura grega d'època imperial romana els mites són encara un element important en la construcció del discurs narratiu. En aquesta literatura sovintegen les referències a obres artístiques perquè, en l'època de la Segona Sofística, l'art també revela cultura, forma part de la *paideia*, de manera que les obres d'art interessin perquè serveixen de suport a la història, al mite, i, per tant, són alhora senyal identitari de la tradició grega que nodreix la creació literària en els primers segles de l'Imperi. En tal context, aquest treball se centra en un mite concret, el de Medusa, amb l'objectiu d'acabar textos d'autors del segle II dC amb determinades manifestacions artístiques coetànies per tal d'examinar la funció del mite, tant en el relat textual com en la iconografia, i provar de trobar-ne punts en comú o elements de divergència.

PARAULES CLAU: Medusa, Segona Sofística, mite, text, imatge, iconografia.

A TERRIBLE GAZE: TEXTUAL AND ICONOGRAPHIC USE OF MEDUSA DURING THE IMPERIAL PERIOD

ABSTRACT

In the Greek literature of the Roman period, myths are still an important tool for the construction of narrative discourse. Artistic works are often referred to in literature because, during the Second Sophistic, art – as part of *paideia* – implied culture. Therefore, artworks were highly considered, since they were the graphic support of history and myth. Hence, they became a recognisable sign of the Greek tradition that nourished literary creation in the first centuries of the Roman Empire. Bearing this context in mind, this paper focuses on a specific myth – that of Medusa – and aims to compare texts written in the second century AD with contemporary artistic manifestations in order to examine the function of this myth, both in textual and iconographic narratives, and try to find the similarities and differences between them.

KEYWORDS: Medusa, Second Sophistic, myth, text, image, iconography.

INTRODUCCIÓ

El mite va ser un component fonamental de la literatura grega, ja des del seu naixement –com mostren els poemes homèrics–, que es va mantenir viu al llarg de la seva història en els diversos períodes i gèneres literaris. En aquest sentit, la

* Aquest treball s'inclou en el projecte "Arte de la palabra y representación de la imagen en el pensamiento y la literatura griega de época imperial: Plutarco, Dión Crisóstomo, Luciano, Filóstrato", dirigit per la professora F. Mestre Roca i finançat pel Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2016-77969-P).

literatura grega d'època romana no n'és cap excepció, i en són una prova obres, en aparença, tan distintes com els diàlegs de Llucià o les *Imagines* de Filòstrat, o si hom té en compte l'ús que en fan Plutarc o Dió de Prusa, per esmentar només alguns autors grecs d'aquest període. El segle II dC és el moment àlgid de la Segona Sofística, un fenomen cultural i literari en què la paraula (λόγος) ocupa un espai nuclear, atès que la retòrica domina en la formació i educació dels joves de l'Imperi, també en la creació literària, i transcendeix l'àmbit de la pràctica oratòria i de l'escola. D'altra banda, no és estrany trobar en l'obra dels autors d'aquesta centúria nombroses referències a la creació artística, plàstica, perquè, en època imperial romana, l'art també revela cultura (παιδεία), de manera que les obres d'art interessin en la mesura en què també expliquen la història, els mites, i, en conseqüència, són alhora signes identificadors de la tradició grega.

Aquest treball remet al mite de la Gòrgona Medusa –ben conegut tant en la literatura grega, des de la poesia èpica, com en la història de l'art grec, des de l'art arcaic– amb el propòsit de repassar la seva presència en alguns autors de la Segona Sofística en paral·lel amb l'ús d'aquest motiu mític en diverses manifestacions artístiques d'aquest període, per provar d'establir alguna relació entre el relat textual i les mostres iconogràfiques.

UNA FIGURA AMBIGUA

ΚΡΕΟΥΣΑ. δισσοῦς σταλαγμοῦς αἵματος Γοργούης ἄπο.
ΠΡΕΣΒΥΤΗΣ. ἰσχὺν ἔχοντας τίνα πρὸς ἀνθρώπου φύσιν;
ΚΡΕΟΥΣΑ. τὸν μὲν θανάσιμον, τὸν δ' ἀκεσφόρον νόσων.

CREÛSA. Dues gotes de sang de Gòrgona.
VELL. Quina força tenen sobre la natura humana?
CREÛSA. L'una és mortífera, i l'altra, guaridora de malalties.¹

Aquests versos d'Eurípides (*Ion* 1003-1005) sintetitzen la significació ambigua de la Gòrgona en el mite grec. Un monstre terrible infantat per la terra que, com explica Creüsa, pot alhora guarir i matar. A aquesta ambivalència s'hi suma la marginalitat que defineix la Gòrgona Medusa: habita els límits de la terra, sia a l'extrem occident, vora les Hespèrides,² sia al nord, prop dels Hiperboris,³ sia als confins de Líbia, on regna una terra erma,⁴ sia encara a l'inframón.⁵ Aquesta marginalitat espacial denota alhora l'oposició entre civilització, identificada amb l'ordenació del món grec establerta en el mite després del triomf dels déus olímpics, i barbàrie, que cal vèncer i dominar per mantenir justament aquell ordre.⁶ Des d'aquesta perspectiva, no és casual que fos un heroi civilitzador com

¹ Les traduccions dels textos grecs i les fotografies d'aquest treball són de la meua autoria.

² Hes. *Th.* 295-301.

³ Pi. *P.* 10.30-50.

⁴ D.S. 3.52.4; Lucan. 9.619.

⁵ Verg. *Aen.* 6.390-396.

⁶ *Vid.* Vargas 2012.

Perseu qui aconseguís decapitar Medusa, l'única mortal de les tres Gòrgones;⁷ ni que aquesta gesta fos acomplida sota la protecció d'Atena,⁸ deessa, per ella mateixa, sinònim de civilització, que simbolitza mitjançant l'apropiació del cap decapitat de Medusa com a trofeu inserit enmig del seu escut⁹ i com a ornament de la seva ègida, segons refereix també Eurípides (*Ion* 995-999):

ΚΡΕΟΥΣΑ. ταύτης Ἀθάναν δέρος ἐπὶ στέρονοις ἔχειν.
 ΠΡΕΣΒΥΤΗΣ. ἦν αἰγίδ' ὀνομάζουσι, Παλλάδος στολήν;
 ΚΡΕΟΥΣΑ. τόδ' ἔσχεν ὄνομα θεῶν ὅτ' ἤϊξεν ἐς δόρυ.
 ΠΡΕΣΒΥΤΗΣ. ποῖόν τι μορφῆς σχῆμ' ἔχουσαν ἀγρίας;
 ΚΡΕΟΥΣΑ. θώρακ' ἐχίδνης περιβόλοις ὠπλισμένον.

CREÛSA. D'ella, Atena en duu la pell sobre el pit.
 VELL. La que anomenen ègida, vestidura de Pal·las?
 CREÛSA. Aquest nom va rebre quan es va llançar al combat dels déus.
 VELL. Quin aspecte té aquesta ferotge roba?
 CREÛSA. Una cuirassa armada de revolts de serp.

La iconografia d'època arcaica i clàssica incideix, sobretot, en dos motius del mite: l'aspecte horripilant de Medusa i el seu degollament a mans de Perseu.¹⁰ En aquest darrer cas, també l'obra plàstica implica relat, tracta de reproduir la narració mítica. Així, una bella mètopa (ca. 530 aC), procedent de l'anomenat Temple C de Selinunt (Sicília), està dominada per la figura central de Perseu, dempeus, mentre subjecta els cabells de Medusa amb la mà esquerra i amb la dreta talla el cap de la Gòrgona, el rostre de la qual és monstruós;¹¹ Medusa, amb les mans, encercla –en una mena de ὕστερον πρότερον narratiu– Pegàs, el cavall alat que ha de néixer de la seva sang, un cop degollada.¹² Al costat de Perseu, Atena observa l'escena, disposada a intervenir per ajudar el seu protegit.¹³

⁷ Suid. *s. u.* Γοργόνες: τρεῖς γυναῖκες, αἱ τοσοῦτον εἶχον φοβερὰ τὰ πρόσωπα, ὡς τοὺς ὄρωντας θνήσκειν· ὧν μίαν ἀνελεῖν λογχοδρεπάνῳ τὸν Περσέα (“Tres dones, les quals tenien un rostre tan espantós que mataven els qui les miraven; una de elles, Perseu l'occió amb una simitarra”).

⁸ Neira 2015: 42: “Atenea habría sido la autora intelectual de la decapitación, mientras que Perseo su autor material”. No debades, Γοργοφόνος (‘matadora de la Gòrgona’) és un epítet de la deessa (E. *Ion* 1478).

⁹ Apollod. 2.4.3; Ov. *met.* 4.789-790.

¹⁰ Vid. Movellán 2014. El LIMC (IV.2: 163-207) ofereix un ampli recull iconogràfic sobre Medusa amb nombrosos testimonis artístics –procedents de manifestacions plàstiques diverses (ceràmica, arquitectura, mosaics...)– i també numismàtics, on es pot observar la representació d'aquesta figura mítica i la seva evolució des de l'època arcaica fins a l'època romana. Pellizer (1998-99) estudia en particular les metamorfosis de Medusa en la iconografia arcaica i clàssica.

¹¹ La mètopa es conserva al Museo Archeologico Regionale Antonino Salinas de Palerm; *uid.* Hurwit 1985: 294, fig. 127. Les extremitats inferiors de Medusa estan representades segons l'anomenat *kneeling running*, característic de l'art arcaic; *uid.* Sapienza 2017.

¹² Hes. *Th.* 280-281.

¹³ El valor civilitzador del mite de Medusa és reforçat en aquesta mètopa per les altres dues que l'envolten: en una, Hèrcles porta penjats dels peus els bandolers gegantins d'Eubea, els Cercops; en l'altra, el déu Apol·lo condueix la quadriga, flanquejat per Leto i Àrtemis.

També la ceràmica en dóna mostres, d'aquest relat: per exemple, una *pelike* àtica de figures vermelles (ca. 450 aC), dita del pintor Polignot,¹⁴ on també Atena presideix l'escena de la decapitació de Medusa; o un lècit àtic (ca. 500 aC),¹⁵ en el qual s'identifiquen els personatges pel seu nom i, com en la mètopa, Pegàs apareix ja al costat d'una Medusa alada, com la de la *pelike* i com és habitual en la iconografia d'altres figures monstruoses com ara les Sirenes, les Erínies, les Harpies o l'Esfinx.¹⁶ En tots aquests casos, són destacats sempre els trets més ferotges de Medusa, que la converteixen en una figura quasi grotesca: uns grans ulls oberts que miren frontalment, i una boca, també oberta, amb ullals enormes. Així és representada en una terracota arquitectònica de Siracusa, del segle VII aC, on, juntament amb aquests senyals inconfusibles de la seva fisonomia, es destaquen els atributs femenins de Gòrgona, que també subjecta a la mà dreta un petit Pegàs.¹⁷

Al costat de les mostres plàstiques que inclouen elements narratius del mite, en tot el període arcaic especialment,¹⁸ abunden també les representacions aïllades del cap de Medusa com a motiu ornamental molt freqüent, no en els frisos o frontons dels temples –espais potser més adequats per al relat–, sinó en les antefixes que els coronen. D'aquesta manera, el rostre de la Gòrgona, escapçat, conegut com a Gorgonèon (Γοργονεῖον),¹⁹ adquireix alhora un significat positiu: el seu caràcter màgic, d'amulet, propicia igualment el bé i, per tant, té una funció protectora.

EL PODER DE MEDUSA

El Gorgonèon és l'element plàstic que millor identifica Medusa desvinculant-la de la presència de Perseu, en el seu aspecte aterrador, esglaiador, capaç de fer, encara després de morta, que algú resti de pedra, però alhora també com a geni benefactor.

En la *Descripció de Grècia* Pausànias ressenya, arreu del territori grec, diversos espais ornats amb aquest motiu. Quan descriu l'estàtua criselefantina de Fídias, no passa per alt que "Atena està dreta, amb una túnica que li arriba als peus, i sobre el seu pit hi té el cap de Medusa tallat en ivori";²⁰ i encara a

¹⁴ Aquesta peça es troba a New York, al Metropolitan Museum, núm. inv. 45.11.1; *uid.* LIMC IV.2: 183, fig. 301.

¹⁵ Aquest vas també forma part de la col·lecció del Metropolitan Museum, núm. inv. 06.1070, de New York; *uid.* LIMC IV.2: 184, fig. 309.

¹⁶ *Vid.* Mayor Ferrándiz 2012; *uid.* LIMC IV.2: 188, fig. 346, per a la representació d'una esfínx amb cap de Gòrgona.

¹⁷ Aquesta mètopa es conserva al Museo Archeologico Nazionale de Siracusa; *uid.* LIMC IV.2: 181, fig. 275.

¹⁸ *Vid.* Marconi 2007: 214-217.

¹⁹ Suid. s. u. Γοργονεῖον: ἀντὶ τοῦ προσωπεῖον. καὶ <Γοργόνη> ἢ Γοργώ. *Vid.* Daremberg i Saglio 1896: 1622-1629, on s'expliquen els diferents tipus d'aquesta representació.

²⁰ Paus. 1.24.7: τὸ δὲ ἄγαλμα τῆς Ἀθηνᾶς ὀρθὸν ἐστὶν ἐν χιτῶνι ποδῆρει καὶ οἱ κατὰ τὸ στέρνον ἢ κεφαλὴ Μεδούσης ἐλέφαντός ἐστιν ἐμπεποιημένη.

Atenes, el periegeta ubica un cap daurat de la Gòrgona Medusa, amb una ègida esculpida al voltant, al vessant meridional de l'Acròpolis en direcció cap al teatre de Dionís, sobre la muralla anomenada del Sud (Νοτίον).²¹ El motiu es repeteix a Argos, on Pausànias indica que a l'àgora, vora el santuari del Cefís, hi havia “un cap de Medusa tallat en pedra, que deien era obra dels Ciclops”.²² També a Olímpia, al temple de Zeus, l'escut d'or ofrenat als peus d'una imatge de Nice (Νίκη) –la Victòria que sol acompanyar Atena– “té esculpida la Gòrgona”.²³ La força espaordidora del Gorgonèon és manifesta en la història que Pausànias refereix sobre una sacerdotessa del temple d'Atena Itònia, a Coronea (Beòcia). Aquesta dona, Iodama, va entrar de nit al recinte sagrat i se li va aparèixer la dea, que duia sobre la túnica el cap de la Gòrgona Medusa; en veure-la, “Iodama es convertí en pedra”.²⁴ Igualment, Pausànias il·lustra el valor sobrenatural de Medusa amb una informació referent al santuari d'Atena Poliàtide, a Tègea (Arcàdia), quan explica per què el santuari és anomenat Èrima (Ἔριμα, és a dir, ‘defensa, protecció, baluard’). La ciutat de Tègea havia obtingut d'Atena el privilegi de ser inexpugnable per sempre, quan Àleu –el rei epònim d'Àlea, i posteriorment de tota l'Arcàdia– va rebre de la deessa un talismà perquè la ciutat fos inviolable: cabells de Medusa que ella mateixa va tallar del seu atribut.²⁵

Aquests passatges de Pausànias vinculen el Gorgonèon a la divinitat,²⁶ de manera especial a Atena, també a Zeus, i eren visibles en espais públics, sobretot d'àmbit religiós, però això significa, per tant, que igualment estaven associats a l'estructura cívica de la *polis* i a l'ordre que la definia com a forma d'organització humana, la preservació de la qual restava garantit amb la protecció dels déus. En aquest sentit, és significativa la menció que Plutarc fa del Gorgonèon a la *Vida de Temístocles*, l'heroi de Salamina i, en conseqüència,

²¹ Paus. 1.21.3. Aquesta muralla s'anomenava també Interior o Intermèdia perquè, de les tres muralles de l'Àtica, era la que se situava entre la del Nord o Exterior i la que conduïa fins a la zona portuària de Faleros. Cf. Pl. *Grg.* 455e; Suid. *s. u.* Διὰ μέσου τείχους.

²² Paus. 2.20.7: παρὰ δὲ τὸ ἱερόν τοῦ Κηφισοῦ Μεδούσης λίθου πεποιημένη κεφαλὴ <Κυκλώπων> φασὶν εἶναι καὶ τοῦτο ἔργον. També a Argos, a l'àgora, Pausànias apunta a un túmul de terra com el lloc on està depositat el cap de la Gòrgona Medusa, i aquesta identificació li dona peu a relatar diverses variants sobre l'enfrontament entre Perseu i Medusa, indicant aleshores que, al costat del sepulcre de la Gòrgona, s'hi troba justament la tomba de Gorgòfone, filla de Perseu, i “per quina raó se li donà aquest nom, és evident tan bon punt el sents” (Paus. 2.21.7: καὶ ἐφ' ὅτῳ μὲν αὐτῇ τὸ ὄνομα ἐτέθη, δηλον εὐθὺς ἀκούσαντι).

²³ Paus. 5.10.4: ὑπὸ δὲ τῆς Νίκης τὸ ἄγαλμα ἀσπίς ἀνάκειται χρυσοῦ, Μέδουσαν τὴν Γοργόνα ἔχουσα ἐπειρασμένην. L'escut era un exvot per commemorar la batalla de Tànagra (457 aC), segons la inscripció que reproduïx Pausànias.

²⁴ Paus. 9.34.2: Ἰοδάμαν ἰερωμένην τῇ θεῷ νύκτωρ ἔς τὸ τέμενος ἐσελθεῖν καὶ αὐτῇ τὴν Ἀθηνᾶν φανῆναι, τῷ χιτῶνι δὲ τῆς θεοῦ τὴν Μεδούσης ἐπειῖναι τῆς Γοργόνος κεφαλὴν. Ἰοδάμαν δέ, ὡς εἶδε, γενέσθαι λίθον.

²⁵ Paus. 8.47.6.

²⁶ Pausànias vincula Medusa i Perseu en diverses ocasions: 1.22.7, 1.23.7, 2.27.2, 3.18.11, 3.17.3 o 5.18.5, per exemple.

un nou “fundador” d’Atenes.²⁷ Diverses fonts documenten la precària situació del tresor públic atenès abans de la decisiva batalla contra els Perses, però el de Queronea destaca, seguint l’atidògraf Clidem (*FGrH* 323 F 21 Jacoby), que la possibilitat d’equipar les naus no fou a expenses del Consell de l’Areòpag, com recull Aristòtil (*Ath.* 23.1), sinó un estratagema del general atenès: quan els atenesos es dirigien al Pireu per embarcar a les naus, constataren que el Gorgonèon havia desaparegut de l’estàtua de la dea; aleshores Temístocles, afanyós de recuperar-lo, va remoure cel i terra i va trobar amagada una gran quantitat de diners, “que fou confiscada i serví per aprovisionar la tripulació de les naus”.²⁸

ÀMBIT PRIVAT

Els mosaics d’època romana permeten constatar que Medusa continua essent una figura molt representada, sens dubte pel seu valor com a emblema de protecció. En alguns, tanmateix, s’hi pot observar un canvi significatiu: l’aspecte de Medusa no és tan terrible, ans fins i tot podria evocar més aviat el de “la donzella de belles galtes” que referia ja Píndar,²⁹ tenint en compte la variant del mite segons la qual Medusa havia estat víctima del φθόνος θεῶν, en concret, de l’enveja d’Atena, i aquest fou el motiu de la seva transformació en un ésser d’aparença monstruosa.³⁰

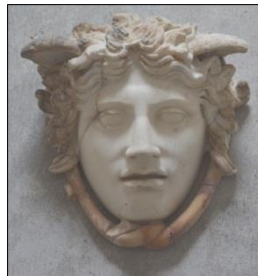


Fig. 1. Medusa Rondanini. Glyptothek München, núm. inv. 252.

La representació de Medusa als mosaics, tot i ser present també en espais públics com ara termes i banys, predomina, sobretot, en l’àmbit privat, en els paviments de *domus* i *villae* d’arreu de l’Imperi, tant en vestíbuls i zones de pas –així, per exemple, el mosaic de Perseu i Medusa al peristil de la casa dels sortidors de *Conimbriga*–³¹ com en estances principals, simbolitzant la protecció de la casa i dels seus habitants: Medusa espanta els enemics i allunya la mala sort. En aquests mosaics, enfront de la narració, preval el Gorgonèon com a peça central, sovint incrustat en patrons geomètrics d’efecte hipnòtic, destinats

²⁷ Vid. Gómez 2017: 117-119.

²⁸ Plu. *Them.* 10.7. Aquesta anècdota recorda la faula del pagès i els seus fills (Aesop. 42 Perry).

²⁹ Pi. *P.* 12.16: εὐπαράου κρᾶτα συλάσαις Μεδοίσας.

³⁰ Apollod. 2.4.3; *uid.* MacKeon 1983.

³¹ López Monteagudo 1990: 203-204.

a recrear l'esguard desconcertant de la Gòrgona que mira fixament els hostes. Així ho testimonien mostres procedents de punts ben dispersos de la geografia imperial: de Perga (Turquia) a Sfax i Sussa (Tunísia), de Cirene a Cos, del Pireu fins a Tàrraco, d'Alexandria a la Lusitània, València, Sevilla o Palència (segle IV dC). En aquesta forma artística, Medusa sol ser afaïçonada amb cara rodona, llavis carnosos, ulls grossos i enfonsats, un tipus de representació que recorda la famosa Medusa Rondanini (fig. 1), de mirada trista i malenconiosa, més bella i humanitzada que en les representacions habituals del Gorgonèon.³²

Encara en l'àmbit privat, la pintura –tot i ser menor la documentació– ofereix també testimonis de la pervivència del mite de Medusa. Per exemple, els frescos de Pompeia recorden tant el Gorgonèon, a guisa d'element decoratiu, com l'alliberament d'Andròmeda. Una d'aquestes mostres reflecteix sobretot el triomf de l'amor, atès que el cap de Medusa hi apareix sostingut per Perseu, per damunt dels caps de l'heroi i d'Andròmeda.³³ En la seqüència del mite representa, per tant, el moment en què la filla de Cassiopea, ja alliberada, jeu amb Perseu; Medusa, protectora, acompanya la parella, després que la seva fulminant mirada hagi vençut la monstruosa criatura que mantenia presonera, encadenada, la bella jove, com Llucià explica en un dels *Diàlegs marins* (14.3), en què Tritó conversa amb les Nereides:

ΤΡΙΤΩΝ. [...] καὶ ἐπειδὴ τὸ κῆτος ἐπήει μάλα φοβερόν ὡς καταπιόμενον τὴν Ἀνδρομέδαν, ὑπεραιωρηθεὶς ὁ νεανίσκος πρόκωπον ἔχων τὴν ἄρπην τῆ μὲν καθικνεῖται, τῆ δὲ προδεικνύς τὴν Γοργόνα λίθον ἐποίει αὐτό, τὸ δὲ τέθνηκεν ὁμοῦ καὶ πέπηγεν αὐτοῦ τὰ πολλά, ὅσα εἶδε τὴν Μέδουσαν· ὁ δὲ λύσας τὰ δεσμὰ τῆς παρθένου, ὑποσχὼν τὴν χεῖρα ὑπεδέξατο ἀκροποδητὶ κατιοῦσαν ἐκ τῆς πέτρας ὀλισθηρᾶς οὔσης, καὶ νῦν γαμῆ ἔν τοῦ Κηφέως καὶ ἀπάξει αὐτὴν εἰς Ἄργος, ὥστε ἀντὶ θανάτου γάμον οὐ τὸν τυχόντα εὔρετο.

TRITÓ. [...] I quan el monstre, espantós, es llançava damunt Andròmeda per devorar-la, el jove, alçant-se per sobre, el colpeja amb la falç que branda en una mà, i, mostrant-li amb l'altra la Gòrgona, el converteix en pedra. Ara el monstre és ben mort, i la major part del seu cos, la que va veure Medusa, pedra. Ell aleshores deslligà les cadenes de la donzella, li allargà la mà i la subjectà mentre baixava de puntetes per la pedra que era relliscosa. Ara la pren per esposa al palau de Cefeu i després la durà a Argos, de manera que en lloc de la mort ha trobat noces, i no unes noces qualssevol.

El diàleg de Llucià narra la gesta de Perseu, l'enfrontament amb Medusa i amb el monstre marí, però es delecta a destacar el plàcid final de la història, en un narratiu paral·lel al que reflecteix el fresc pompejà. També Higí recull en dues de les seves faules amoroses el mite de Perseu (*fab.* 63 i 64). En la dedicada a

³² Belson (1980: 376) suggereix que la Medusa Rondanini ("as the first 'beautiful gorgoneion' occurring in the Greek art") és potser una còpia del gorgonèon de l'ègida de bronze dedicada pel rei selèucida, Antíoc IV (215-163 aC), i penjada com a element apotropaic al mur sud de l'Acropolis, i, per tant, el seu original no seria una peça d'època clàssica.

³³ Es tracta del fresc Perseu i Andròmeda, de la dita Casa dels Diòscurs (Nàpols, Museo Archeologico Nazionale, núm. inv. 8998). *Vid.* Suárez Huerta 2006: 83-86.

Andròmeda, focalitza l'atenció en la donzella presonera, exposada al monstre marí com a càstig per la insolència de Cassiopea, i en la manera com l'heroi Perseu l'alliberà. Al·ludeix al cap de la Gòrgona, però no en l'alliberament de la noia, sinó com a recurs emprat pel fill de Dànae contra el pare i el promès d'Andròmeda, quan aquests decidiren matar-lo, i contra Polidectes, qui l'havia criat a Serifos i arterosament volia també desfer-se del jove, en conèixer el seu valor.³⁴ Higí, com Llucià en la conversa marina, ressaltava sobretot el sentiment amorós de la jove parella i la gesta de Perseu, però a diferència del samosatenc no fa cap esment ni de l'enfrontament de Perseu amb la Gòrgona ni de la decapitació d'aquesta: es limita només a constatar l'hòrrida funció del seu talismà, que converteix en pedra els enemics de l'heroi.

Aquests autors subratllen la força terrorífica del Gorgonèon, malgrat que la vesteixen de relat heroic i amorós, en major o menor grau, però hi preval sempre la imatge del cap de Medusa com a emblema espaiador. Des d'aquesta perspectiva, són particularment interessants les referències a Medusa que Llucià fa a *De domo* i a *Imagines*. La primera obra planteja la dificultat sobrevinguda a un orador quan declama en una sala magníficament ornada, perquè aleshores aquesta esdevé un autèntic rival i el públic, bocabadat, no escolta i només observa l'esplendor de l'espai físic, mentre que l'oratòria ha de "pintar" imatges "sense color, formes ni espai", més difícils de copsar en la seva nuesa.³⁵

En una de les pintures descrites hi apareix Perseu matant el monstre marí (Llucià no explica com) i alliberant Andròmeda, amb la qual –afirma– es casarà després. Però l'orador relata que aquest no és el motiu principal de la pintura, sinó un afegit al vol de Perseu envers el país de les Gòrgones. Llucià posa en valor l'habilitat del pintor a integrar molts elements en poc espai, i s'hi refereix amb el terme ἐμιμήσατο (la μίμησις és un element clau en la producció literària d'època imperial) per tal d'indicar com l'artista plàstic reproduïx la narració del mite (*Dom.* 22):

ἐν βραχεῖ δὲ πολλὰ ὁ τεχνίτης ἐμιμήσατο, αἰδῶ παρθένου καὶ φόβον – ἐπισκοπεῖ γὰρ μάχην ἄνωθεν ἐκ τῆς πέτρας – καὶ νεανίου τόλμαν ἐρωτικὴν καὶ θηρίου ὄψιν ἀπρόσμαχον καὶ τὸ μὲν ἔπεισι πεφρικόσ ταῖς ἀκάνθαις καὶ δεδιπτόμενον τῷ χάσματι, ὁ Περσεὺς δὲ τῇ λαιᾷ μὲν προδείκνυσι τὴν Γοργόνα, τῇ δεξιᾷ δὲ καθικνεῖται τῷ ξίφει· καὶ τὸ μὲν ὅσον τοῦ κήτους εἶδε τὴν Μέδουσαν, ἤδη λίθος ἐστίν, τὸ δ' ὅσον ἔμψυχον μένει, τῇ ἄρπη κόπτεται.

En poc espai l'artista ha representat molt de contingut: el pudor de la jove, la seva por (contempla la batalla de dalt estant, sobre un penya-segat), l'atreviment del jove impulsat per l'amor i la mirada invencible del monstre que avança ericat d'espines i aterrint amb la gola oberta. Perseu, però, amb la mà esquerra li mostra la Gòrgona i amb la dreta el fereix amb l'espasa. La part del monstre marí que mira Medusa ja és de pedra, i la part que encara respira és occida per la falç.

³⁴ Hyg. *fab.* 64.4.

³⁵ Luc. *Dom.* 21: τὸ χαλεπὸν δὲ τοῦ τολμήματος ὁρᾶτε, ἄνευ χρωμάτων καὶ σχημάτων καὶ τόπου συστήσασθαι τοσαύτας εἰκόνας· ψιλὴ γὰρ τις ἢ γραφὴ τῶν λόγων.

Aquesta sala inclou també una pintura referent a la mort de Medusa, atès que, després de la descripció d'altres pintures-narracions mítiques, l'orador deixa constància que Perseu reapareix –com indica l'adverbi *πάλιν*– en la gesta prèvia a la del monstre marí, és a dir, la decapitació de Medusa (*Dom.* 25):

ἐπὶ δὲ τούτοις ὁ Περσεὺς πάλιν τὰ πρὸ τοῦ κήτους ἐκεῖνα τολμῶν καὶ ἡ Μέδουσα τεμνομένη τὴν κεφαλὴν καὶ Ἀθηνᾶ σκέπουσα τὸν Περσέα· ὁ δὲ τὴν μὲν τόλμαν εἰργασται, τὸ δὲ ἔργον οὐχ ἑώρακεν, πλὴν ἐπὶ τῆς ἀσπίδος, τῆς Γοργόνης τὴν εἰκόνα· οἶδε γὰρ τὸ πρόστιμον τῆς ἀληθοῦς ὄψεως.

Després d'aquestes, Perseu altra vegada en la gesta prèvia a la del monstre marí: Medusa amb el cap tallat i Atena protegint Perseu. Ell ha acomplert la gesta, però no n'ha vist el resultat, només sobre l'escut la imatge de la Gòrgona. Coneix, sens dubte, el cost addicional de la vertadera mirada.

Així mateix, l'esment de la Gòrgona i de Medusa a l'inici d'*Imagines* mostra clarament que el samosatenc pot emprar-les com a termes metafòrics –gairebé antonomàstics– per denotar l'espant, la por o l'esglai davant d'una visió extraordinària. Licí –el personatge que inicia el diàleg– tot just ha vist una dona d'excel·lent bellesa i reconeix que aquest espectacle admirable, però real, ha estat a punt de convertir-lo en pedra, com en el mite (*Im.* 1):

ΛΥΚΙΝΟΣ. ἀλλ' ἦ τοιοῦτόν τι ἔπασχον οἱ τὴν Γοργῶν ἰδόντες οἷον ἐγὼ ἔναγχος ἔπαθον, ὦ Πολύστρατε, παγκάλην τινὰ γυναῖκα ἰδών· αὐτὸ γὰρ τὸ τοῦ μύθου ἐκεῖνο, μικροῦ δέω λίθος ἐξ ἀνθρώπου σοι γεγονέναι πεπηγῶς ὑπὸ τοῦ θαύματος.

LICÍ. Sens dubte, Polístrat, els qui han vist la Gòrgona han tingut la mateixa impressió que jo mateix fa un moment quan he vist una dona molt bella. De fet, com en aquell mite, m'ha faltat poc per convertir-me d'home en pedra, colpit d'estupefacció pel prodigi.

El seu interlocutor, Polístrat, li demana més detalls i l'encoratja a descriure la dona per tal de compartir, mitjançant les paraules de Licí, l'efecte colpidor de la seva bellesa (*Im.* 1):

ΠΟΛΥΣΤΡΑΤΟΣ. [...] εἰπέ μοι, τίς ἢ λιθοποιὸς αὕτη Μέδουσα ἡμῖν ἐστὶν καὶ πόθεν, ὡς καὶ ἡμεῖς ἴδοιμεν· οὐ γὰρ, οἶμαι, φθονήσεις ἡμῖν τῆς θέας οὐδὲ ζηλοτυπήσεις, εἰ μέλλοιμεν πλησίον ποῦ καὶ αὐτοὶ παραπεπηγέναι σοι ἰδόντες.

POLÍSTRAT. [...] Explica'm qui és aquesta petrificant Medusa i d'on ve, per tal que també nosaltres pugem veure-la. Crec que no ens envejaràs per l'espectacle, ni estaràs gelós, si també nosaltres, en veure-la, restem petrificats al teu costat.

Aquest mateix valor antonomàstic, tot i que amb un altre registre, és present per a Ateneu de Nàucratis (8.345 B) quan recorda com el poeta Hèdil (segle III aC) dedicà alguns epigrames als amants de la bona taula i, entre ells, es burlava de la golafre Clio, que identifica, precisament, amb Medusa, pel terror que provoca en veure-la menjar:

καὶ γυναῖκα δέ τινα Κλειῶ ἐπὶ τοῖς ὁμοίοις σκώπτων φησὶν·
 ὀψοφάγει Κλειοῖ· καταμύομεν· ἦν δὲ θελήσης,
 ἔσθε μόνη. δραχμῆς ἔστιν ὁ γόγγρος ἅπας.
 θὲς μόνον ἢ ζώνην <ἦ> ἐνώτιον ἢ τι τοιοῦτον
 σύσσημον. τὸ δ' ὄρᾶν μὴ μόνον οὐ λέγομεν.
 ἡμετέρη σὺ Μέδουσα· λιθοῦμεθα πάντες ἀπλάτου
 οὐ Γοργοῦς, γόγγρου δ' οἱ μέλεοι λοπάδι.

I de manera semblant feia mofa d'una tal Clío dient:
 Afarta't, Clío: acluquem els ulls. I, si vols,
 menja sola. El congre sencer val una dracma.
 Deixa només un cenyidor o una arracada o algun senyal
 semblant. Però de mirar-te, ni en parlem.
 Ets la nostra Medusa. Restem tots de pedra, no per una
 monstruosa Gòrgona, sinó, malaurats, per una cassola de congre.

Aquest mateix to burlesc denota un fragment del comediògraf Antífanes (*fr.* 164 K.-A.) que cita un dels convidats en l'obra d'Ateneu (6.4.14-20), quan al magnífic banquet ofert per Larensi és servida una gran quantitat de peix exquisit. En aquest cas, l'objecte de la burla són els peixaters de Roma, els quals gaudien de tan mala fama com abans els de l'Àtica per vendre car un producte no sempre de bona qualitat:

ἐγὼ τέως μὲν ὥομην τὰς Γοργόνας
 εἶναί τι λογοποίημα· πρὸς ἀγορᾶν δ' ὅταν
 ἔλθω, πεπίστευκ'· ἐμβλέπων γὰρ αὐτόθι
 τοῖς ἰχθυοπώλαις λίθινος εὐθύς γίνομαι·
 ὥστ' ἐξ ἀνάγκης ἔστ' ἀποστραφέντι μοι
 λαλεῖν πρὸς αὐτούς. ἂν ἴδω γὰρ ἡλίκον
 ἰχθὺν ὅσου τιμῶσι, πῆγνυμαι σαφῶς.

Jo fins ara creia que les Gòrgones
 eren una llegenda. Però sempre que vaig
 al mercat, resto convençut que existeixen. Perquè quan hi veig
 els peixaters, a l'instant em quedo de pedra.
 De manera que a la força he de parlar-los
 girant el rostre, perquè si veig quina mida
 fa el peix que tan car taxen, em quedo rígid de segur.

En un registre força diferent, la por i l'espant inherents al Gorgonèon són també recordats per Dió de Prusa, el sofista exiliat per Domicià, en un dels seus discursos *Sobre l'enveja* (Περὶ φθόνου), una peça on és ben perceptible la filiació cinicoestoica de l'autor, puix que hi defensa la virtut i el seny com a valors primordials, enfront dels béns materials que hom s'afanya per aconseguir, i per tant exhorta a rebutjar l'elogi fàcil de la majoria, identificada amb els ignorants. D'aquesta manera, la seva referència a les Gòrgones apareix en un context en què la imatge terrorífica forma part d'una enumeració d'elements negatius, però que, en realitat, acostumen a ser només un foc d'encenalls, una aparença

efímera i inconsistent que oculta la vertadera manera de ser, l'individu autèntic.³⁶ Perquè un home prudent per naturalesa no persegueix riqueses ni elogis ni el reconeixement públic ni el benefici de reis i de pobles, ans és aquell que, sense fums (ἄτυφος), manté una conducta decorosa (εὐσταλής), viu amb humilitat (ταπεινός), obeeix la seva pròpia consciència i no cerca ornaments externs ni honors afegits, com és propi de “covards mercenaris que es posen plomes i plomalls, i Gòrgones sobre els escuts, i fan soroll amb llances petites, tot i que després fugen quan els sorprèn un perill insignificant”.³⁷



Fig. 2. *Thoracata* de l'emperador Trajà, Perga (s. II dC). Fethiye Muzesi.

PODER PÚBLIC

El text de Dió recorda encara l'ús iconogràfic que identifica el Gorgonèon amb el poder imperial: es tracta de la presència de Medusa en les anomenades *thoracatae*, o representacions de personatges romans amb indumentària militar, especialment en estàtues dedicades als emperadors, però el Gorgonèon es troba també en bustos esculpits. En tenim diversos testimonis, d'èpoques i dinasties distintes, arreu de l'Imperi, com a manifestació de lleialtat, però destaquen, per la seva profusió, les peces erigides als emperadors del segle II dC i procedents de les monumentals ciutats d'Àsia com Efes, Tlos, Afrodísia, Sida, Perga (fig. 2), entre d'altres. En totes aquestes mostres escultòriques és evident la connexió entre el cap de Medusa i el poder, i alhora, potser també, té relació amb el culte imperial –no estrictament religiós, sinó cívic i polític–, entès com l'aproximació

³⁶ Dió esmenta també Perseu i la Gòrgona en el Περί δόξης (*Sobre la fama*), on reflexiona sobre els perills de perseguir la fama i el bon nom, sovint sense merèixer-los; cf. D.Chr. 66.21.

³⁷ D.Chr. 77-78.26: ὡσπερ οἱ κακοὶ μισθοφόροι πτερὰ καὶ λόφους ἀναλαμβάνοντες καὶ Γοργόνας ἐπὶ τῶν ἀσπίδων καὶ τοῖς δορατίοις ψοφοῦντες ἔπειτα φεύγουσιν, εἰ μικρὸς καταλάβοι κίνδυνος.

envers l'emperador i la seva autoritat de determinats honors reservats a la divinitat.³⁸ Només Zeus –com mostra la magnífica estàtua del déu trobada al temple de Cirene– i Atena tenien el privilegi de dur el cap de Medusa a la seva ègida, el mateix emblema que reapareix a la cuirassa imperial, però també en altres elements arquitectònics vinculats a la figura de l'emperador. Per exemple, el temple d'Adrià, a Efes –d'ordre corinti, del segle II dC–, presenta com a relleu central en la decoració interior, precisament, un cap de Medusa (fig. 3).³⁹ Aquest edifici és coetani del gran temple dedicat a Apol·lo i Atena a la ciutat pamfília de Sida, també del segle II dC: sota del seu frontó oest encara hi són visibles petites mètopes decorades amb Gorgonèons, una decoració semblant a la dels plafons de les llindes del temple de Mart de Mèrida (segle II dC).⁴⁰ La mateixa funció estètica, més enllà de la protectora, tenia també el cap de Medusa al colossal temple d'Apol·lo a Dídima, on Adrià va reconstruir l'oracle. I, sens dubte, una de les millors manifestacions de la confluència entre Gorgonèon i poder es troba al fòrum severià de *Leptis Magna*, ornamentat amb grans clipeus esculpits amb caps de Medusa,⁴¹ del segle III dC, que ocupaven els espais entre les columnes del pòrtic (fig. 4). Estilísticament recorden el mosaic de la Medusa de Tàrraco, també del segle III dC.⁴²



Fig. 3. Detall del temple d'Adrià (s. II dC). Efes.



Fig. 4. Clipeus del fòrum severià (s. III dC). *Leptis Magna* (Líbia).

³⁸ Evans 2011: 83: "Diverse institutions of emperor worship emerged organically from local environments, and allowed each people to negotiate their own particular relationship to imperial authority". *Vid.* Mestre i Gómez 2018.

³⁹ Rocca 2018. Sobre aspectes culturals, Jones 1993: 149-150; Burrell 2002-2003: 44-48.

⁴⁰ *Vid.* León Alonso 1970: 182-184.

⁴¹ Sèries de clipeus amb el cap de Medusa i amb el de Zeus Ammó decoraven també el pòrtic del fòrum municipal d'*Augusta Emerita*. Les peces, datades al segle I dC, es conserven al MNAR de Mèrida; *uid.* Peña 2009, 605-607, amb bibliografia anterior.

⁴² MNAT, núm. inv. 2921; *uid.* Navarro Sáez 1979: 166-168.

POST MORTEM

Un nou ús iconogràfic del Gorgonèon prolifera a partir del segle II dC, coincidint amb la consolidació de la inhumació, enfront de la incineració, com a pràctica sepulcral, sota el mandat d'Adrià.⁴³ Així ho evidencia la profusió de sarcòfags que presenten com a element decoratiu el cap de la Gòrgona, recuperant-ne la funció protectora i apotropaica, en tutelar ara també els difunts al més enllà (fig. 5). La ciutat d'Àfrodísia va ser un centre important de producció i difusió d'aquestes peces⁴⁴ i, en paral·lel, les necròpolis de l'est de l'Imperi ofereixen un ric i abundós material, on Medusa apareix com a principal motiu decoratiu del sarcòfag, o bé en corona la part superior o frontal – independentment que la resta de la decoració sigui de caire mitològic, faci referència a la vida quotidiana del difunt o a la seva posició social, inclogui escenes al·lusives a la mort i a les pràctiques rituals que hi són vinculades, o presenti, només, garlandes vegetals.



Fig. 5. Sarcòfag de la necròpolis de Hieràpolis (s. II dC). Hierapolis Arkeoloji Muzesi.

A MANERA D'EPÍLEG

En aquest recorregut que ha pretès agermanar paraules i imatges, no s'analitza amb detall el testimoni d'autors com Apol·lodor o com Ovidi,⁴⁵ els quals, per la naturalesa de la seva obra, prioritzen el relat del mite de Perseu i Medusa, la narració de la disputa entre Atena i la bella Gòrgona, com i per què va ser transformada en un ser terrible, essent com era una bella donzella de formosos cabells. En canvi, hem volgut destacar com el Gorgonèon és un referent eficaç tant en els textos com en les representacions plàstiques per significar el valor de talismà que, amb força, exerceix poder i control sobre els enemics, com havia estat des de l'època arcaica. El mosaic de la Casa del Faune, a Pompeia, així ho revela: també Alexandre a la batalla d'Issos lluu el Gorgonèon com a preuat amulet.⁴⁶

⁴³ Clavería 2001: 22. *Vid.* també Toynbee 1996; Zanker i Ewald 2012.

⁴⁴ *Vid.* Rodà 2001: 53.

⁴⁵ Apollod. 2.3.2; 4.2-3; 5.12; Ov. *met.* 4.771-803; *supra* n. 9.

⁴⁶ El mosaic es conserva al Museo Archeologico Nazionale, núm. inv. 10020, a Nàpols.

Contrasta, tanmateix, l'abundant representació iconogràfica dels primers segles de l'Imperi⁴⁷ amb la documentació textual, més aviat escassa, on, com hem assenyalat, Gòrgona i Medusa són emprades en els textos pel seu valor antonomàstic: l'esment del seu nom implica una forta càrrega semàntica. Tal vegada, però, la mateixa que l'ornamentació arquitectònica, les escultures o els mosaics fan entendre, atès que, si la literatura d'època imperial es caracteritza pel coneixement i la recuperació de la tradició literària, inclosos els mites que aquesta vehicula, tampoc les arts plàstiques no resten al marge d'aquesta recuperació del passat, de manera que la tria de Medusa, del Gorgonèon, és també per a les elits de l'Imperi una manera d'expressar poder o de cercar protecció, fins i tot, *post mortem*.

BIBLIOGRAFIA

- BELSON, J. D. (1980), "The Medusa Rondanini: A New Look", *AJA*, 84 (3), 373-378.
- BURRELL, B. (2002-2003), "Temples of Hadrian, not Zeus", *GRBS*, 43, 31-50.
- CLAVERÍA NADAL, M. (2001), "El sarcófago romano. Cuestiones de tipología, iconografía y centros de producción", dins *Noguera i Conde 2001*: 19-50.
- DAREMBERG, Ch. i SAGLIO, E. (1896), *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines d'après les textes et les monuments*, vol. II.2, París, Hachette.
- EVANS, N. (2011), "Embedding Rome in Athens", dins *Rome and Religion: A Cross-Disciplinary Dialogue on the Imperial Cult*, Brodd, J. i Reed, J. L. (eds.), Atlanta, Society of Biblical Literature, 83-97.
- GÓMEZ CARDÓ, P. (2017), "Una batalla, dos relatos: Temístocles en Salamina entre Heródoto y Plutarco", dins *La (inter)textualidad en Plutarco. Actas del XII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Plutarquistas (Cáceres, 8-10 de Octubre de 2015)*, Sanz Morales, M., González Delgado, R., Librán Moreno, M. i Ureña Bracero, J. (eds.), Càceres / Coïmbra, Universidad de Extremadura, 109-119.
- HURWIT, J. M. (1985), *The Art and Culture of Early Greece, 1100-480 B.C.*, Ithaca / Londres, Cornell University Press.
- JONES, C. P. (1993), "The Olympieion and the Hadrianeion at Ephesos", *JHS*, 113, 149-152.
- LEÓN ALONSO, M. P. (1970), "Los relieves del templo de Marte en Mérida", *Habis*, 1, 181-197.
- LIMC = *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*, vol. IV.2: *Eros-Herakles*, Munic / Zuric, Artemis, 1988.
- LÓPEZ MONTEAGUDO, G. (1990), "El programa iconográfico de la Casa de los Surtidores en Conimbriga", *ETF(hist)*, 3, 199-232.
- MACKEON, C. H. (1983), *Iconology of the Gorgon Medusa in Roman Mosaic*, Ann Arbor, University of Michigan [tesi doctoral].
- MARCONI, C. (2007), *Temple Decoration and Cultural Identity in the Archaic Greek World: The Metopes of Selinus*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁴⁷ L'espai limitat d'aquest treball, de caire filològic, no ha permès contrastar els textos amb més mostres iconogràfiques, especialment d'època hel·lenística.

- MAYOR FERRÁNDIZ, T. M. (2012), "Monstruos femeninos en la mitología griega", *Revista de Claseshistoria*, 287, 1-44 [en línia]. Disponible a: <claseshistoria.com/revista/2012/articulos/mayor-monstruos-femeninos.pdf> [consulta: 2 agost 2018].
- MESTRE ROCA, F. i GÓMEZ CARDÓ, P. (2018), "Llucià i el culte imperial", *Anuari de Filologia: Antiqua et Mediaevalia*, 8, 560-574.
- MOVELLÁN LUIS, M. (2014), "Perseo ante Medusa. Imágenes de la lucha del héroe contra el monstruo", dins *Realidad, fantasía, interpretación, funciones y pervivencia del mito griego. Estudios en honor del Profesor Carlos García Gual, Pérez-Jiménez, A.* (ed.), Saragossa, Pórtico, 135-150.
- NAVARRO SÁEZ, R. (1979), *Los mosaicos romanos de Tarragona*, Barcelona, Universitat de Barcelona [tesi doctoral]. Disponible a: <hdl.handle.net/10803/31942> [consulta: 15 desembre 2019].
- NEIRA, L. (2015), "Medusa en los mosaicos romanos: de la mirada que petrificaba a una mirada apotropaica", *Ars & Humanitas / Študije*, 9.1, 32-57.
- NOGUERA CELDRÁN, J. M. i CONDE GUERRI, E. (eds.) (2001), *El sarcófago romano. Contribuciones al estudio de su tipología, iconografía y centros de producción*, Múrcia, Universidad de Murcia.
- PELLIZER, E. (1998-99), "Storie di Medusa: varianti iconiche e varianti discorsive", *Ítaca: Quaderns Catalans de Cultura Clàssica*, 14-15, 19-35.
- PEÑA JURADO, A. (2009), "La decoración escultórica", dins *El foro de Augusta Emerita. Génesis y evolución de sus recintos monumentales*, Ayerbe Vélez, R., Barrientos Vera, T. i Palma García, F. (eds.), Mèrida, CSIC, 583-621.
- ROCCA, S. (2018), "The so-called 'Temple of Hadrian' at Ephesus", *Judaism and Rom* [en línia]. Disponible a: <www.judaism-and-rome.org/so-called-%E2%80%9Ctemple-hadrian%E2%80%9D-ephesus> [consulta: 1 febrer 2020].
- RODÀ DE LLANZA, I. (2001), "Producción, materiales y circulación de sarcófagos en el Imperio Romano", dins Noguera i Conde 2001: 51-78.
- SAPIENZA, A. (2017), "Lo *knielauf schema*. Anàlisi iconogràfica dei documenti numismatici e archeologici", *Antesteria*, 6, 63-75.
- SUÁREZ HUERTA, A. M. (2006), "Perseo y Andrómeda. Un hito de la belleza ideal", *Storia dell'Arte*, 115, 77-102.
- TOYNBEE, J. M. C. (1996), *Death and Burial in the Roman World*, Baltimore / Londres, The Johns Hopkins University Press.
- VARGAS VÁZQUEZ, S. (2012), "Atenea y Medusa. Entre civilización y barbarie", dins *Civilización y barbarie. El mito como argumento en los mosaicos romanos*, Neira, L. (ed.), Madrid, Creaciones Vincent Gabrielle, 69-82.
- ZANKER, P. i EWALD, B. C. (2012), *Living with Myths: The Imagery of Roman Sarcophagi*, Oxford, Oxford University Press.

EL DIÀLEG AMB IORGOS SEFERIS AL LLIBRE *TRES SUITES* DE CARLES MIRALLES

ERNEST MARCOS HIERRO

Universitat de Barcelona

emarcos@ub.edu

ORCID: 0000-0003-3378-4254

RESUM

Aquest article examina les traces del diàleg amb l'obra del poeta Iorgos Seferis (1900-1971), especialment del llibre *Mithistòrima*, en l'obra del poeta català Carles Miralles (1944-2015), que fou estudiós i traductor del Premi Nobel grec. A tall d'exemple, l'article analitza la presència d'elements i motius de la poesia de Seferis en el darrer llibre de Miralles, *Tres suites*, aparegut pòstumament l'any 2017.

PARAULES CLAU: Carles Miralles, Iorgos Seferis, poesia catalana contemporània, poesia neogrega del segle XX, literatura comparada.

THE DIALOGUE WITH GIORGOS SEFERIS IN THE BOOK *TRES SUITES* BY CARLES MIRALLES

ABSTRACT

This paper examines the traces of dialogue with the work of the poet Giorgos Seferis (1900-1971), especially the book *Mythistorema*, in the work of the Catalan poet Carles Miralles (1944-2015), who studied and translated the Greek Nobel Prize. By way of example, the paper analyses the presence of elements and motifs of Seferis' poetry in the last book by Miralles, *Tres suites*, which appeared posthumously in 2017.

KEYWORDS: Carles Miralles, Giorgos Seferis, Catalan contemporary poetry, modern Greek poetry of the twentieth century, comparative literature.

El novembre de l'any 2017 va aparèixer, com a número 165 de la col·lecció *Poesia* d'Edicions 62, el llibre *Tres suites*, el poemari pòstum de Carles Miralles (1944-2015), poeta i catedràtic de Filologia Grega de la Universitat de Barcelona. N'és curadora la seva vídua, Carmina Jori, i el presenta Jordi Cornudella amb un breu epíleg amb tres notes, que ofereix un repàs de tota la producció poètica de Miralles, iniciada el 1965 amb *La terra humida*, una col·lecció de poemes presentada al Premi Amadeu Oller de la Bordeta.¹ A banda d'aquest text de Cornudella, ens informen també sobre les vicissituds de la seva trajectòria com a poeta les pròpies notes de Miralles i l'estudi introductor de Joaquim Molas a

¹ Miralles 2017: 65-70. La versió corregida i autoritzada d'aquest primer poemari apareix, tal com veurem a continuació, a Miralles 2002: 17-45.

la publicació del recull *D'aspra dolcesa. Poesia 1963-2001*, aparegut el 2002.² Gràcies a aquestes informacions podem reconstruir les fases diverses de la seva producció anterior a l'antologia esmentada.

Tenim, d'entrada, una primera etapa del període de 1966 a 1969, marcada, en paraules del mateix autor, per "la incontinència pròpia de la joventut" (Miralles 2002: 48). De tot aquest material en conservem només 34 poemes refosos i agrupats sota el títol comú de *Manual de cosmologia* en la secció corresponent de *D'aspra dolcesa* (2002: 47-101). A continuació, després d'un silenci gairebé total de quinze anys, arribà l'eclosió que suposà la publicació conjunta l'any 1981 de dos poemaris escrits simultàniament, *Camí dels arbres i de tu* (2002: 103-147) i *Per fi la tortuga* (2002: 149-166). Quasi una dècada després, el 1990, Miralles va retornar amb el seu llibre més elogiat per la crítica, *La mà de l'arquer* (2002: 167-183), i cinc anys més tard, el 1995, va publicar la seva particular celebració barcelonina intitolada *La ciutat del plàtans*.

Tal com indica Cornudella, l'aparició del seu poemari següent, *Mans lentes d'aigua*, dins de la compilació editada per Proa el 2002, fou una mica perjudicial per a la seva recepció, perquè "va tenir menys ressò del que segurament hauria tingut si hagués sortit tot sol a convidar els lectors" (Miralles 2017: 67). Miralles, tanmateix, sempre desitjós de presentar sota la forma coherent i rigorosa d'un llibre tant la seva obra de creació com l'acadèmica, va preferir integrar-lo com a obra inèdita al volum *D'aspra dolcesa* juntament amb un aplec d'"homenatges, poemes dedicats i de circumstàncies". A penes un lustre més tard, l'any 2007, va aparèixer *No me n'he anat*, una segona antologia de 87 poemes triats per nou lectors de la seva obra. Finalment, dos anys després, el 2009, el poeta presentà el darrer volum que va poder editar ell mateix, *L'ombra dels dies roja*, que mostra amb més claredat que cap altre llibre la dimensió política i social de la seva obra.

Com especifica la nota del mateix Carles Miralles (2017: 9) recollida a l'inici de *Tres suites*, la primera d'aquestes composicions neix d'un viatge seu a Palerm per assistir a un congrés de l'Istituto Nazionale del Damma Antico durant la primavera de l'any 2012. Per aquesta raó, l'anomenà des de la seva concepció "Suite de Palerm", mentre que les altres dues, que adquiriren la seva forma definitiva al llarg de tot l'any 2013 i dels primers mesos de 2014, adoptaren també aquesta denominació, "Suite dels morts i dels dies" i "Suite del Roger", amb la idea –citem textualment– de coincidir "equivocament i irònica" amb un títol de Carles Riba. Tenim, doncs, en el títol mateix del recull una al·lusió literària evident a l'obra d'un poeta de referència indubtable per a Miralles. Convé tenir presents els treballs acadèmics que Miralles va dedicar a l'obra ribiana, des de l'article primerenc sobre la influència de Sòcrates i Jesús en el pensament del gran poeta, publicat al volum *In memoriam Carles Riba*

² Vegeu el pròleg de Joaquim Molas a Miralles 2002: 11-15. Les notes de l'autor precedeixen totes les parts en què està dividit el volum.

(Miralles 1973), fins al recull d'assajos aparegut el 2007 sota el títol *Sobre Riba*. No és difícil tampoc de reconèixer en el títol de la segona suite una altra al·lusió també "equivoca i irònica" als *Treballs i dies* d'Hesíode, un poema que Miralles també havia estudiat molt com a filòleg i historiador de la cultura grega arcaica. També s'hi endevina, certament, un eco del cèlebre llibre de Gabriel Ferrater *Les dones i els dies*, que ja suposava, al seu torn, una paròdia del títol de l'aede ascreu. En *Tres suites*, tanmateix, la referència a autors i obres molt estimats no és un recurs puntual amb una intenció un punt iconoclasta, com podria semblar-ho a partir d'aquests dos únics exemples: ben al contrari, el diàleg permanent, implícit i explícit, amb la tradició literària prèvia és la base mateixa del llibre, construït amb l'estratègia complexa d'intertextualitat que caracteritza tota l'obra poètica de Miralles.

Com ho demostren, en efecte, per citar només dos exemples del seu darrer llibre de crítica literària *Sobre Espriu*, els seus estudis sobre *La pell de brau* (2013: 265-304) i *Setmana Santa* (2013: 305-313), Miralles, com a lector, tractava sempre de descobrir en els poemaris una estructura de sentit global, que construïa sovint en les seves anàlisis a través del reconeixement i la identificació de la presència dels elements recurrents de la tradició poètica prèvia. En aquest sentit, Miralles es mostrava com un crític literari molt pròxim a l'ideal definit per un altre dels seus poetes i homes de lletres preferits, T. S. Eliot, és a dir, com un lector d'experiència dilatada i amb la sensibilitat, els coneixements i l'ofici d'un filòleg. Si com a lector dedicava tanta atenció a la comprensió de l'estructura de l'obra aliena a partir de la presència de referències intertextuals, ens sembla lícit inferir que també posava una cura similar a l'hora d'emprar-les per a la construcció de l'obra pròpia. Per això, d'acord amb el seu exemple, resseguirem els ecos i les al·lusions perceptibles en *Tres suites* a fi de veure quin paper els correspon en la intel·lecció d'aquesta obra pòstuma.

Comencem per l'estructura general del llibre, fent atenció a les seves dimensions i proporcions. La primera suite, la "Suite de Palerm", i la tercera, la "Suite del Roger", estan constituïdes per vuit poemes cadascuna, mentre que la suite central, la "Suite dels morts i dels dies", en comprèn dotze, un dels quals és un tríptic; podem dir, per tant, que el conjunt suma catorze. Així, la seqüència, amb una voluntat clarament simètrica, és la següent: 8 + 12/14 + 8. Segons la nota del mateix autor esmentada més amunt, aquesta proporcionalitat de les tres parts resulta reforçada per la interconnexió dels temes que cadascuna tracta. Diu Miralles que la primera suite és "sobre el temps i l'espai; sobre el passat en el present; sobre recomençar i estimar; sobre la veritat i l'amor". En aquesta part, efectivament, el poeta retorna a una ciutat, Palerm, que havia conegut, ens diu, trenta anys abans, i, tot visitant alguns dels seus indrets més famosos –el Museu Arqueològic, la Cappella Palatina, la Piazza della Vittoria–, posa en relació, com veurem més endavant amb més gran detall, el passat antic, medieval i modern de la ciutat amb records i experiències íntimes seves.

A la segona suite, la dels morts i dels dies, el tema és el temps i, per tant, la llum i la fosca, el fet de recordar i la naturalesa dels records, la mort i els morts i “doncs sobre la vida i els mortals”. En aquesta part, conseqüentment, hi ha explícites i emocionades al·lusions a difunts estimats, com l’avi matern del poeta en el tríptic que li està dedicat (Miralles 2017: 39-43) i l’amic Isidor Cònsul en el poema sobre el Virvio de Cesare Pavese (35-36). També hi trobem, entre d’altres, dos poemes sobre dues pintures de Diego Velázquez que Miralles admirava especialment, el *Crist* en la composició que comença amb el vers “Les urpes dels teus ulls meravellades” (32) i *Les filloses* en el poema titulat “Els tres nivells del real” (44-45). En la darrera suite, finalment, dedicada al seu fill Roger, el poeta parla sobre l’espai, “sobre com el pensen, el construeixen i el signifiquen la pintura [Giotto en el primer poema, que comença pel vers “L’amable sol d’hivern” (51-52)], l’escultura [el tercer poema “I l’escultor va obrar” (55)], l’arquitectura [el poema cinquè “Amb fustes de colors els nens aixequen” (57)] i l’art de la poesia [el segon poema “Trobo en la traducció” (53-54) i el setè “Una muralla heptagonal circumda” (59-61)]”. L’exposició d’aquest entramat de temes significatius palesa clarament el paper clau que la literatura i l’art tenen en aquest llibre com a eines d’interpretació de la realitat. En els casos que hem esmentat dels poemes sobre el *Crist* de Velázquez i sobre Virbio / Hipòlit, l’evocació dels precedents literaris de Miguel de Unamuno i Cesare Pavese és patent i, per tant, podem considerar-los mostres d’una intertextualitat explícita. Per contra, en altres poemes les al·lusions no són tan transparents i per això podem parlar, segons la nostra opinió, de referències intertextuals semiexplícites i implícites.

Considerem referències semiexplícites dos passatges en els quals Miralles al·ludeix de manera imprecisa a dos textos que l’han commogut com a lector i li han inspirat, com a conseqüència, els poemes que escriu. En el primer cas, es tracta del poema que clou la “Suite dels morts i dels dies” intítulat “Un breu instant entre els teus dits fulgura”.³ Des d’aquesta posició estratègica del conjunt, constitueix una evocació de la condició fugissera de la vida, que remarca en la seva conclusió el “guany” que la poesia comporta en els moments de desolació major. Així, en el vers onzè, el poeta fa referència a “un poema xinès” en el qual un home vidu es plany per la mort de la seva esposa, mentre distribueix els seus vestits. Quan recorda compungit els dies de la seva joventut, diu Miralles que la tristesa li fa la companyia “que fan de vegades els versos”. Aquest consol, tanmateix, ja no pot atènyer la dona morta, com tampoc no podrà atènyer el lector quan sigui difunt. L’autor del poema al·ludit és Yuan Zhen (779-831), un dels poetes del període de la Dinastia Tang. El text en qüestió és la segona de les tres “elegies”, com es denominen usualment a Occident, dedicades a la seva muller, morta en plena joventut després d’una

³ “Hi ha un poema xinès en què ell es queixa / que va donant els vestits d’ella, / que és morta, i ell recorda / quan eren joves i pobres tots dos / i estaven junts” (Miralles 2017: 46-47).

vida d'insatisfaccions. Miralles potser el va llegir en la traducció castellana de Paulina Huang i Carles del Saz-Orozco (1983: 176) en un volum sobre la poesia d'època Tang publicat l'any 1983 a la sèrie *Selecciones de Poesía Universal* de l'editorial Plaza & Janés.

La segona referència semiexplícita a un altre poema apareix en la segona composició de la "Suite del Roger".⁴ Miralles diu que l'ha llegit en traducció, indica que l'autor és "un antic poeta persa molt cèlebre" i en fa, a continuació, la glossa, tot desenvolupant l'afirmació que "en el tron celestial / són rossinyols els poetes". Es tracta d'un fragment del pròleg del primer llibre del *Quintet* de novel·les del poeta Ibn Yusuf-Nizamí (1141-1209), el volum intítulat *Makhzan al-asarar*, el "tresor de misteris". La font de Miralles és la traducció al grec modern d'aquest passatge en un llibre del filòleg Panagiotis Agapitós sobre la novel·la amorosa en època medieval a Pèrsia, Bizanci i Occident, publicat a Atenes l'any 2008.⁵ Impulsat per aquest text, Miralles escriu un elogi de "l'art de la poesia" com a manifestació del sagrat i "mirall de la saviesa".

En aquests passatges, a través de la figura del lector commogut, que remet a un altre poeta molt estimat per Miralles, el gran alexandrí Konstandinos P. Kavafis, el recurs a la intertextualitat és patent, encara que no es produeixi la identificació explícita del text al·ludit. L'autor es limita a indicar a quina tradició pertanyen les seves fonts –la xinesa i la persa– i assigna al seu lector la tasca de localitzar-los. En altres poemes, tanmateix, no disposem d'aquestes pistes i, per això, podem parlar, com hem fet més amunt, de referències implícites, omnipresents, per bé que no declarades. L'objectiu d'aquest article és analitzar la presència intertextual més poderosa en aquest poemari: el diàleg implícit de Carles Miralles amb l'obra de Iorgos Seferis, el primer Premi Nobel de Literatura neogrec, nascut a Esmirna l'any 1900 i mort a Atenes el 1971.

Les raons de l'interès de Carles Miralles per Iorgos Seferis estan exposades amb precisió i eloqüència en el pròleg de la seva traducció de *Mithistòrima* (Miralles 1980: XI-XXXI), la primera gran obra del poeta neogrec, apareguda a Quaderns Crema l'any 1980. La tardor de 1964, quan encara era estudiant de Filologia Clàssica, Miralles va conèixer personalment el Premi Nobel durant una seva visita a Barcelona. La trobada amb aquest home que feia l'efecte –diu– de viure sota el pes aclaparador de la tristesa (Miralles 1980: XII) va impressionar molt el poeta i filòleg incipient, que en els anys immediatament posteriors va llegir i rellegir amb gran atenció els poemes de Seferis en el grec original i en traduccions franceses i angleses. El fruit més evident d'aquesta

⁴ "Trobo en la traducció / d'un poema o d'un fragment / de poema d'un antic / poeta persa molt cèlebre / l'afirmació, ben neta, / que en el tron celestial / són rossinyols els poetes" (Miralles 2017: 53-54).

⁵ "Στον ουράνιο θρόνο είναι αηδόνια / οι ποιητές: δεν μοιάζουν σε κανέναν. / Εκστατικοί μέσα στη φλόγα της σκέψης, / συγγενεύουν με τους αγγέλους. / Η ποίηση υφαίνει τα πέπλα των μυστηρίων, / και γίνεται έτσι καθρέφτης της σοφίας" (Agapitós 2008: 34, vv. 338-343).

dedicació és la versió de *Mithistòrima* ja esmentada, amb un estudi preliminar i notes, però la influència de l'autor grec també és perceptible en la producció poètica de Miralles de la seva primera època. En la darrera secció de poemes del recull *Manual de cosmologia*, dins l'antologia *D'aspra dolcesa*, hi apareixen temes i imatges evocadores de Seferis: les travessies marítimes destinades a naufragar (Miralles 2002: 88-89, 96-98), l'episodi de la νέκυια de l'*Odissea* amb la invocació de Tirèsias (90) i del fantasma també homèric d'Elpènor (92-93),⁶ l'alternança en l'ús de les primeres i segones persones poètiques del singular i del plural, i la construcció d'un paisatge poètic mediterrani de platges i de pinedes, molt característic també del poeta d'Esmirna. En aquests textos, Seferis no és l'únic poeta evocat, perquè també hi apareixen, i, fins i tot, més explícitament al·ludits, Kavafis (91) i Espriu (94-95), dues altres grans referències per a Miralles, però la seva importància com a principal interlocutor de l'autor és indubtable. També ens és fàcil reconèixer la seva presència en els dos poemaris apareguts el 1981 que Miralles va escriure durant els anys setanta, mentre preparava la seva traducció de *Mithistòrima*, és a dir, en el poema inicial i en els d'imatgeria més hel·lènica de *Camí dels arbres i de tu*⁷ i en l'estructura general i en alguns textos concrets de *Per fi la tortuga* (163-165).

Després d'aquesta fita notable, el diàleg amb Seferis va persistir en la dècada següent, que Miralles va dedicar precisament en bona part a la lectura i traducció dels autors més importants de la tradició poètica neogrega. En efecte, el juny de 1988 va aparèixer, a la col·lecció de les millors obres de la literatura universal del segle XX que publicaven Edicions 62 i La Caixa, l'antologia intitolada *Set poetes neogrecs*, que comprenia la traducció de poemes d'Andreas Kalvos, Dionísios Solomós, Kostís Palamàs, Konstandinos P. Kavafis, Àngelos Sikelianós, Iorgos Seferis i Odisseas Elitis. Per a aquest aplec, realitzat amb la col·laboració de Montserrat Camps, Miralles va fer una tria exemplar de l'obra de Seferis: una desena de poemes representatius del to i de l'estil de *Mithistòrima*, les dues "Gimnopèdies" dedicades a Sandorini i a Micenes, els cinc textos del cicle "El senyor Estratis el mariner", set poemes en total extrets dels tres volums dels *Diaris de bord* i, com a conclusió, el "Solstici d'estiu" sencer, el darrer dels *Tres poemes secrets*, l'última col·lecció poètica de l'autor grec, apareguda el 1966 (Miralles 1988: 113-156). En el pròleg del volum, a més, Miralles (1988: 14) va deixar escrit el seu elogi millor del mestre, l'autor que aspira amb la seva obra "a dir, a ser tot el món, tot allò que és i es pot dir: no pas en forma de catàleg o de riu, sinó en la seva essencialitat més nua". No és pas gaire diferent, a parer nostre, l'aspiració del poemari potser més madur i reeixit, segons les opinions de Joaquim Molas i Jordi Cornudella, de l'obra de Miralles (2002: 167-207), *La mà de l'arquer*, escrit en aquesta mateixa època i publicat el 1990.⁸ Pagaria la

⁶ Vegeu Seferis 2000: 221-222 ("Ο ηδονικός Ελπίνωρ").

⁷ Miralles 2002: 105, 107, 115-116, 120-121.

⁸ Vegeu el comentari de Molas a Miralles 2002: 11 i el de Cornudella a Miralles 2017: 67.

pena resseguir també en aquest llibre les traces de Seferis o en els tres poemaris posteriors, *La ciutat dels plàtans*, arbre molt estimat per l'autor grec, *Mans lentes d'aigua* i *L'ombra dels dies roja*, però ens concentrarem en l'anàlisi anunciada de *Tres suites*.

El més pròxim en aquest llibre a una al·lusió explícita a Seferis és el comentari que encapçala el poema "Illa nua i silenci i cru febrer" de la segona suite (Miralles 2017: 29-30). En aquest text publicat entre parèntesis, Miralles copia els dos versos inicials del poema "Faim" d'Arthur Rimbaud, que pertany a la col·lecció *Una temporada en l'infern*: "Si j'ai du goût, ce n'est guère / que pour la terre et les pierres". El passatge citat ressona en els primers versos del nou poema: "La meva gana menja / només l'aire encerclat sota el cel gris, / pels carreus imponents d'alta mirada". Miralles, que evoca aquí una seva estada al port de Maó, precisa que l'illa que ara, en el seu text, és Menorca havia estat abans en una obra innominada Sandorini. El nom modern de l'antiga Tera és la pista que ens condueix a Seferis, que va triar precisament aquests mateixos versos de "Faim" per a l'incipit de *Mithistòrima*. És evident, doncs, la voluntat de remetre el lector a l'univers poètic seferià, establint un vincle entre el seu paisatge de l'Egeu, assimilat a la tradició "infern" de Rimbaud, i l'illa menorquina, on Miralles experimenta, per contra, un "àlgid i fred desig de viure", que el fa sentir-se "a recer del record inclement" dels versos dels seus precursors francès i grec.

Proveïts d'aquesta pista, és ara més fàcil reconèixer en la mateixa "Suite dels morts i dels dies" altres ecos de l'obra de Seferis, especialment en el poema que li serveix d'obertura, presidit per una cita en llatí de l'*Apocalipsi* de Joan (Miralles 2017: 27). El text descriu, amb tota probabilitat, una escena matinal, aparentment intranscendent, amb un temps molt rúfol, a la localitat empordanesa de Vilacolum, on Miralles tenia la seva casa de vacances. La segona persona interpellada en el poema recorda l'amenaça apocalíptica mentre camina per la vila, però no troba enlloc l'àngel profetitzat que ha de marcar amb el seu signe els qui han de salvar-se de la destrucció. Proposem reconèixer aquí dues al·lusions implícites a Seferis: d'una banda, a la seva cèlebre traducció al neogrec del *Llibre de la Revelació* apareguda el 1966 i, de l'altra, novament al poema inicial de *Mithistòrima*, on el subjecte col·lectiu del llibre espera absort l'arribada d'un missatger, un *ἄγγελος* en grec clàssic, que no compareix tampoc. No és casual, per tant, segons la nostra opinió, la ubicació d'aquest ésser també esquiu en el frontispici de la segona suite.

Trobem altres ecos de l'obra mestra de Seferis en altres poemes d'aquest recull –en el jardí on ploren les fulles del poema quart,⁹ en l'escena entre avi i nét de "En les teves mans de nen",¹⁰ però la suite en la qual és més patent el diàleg amb el poeta grec és la primera, l'evocació del viatge a Palerm amb

⁹ Miralles 2017: 31, eco de Seferis 1980: 9; 2000: 49.

¹⁰ Miralles 2017: 39, eco de Seferis 1980: 21; 2000: 64.

l'anàlisi de la qual clourem el nostre estudi. Tal com hem indicat més amunt, en aquesta secció Miralles construeix el seu discurs sobre el temps i l'espai a partir de les impressions que li va causar una estada a Palerm durant la primavera de l'any 2012.¹¹ A l'impacte del viatge actual s'hi afegeix el record d'una visita trenta anys abans a la capital siciliana i, a més, les rememoracions de dos altres periples: una excursió a Perpinyà, "el nord més extrem de la llengua", i una travessia marítima de retorn, tal vegada de les Balears. En la seva nota introductòria, Miralles ens adverteix de la importància de l'amor en aquesta suite, concebuda i realitzada en un moment d'absència de la companya estimada, que esdevé, tanmateix, present en l'evocació dels viatges passats i en la prefiguració final del feliç retrobament al domicili de Barcelona. Seguint l'exemple de T. S. Eliot en les seves evocacions de paisatges significatius a *Quatre Quartets*, Palerm ofereix al poeta l'escenari ideal per viure-hi "un moment dins i fora dels temps", un punt de confluència del passat, el present i el futur individual i col·lectiu, en el qual al costat del Premi Nobel anglo-americà compareix també el seu col·lega i amic neogrec.¹²

En efecte, ja des del primer poema, "Hi ha feres d'altres temps, a hores d'ara increïbles", que va guanyar el Premi extraordinari Memorial Salvador Espriu dels Jocs Florals de Barcelona de l'any 2013, Miralles (2017: 13) hi introdueix un tema molt car per a Seferis, la poesia que emana dels objectes funeraris antics exhibits als museus, instruments privilegiats de retrobament amb els qui ens han precedit.¹³

Aquesta línia prossegueix en el text següent, "El nen que suaument decanta", sobre la làpida de la tomba d'un infant, Filòcrates, que ens porta, a més, a la memòria el cèlebre poema "En el mes d'Athir" de Konstandinos P. Kavafis.¹⁴ Com en aquell cas, el poeta que visita tal vegada el Museo archeologico regionale Antonio Salinas de Palerm experimenta davant la vella tomba, per pura empatia humana, el dolor dels parents i dels amics d'aquell nen difunt, en el qual "grans esperances devien haver estat posades".

En el tercer poema, el viatger, mentre pren la fresca a la terrassa de l'hotel, recorda una paràbola del Buda, acollint-se també a la tradició poètica neogrega (Miralles 2017: 15). Quan Miralles, en efecte, parla aquí de la "impertorbable

¹¹ Paga la pena recordar que l'onze de desembre de 2012, és a dir, mesos després d'aquesta estada, Miralles va impartir una conferència sobre l'obra de Seferis intitulada "...i la terra i les pedres" a la Residència d'Investigadors de Barcelona, dins d'un cicle organitzat per l'Associació Catalana de Neohel·lenistes.

¹² La cita en la traducció catalana d'Àlex Susanna és de la secció cinquena del tercer quartet, "The Dry Salvages" (Eliot 2010: 98-99). Cal remarcar que Miralles (2008: 80-83) emprà Seferis per a la interpretació d'Eliot.

¹³ Vegeu, per exemple, la màscara micènica d'or del rei d'Asini al poema "Ο βασιλιάς της Ασίνης" de *Diari de bord I* (Seferis 2000: 185-187) i el vers recurrent τα αγάλματα είναι στο μουσείο, del poema "Ο ηδονικός Ελπίνωρ" del llibre *Κίχλη* (Seferis 2000: 221-223).

¹⁴ Miralles 2017: 14. Vegeu Kavafis 1975: 87-88. També cal recordar que Miralles (2008: 78) fa ús de Seferis per a la seva interpretació de Kavafis.

serenor” de l’Il·luminat, al·ludeix sens dubte a la seva traducció prèvia del darrer vers del poema “El suïcidi d’Atzessivan, deixeble de Buda” d’Àngelos Sikelianós, on proclamava la “divina impertorbabilitat” de l’ànima de l’asceta (Miralles 1988: 105). D’altra banda, “serenor” –en l’original neogrec γαλήνη– és una paraula clau del lèxic de Seferis a *Mithistòrima*, per la qual cosa podem concloure que en el sintagma citat del tercer poema ressonen les veus agermanades dels poetes de Lèucada i d’Esmirna.

La passejada pels carrers de Palerm del quart poema, que comença amb el vers “Del llevat a la posta, un carrer”, suscita en el viatger solitari el record de l’estada prèvia a la ciutat, acompanyat per la dona estimada (Miralles 2017: 16-17). Ella és la figura central d’una evocació del temps passat, que inclou també un grup d’amics. En els darrers versos, l’esment de la “sang per a l’evocació” palesa el parentiu d’aquesta escena amb el famós passatge de la νέκρια de l’*Odissea*, la davallada a l’Hades, present ja, com hem vist abans, a *Manual de cosmologia* i capital per a l’estructura de *Mithistòrima*. També ens recorda aquest llibre de Seferis el vers “Sota el cel que les muntanyes sostenen”, que conté amb tota versemblança una al·lusió a l’inici del seu poema X: “La nostra terra és closa, plena de muntanyes / que tenen com a sostre el cel baix dia i nit” (Seferis 1980: 14; 2000: 55). També és perceptible en la descripció del paisatge urbà un eco del poema “Dies de juny del 41” del *Diari de bord II*, un homenatge molt personal de Iorgos Seferis (2000: 191) a la geografia mítica de l’Alexandria de Kavafis. Accentua, al nostre entendre, aquesta relació el fet d’identificar la ciutat de Palerm amb una illa “d’enyor i d’ombres evocades al seu bell centre”, la memòria del poeta. En el poema de Seferis, precisament, es fa present en el paisatge alexandrí l’evocació d’una illa real, “deserta, poderosa i innocent”, Creta, ocupada militarment en aquell moment pels alemanys.

En el cinquè poema de la suite, el diàleg amb Seferis esdevé encara més evident amb la introducció de l’emblemàtica *Palinòdia d’Helena* del líric arcaic Estesícor d’Hímera (Miralles 2017: 18). El poeta no ho explicita en cap moment, però en la glossa que dedica a la història de l’ídol de núvol que va provocar, segons Estesícor, la guerra de Troia, ressona la desesperació amarga de Seferis (2000: 239-242) en un dels seus poemes més admirats, “Helena” del *Diari de bord III*, denúncia eloqüent de la irracionalitat de totes les guerres. També veiem una al·lusió molt clara a Kavafis en l’hemistiqui “tan savi com t’has fet”, que reproduïx exactament la traducció del poema “Ítaca” en la versió publicada per Miralles (1988: 69) a *Set poetes neogrecs*.

En el poema sisè, la vegetació de palmeres de la Piazza della Vittoria de Palerm porta a la memòria de l’autor la Plaça d’Aragó de Perpinyà, el nord més extrem de la catalanitat (Miralles 2017: 19-20). El viatger capta la bellesa familiar i quotidiana de l’entorn i registra la presència simultània de l’amor vital d’una jove parella d’adolescents i del record fúnebre d’un jove “tinent màrtir”, Giuseppe Martino, caigut al camp de batalla el juny de 1918. Miralles utilitza el

monument a l'heroi com una il·lustració pertinent dels estralls de la guerra lamentats en el poema anterior sobre l'Helena fingida d'Estesícor i Seferis.

A continuació, el poema setè descriu la visita a un altre lloc emblemàtic de la ciutat, la Cappella Palatina (Miralles 2017: 21). Amb els seus ulls d'home "gran embadalit", el visitant interpel·lat per la veu del poeta contempla els mosaics d'estil bizantí del temple i reconstrueix emocionat amb l'ajut de la seva memòria infantil les "velles contalles" de la història sagrada. Aquest interludi cristià, que ens porta a la memòria el darrer poema de *Manual de cosmologia*,¹⁵ fa pensar en les reflexions de Seferis (1981: 57-93) davant dels frescos de les esglésies rupestres de Capadòcia, que representaven per a ell la memòria més viva de Bizanci. En el poema de Miralles, per la seva banda, les imatges amarades d'ortodòxia de la Palatina són l'esperó per recuperar l'univers "imaginari" de la fe "cor seu endins".

Clou la suite el poema vuitè, aquell que presenta una estructura més complexa (Miralles 2017: 22-23). Hi compareixen, degudament datats, dos moments distints de la vida del poeta viatger. El més antic i el primer a ser esmentat és una travessia marítima nocturna de retorn "al camí dels arbres" compartit amb la companya estimada. Les referències a la vida engolida pel rastre del vaixell i a allò que encara en restava ens indueixen a situar aquest episodi en un període de tribulació personal, associat a la malaltia al·ludida en el títol del recull *No me n'he anat*. A desgrat d'això, no hi ha dubte de la joia del record, il·luminat per una "melanconia tan lúcida" i per l'alta claror que emana de l'estimada. Ara, en el retorn present de Palerm, el poeta contempla des de l'avió la llesca de mar per on viatjava anys enrere en el vaixell i constata la recuperació de la vida engolida l'altra vegada. L'ha aferrada i conservada, tal com proclamava també Seferis, després d'una gran crisi que el portà al llindar de la mort, en el seu cèlebre poema "Epifania 1937" del llibre *Esbossos per a un estiu*.¹⁶ Enfortit per "l'encesa certesa" de la mort adquirida en la ciutat visitada mitjançant els records personals i els vestigis del passat antic, medieval i modern de Palerm, el viatger retorna a casa per retrobar la seva dona, que és un arbre de fulles de plata i d'alta claror del viure segons la imatgeria lluminosa compartida també amb el poeta d'Esmirna.¹⁷ D'aquesta manera nítida i corprenedora, molt íntima, tal com la defineix Cornudella (Miralles 2017: 70), assoleix l'autor de la "Suite de Palerm" la serenitat que prometia el final de *Mithistòrima*:¹⁸ les obres de la mar, que són el viatge, i les obres de l'amor li han

¹⁵ Miralles 2002: 101. Vegeu també la presència d'Adam i Eva al poema quart de la "Suite de Palerm" (Miralles 2017: 17).

¹⁶ "Κράτησα τη ζωή μου" (Seferis 2000: 140-142).

¹⁷ Sobre aquesta imatgeria, vegeu la comunicació encara inèdita de Natalia Palomar "Árboles hombres desde Homero", presentada a les Jornades Internacionals sobre el Món Clàssic en homenatge a Carles Miralles que se celebraren a l'Institut d'Estudis Catalans de Barcelona els dies 18 i 19 de gener de 2018.

¹⁸ Seferis 1980: 28; 2000: 71.

permès el retorn a la casa que l'espera, a "la inexplicable guspira de calidesa" que Miralles (1980: XI; 1988: 14) reconeixia en la poesia de Iorgos Seferis, aquell home trist i cansat que, dalt de Montjuïc, bevia amb els seus ulls lentament la mar.

BIBLIOGRAFIA

- AGAPITÓS, P. (2008), *Η ερωτική διήγηση στα μεσαιωνικά χρόνια. Περσία – Βυζάντιο – Φραγκία*, Atenes, Agra.
- ELIOT, T. S. (1943), *Four Quartets*, Nova York, Harcourt (trad. de Susanna, A. i pròleg de Gil de Biedma, J., *Quatre Quartets*, Barcelona, El cercle de Viena, 2010).
- HUANG, P. i DEL SAZ-OROZCO, C. (1983), *Poetas de la Dinastía T'ang*, Barcelona, Plaza & Janés.
- KAVAFIS 1975: vegeu SOLÀ 1975.
- MIRALLES, C. (1973), "Sòcrates i Jesús, fites en l'evolució de Riba", dins *In Memoriam Carles Riba (1959-1969)*, Barcelona, Ariel, 281-289.
- MIRALLES, C. (trad.) (1980), *Iorgos Seferis: Mithistòrima*, Barcelona, Quaderns Crema.
- MIRALLES, C. (1988), *Set poetes neogrecs. Antologia: Kalvos, Solomós, Palamàs, Kavafis, Sikelianós, Seferis i Elitis*, Camps, M. (col·l.), Barcelona, Edicions 62 / La Caixa.
- MIRALLES, C. (2002), *D'aspra dolcesa. Poesia 1963-2001*, Barcelona, Proa.
- MIRALLES, C. (2007), *Sobre Riba*, Barcelona, Proa.
- MIRALLES, C. (2008), *Sota el signe del fènix. Durar i pel foc sempre renéixer*, Palma, Leonard Muntaner.
- MIRALLES, C. (2013), *Sobre Espriu*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MIRALLES, C. (2017), *Tres suites*, Jori, C. (ed.), Barcelona, Edicions 62.
- SEFERIS 1980: vegeu MIRALLES 1980.
- SEFERIS, I. (1981 [1974]), *Δοκιμές*, vol. II, Atenes, Íkaros.
- SEFERIS, I. (2000 [1972]), *Ποιήματα*, Atenes, Íkaros.
- SOLÀ, A. E. (trad.) (1975), *Konstandinos P. Kavafis: Poemes*, Barcelona, Curial.

¿UN IBERO ENTRE LOS EDUOS? NOTA A *CIL* XIII 2690

JAIME SILES

Universidad de Valencia

jaime.siles@uv.es

RESUMEN

El *CIL* XIII 2690 recoge una inscripción, encontrada en Autun y publicada en 1848 y recogida posteriormente en diferentes publicaciones, en la que hay un nombre que, aunque las lecturas difieren, podría ser el de un ibero, *ATOBILES*. Sin embargo, la información fotográfica más reciente inclina a leer *NOBILIS*.

PALABRAS CLAVE: epigrafía latina, onomástica ibérica.

AN IBERIAN AMONG THE HAEDUI? ON *CIL* XIII 2690

ABSTRACT

CIL XIII 2690 includes an inscription found in Autun and published in 1848 that bears a possible Iberian name, *ATOBILES*. However, recent photographs point to *NOBILIS* as being the most probable reading.

KEYWORDS: Latin epigraphy, Iberian personal names.

Agradezco mucho a los organizadores del XVIII Simposi d'Estudis Clàssics de la Secció Catalana de la SEEC el que se haya aceptado una comunicación tan humilde y breve como es la mía, que, por su carácter inseguro y casi conjetural, lleva un título entre interrogaciones. Como pueden ustedes ver en el resumen, el objeto de estudio es una inscripción recogida en el *CIL* XIII 2690, que, encastrada en la pared orientada a Este de la Maison des Caves-Joyaux, en Autun (fig. 1), fue encontrada en 1848 y publicada ese mismo año por A. Devoucoux y J. de Fontenay (1848: 201) en la revista *Autun archéologique*, por A. de Caumont (1862: 460) en *Bulletin monumental* en 1862, por É. Espérandieu (1910: nº 1903) en su *Recueil général des bas-reliefs, statues et bustes de la Gaule romaine*; recogida luego por A. Rebourg (1993: 149, nº 443, fig. 126) en su edición de la *Carte archéologique de la Gaule* 71/1 e incluida más tarde en *Les villes antiques de la France* (Frézouls 1997: 111) y, en fecha más reciente, por Yann Le Bohec (2015: 156, nº 239, fig. 137 a y b) en *Inscriptions de la cité des Éduens. Inscriptions sur pierre. Inscriptiones Latinae Galliae Lugudunensis (ILGL). 2. Aedui (L.Aed.)*, de donde tomo la información, ya que la que proporciona Otto Hirschfeld (1899: 421), editor del tomo XIII del *CIL*, no puede ser más escueta: se limita a decir que la ha buscado en vano (*Ego frustra quaesivi*).

Se trata de una estela de piedra arenisca en frontón triangular y con acroteras de una altura de 144 cm de alto y 59 cm de ancho. Las letras son irregulares y sus medidas varían entre los 6,5 cm de la tercera letra –la O de

Data de recepció: 17/IV/2019

Data d'acceptació: 27/III/2020

ATO–, los 9 de la cuarta –la B de BILES– y los 8 de la letra D, abreviatura de DIS, fórmula reducida de DIS MANIBVS. Esta mención a los dioses Manes inclina a pensar en una datación en torno al siglo II. La iconografía presenta una figura masculina de medio cuerpo que porta una pizarra de escritura en la mano izquierda y un objeto que, según Friederike Harl (2016), podría tratarse de un *stilus*, en la derecha. Hirschfeld (1899: 421), a partir de la información recibida y de grabados publicados por Caumont, dice que la figura representa a un varón (*vir*), que en su mano izquierda sostiene un cofre o arqueta (*arculam*) y, en la derecha, un anzuelo o garfio (*uncinum*), sin que esto último se pueda determinar muy bien, de modo que la iconografía no proporciona demasiados datos.



Fig. 1. Maison des Caves-Joyaux (Autun). © Ubi Erat Lupa, Foto: Ortolf Harl.

Citada en el tomo I del *Onomasticon provinciarum Europae Latinarum* de Lőrincz (2005²: 203), sin otra información que la que ya teníamos, se debe a Pierre-Yves Lambert el siguiente comentario, que Le Bohec (2015: 156) reproduce: “évoque [...] un nom ibère, *Andebilis / Andobilis / Indebilis*”, lo que, a juicio de Le Bohec, merece cierto interés por haber aparecido en territorio de los eduos que, como es sabido, eran una tribu gala que, en época romana, ocupaba la actual Borgoña, siendo su capital Bibracte (Mont Beuvray), próxima a Autun, donde la estela se encontró.

La lectura e interpretación de esta inscripción funeraria pensamos que no es la propuesta por Le Bohec. Disponemos de una serie de fotografías, hechas en diciembre de 2015 por Ortolf Harl, en las que puede verse tanto la naturaleza del soporte como los detalles de las letras (fig. 2-3). La lectura *ATOBILES* – propuesta por el *CIL* XIII 2690 y seguida por Le Bohec, que la mantiene y reproduce– ha sido modificada por Friederike Harl (2016), que lee *NOBILIS*. Esta

disparidad de lecturas –sobre todo, en los primeros signos– obliga a una reconsideración de la suposición hecha por Lambert. Si se admite la lectura de Harl, tendríamos un nombre propio, procedente de un apelativo, lo que podría indicar que el difunto sería un liberto. En cambio, si se sigue la lectura de Caumont, del CIL y de Le Bohec, tendríamos un nombre aquitano o ibérico, cuyo primer elemento de la composición parecería galo. Todo depende de si en los primeros signos leemos NO –como se observa en Harl– o si vemos en ellos ATO, que llevaría a comparar este nombre –*ATOBILES*– con el del caudillo ilergete, hermano de Mandonio, citado por Livio (22.21.2 y 25.34.6) como *Indebilis* o *Indibilis*; por Diodoro (26.22.11) como *Indibeles*; por Valerio Máximo (4.3.1), Apiano (*Hisp.* 37-38) y Zonaras (435) como *Indibilis*, y por Dion (16.57.42) como *Indibolis*, que María Lourdes Albertos Firmat (1966: 124-125), siguiendo a Antonio Tovar (1949: 163-166), considera variantes –junto con *Andobales*– “de un único nombre [...] cuya forma original parece ser *Endobeles* o quizá en versión en caracteres ibéricos, *A.da.be.l.s*”, interpretable como “una formación híbrida, indoeuropea-ibera”, en la que podría reconocerse el prefijo **ndhi-* con valor superlativo y el vasco *beltz* ‘negro’ (Albertos 1966: 271 y 282). Gorrochategui (1984: 148) lo considera poco probable.

ATOBILES podría ser tanto un nombre personal ibérico como aquitano. *ATO* está abundantemente documentado en la Península Ibérica (Untermann 1965: 63, mapa 13), tanto en escritura ibérica (*a.tu.* atestiguado en Azaila, E.1.58; en Bilibis, K.22.2; en Tarragona, C.18.6, y posiblemente en la forma *a.tu.n.i.u.* de Castellón, F.6.1; en Ensérune, B.1.349; en el plomo de Gandía, *G.20.1)¹ como en escritura latina, en ésta con geminación consonántica, *Atto* (en Segovia: *Atto*, CIL II 2734; en Brunete, Madrid: *Atto*, CIL II 6338cc; en San Esteban de Gormaz: *Atto*, CIL II 2814; y en el nombre de un *Caesaraugustanus* en Palencia: *Attus*, CIL II 5764). En cuanto al segundo elemento, *BILES*, podría compararse con el ibérico *beles*² que, en una inscripción de Cehegín (Caravaca, Murcia: CIL II 3537), escrita en caracteres latinos, presenta un nombre femenino *Bileseton*, en el que se puede reconocer la forma *BILES*, la misma que, según la lectura de Caumont, Hirschfeld y Le Bohec, aparece en la inscripción de Autun y que concuerda con la del primer elemento del nombre personal del ilergete *Bilistages* citado por Livio (34.11.2). Y podría compararse también con los aquitanos *Belex*, *Belexconis*, *Belexeia*, *Belexennis*, *Belix*, *Harbelex*, *Harbelexsis*, *Harbelesteg*... Otra posibilidad sería pensar que *-BILES* estaría encubriendo la forma ibérica *BILOS*, muy productiva en la formación de nombres propios compuestos, y que *ATO-* fuera una forma reducida de los aquitanos *ANDE-* o *ANDO-* (Untermann 1965: 57, mapa 9) como *Andere*, *Andereni*, *Anderes*, *Andereseni*, *Anderexo*, *Anderitia*, *Andos*, *Andossic*, *Andossius*, *Andossi*, *Andosso*, *Andossus*, *Andosten*, *Andostenni*, *Andostenno*, *Andoston*, *Andostonis*, *Andost*, *Andoxus*, *Andoxponni*, *Andus*... (Gorrochategui 1984: 127-143).

¹ Siles 1985: 45; Velaza 1991: 38; Silgo 1994: 31. Las inscripciones se citan según los *MLH*.

² Untermann 1965: 71, mapa 17; Siles 1985: 116-117; Untermann 1987: 299-300; Velaza 1991: 53-54.

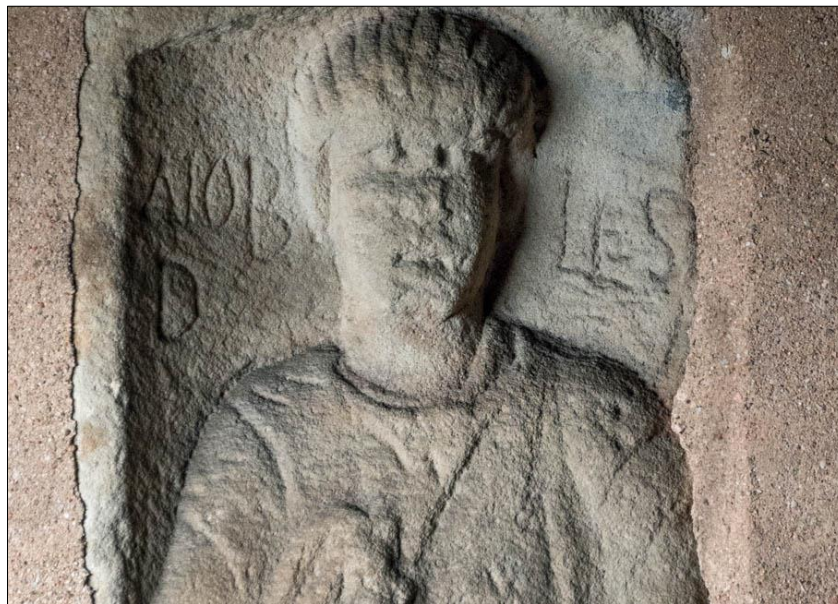


Fig. 2-3. Estela-retrato de *Nobilis*. © Ubi Erat Lupa, Fotos: Ortolf Harl.

ATOBILES podría ser, pues, tanto un nombre ibérico como uno aquitano: tanto en un caso como en otro podría pensarse que *ATOBILES* podría estar encubriendo fonéticamente un nombre personal **/antobiles/* muy próximo en su forma al del nombre del caudillo ilergete transmitido por las fuentes clásicas como *Andobales* o *Indibilis* y cuya forma ibérica original parece ser *Endobeles*. Sin embargo, parece mucho más probable que la inscripción funeraria de Autun contenga no este nombre, sino *NOBILIS*, como se lee en la fotografía de Harl. Mientras no haya una lectura por completo segura y aceptada, no se puede afirmar que el nombre que aparece escrito en la estela funeraria de Autun sea el de un aquitano o un ibero,

por más que lo parezca. La cautela debida obliga a ello: es decir, a mantener entre signos de interrogación el título del trabajo aquí presentado, toda vez que, a juzgar por las fotografías, parece que hay que aceptar la lectura que se deduce de ellas: *NOBILIS* y no *ATOBILES*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTOS FIRMAT, M.^a L. (1966), *La onomástica personal primitiva de Hispania (Tarraconense y Bética)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- CAUMONT, A. de (1862), "Nécrologie gallo-romaine ou excursions dans les musées lapidaires de France", *Bulletin monumental*, 28, 433-460.
- DEVOUCOUX, A. y FONTENAY, J. de (1848), "Symbole de l'arca", *Autun archéologique*, s/n, 201-203.
- ESPÉRANDIEU, É. (1910), *Recueil général des bas-reliefs, statues et bustes de la Gaule romaine*, vol. III: *Lyonnaise – Première partie*, París, Imprimerie nationale.
- FRÉZOULS, E. (ed.) (1997), *Les villes antiques de la France*, vol. III: *Lyonnaise 1. Autun - Chartres - Nevers*, París, De Boccard.
- GORROCHATEGUI CHURRUCA, J. (1984), *Onomástica indígena de Aquitania*, Bilbao, EHU.
- HARL, F. y O. (2016), "Porträtstele des Nobilis", *Ubi Erat Lupa* [en línea]. Disponible en: <lupa.at/25779> [consulta: 3 octubre 2018].
- HIRSCHFELD, O. (1899), *Corpus Inscriptionum Latinarum XIII. Inscriptiones trium Galliarum et Germaniae Latinae I.1. Inscriptiones Aquitaniae et Lugudunensis*, Berlín, Reimer.
- LE BOHEC, Y. (2015), *Inscriptions de la cité des Éduens. Inscriptions sur pierre. Inscriptiones Latinae Galliae Lugudunensis (ILGL). 2. Aedui (L.Aed.)*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- LÓRINCZ, B. et al. (2005² [1994]), *Onomasticon provinciarum Europae Latinarum*, vol. I: *Abas - Bysanus*, Budapest, Opitz.
- MLH = UNTERMANN, J. (1975-1997), *Monumenta linguarum Hispanicarum*, 4 vols., Wiesbaden, Reichert.
- REBOURG, A. (1993), *Carte archéologique de la Gaule*, vol. 71/1: *Autun*, París, Maison des Sciences de l'Homme.
- SILES, J. (1985), *Léxico de inscripciones ibéricas*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- SILGO GAUCHE, L. (1994), *Léxico ibérico*, Valencia, Real Academia de Cultura Valenciana.
- TOVAR, A. (1949), *Estudios sobre las primitivas lenguas hispánicas*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- UNTERMANN, J. (1965), *Elementos de un atlas antroponímico de la Hispania antigua*, Madrid, CSIC / Universidad de Madrid.
- UNTERMANN, J. (1987), "Repertorio antroponímico ibérico", *Archivo de Prehistoria Levantina*, 17, 289-318.
- VELAZA, J. (1991), *Léxico de inscripciones ibéricas (1976-1989)*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

SINTAXIS GRIEGA HOY: LLENANDO LAGUNAS*

JESÚS DE LA VILLA
Universidad Autónoma de Madrid
jesus.delavilla@uam.es
ORCID: 0000-0001-5480-0001

RESUMEN

Este trabajo pretende ser una revisión ordenada y comentada de algunas de las principales aportaciones al estudio de la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua griega antigua en el período 2005-2018. En este período la investigación ha reconsiderado temas ya discutidos desde antiguo, pero, sobre todo, se ha adentrado de forma decidida en campos apenas explorados con anterioridad, como la pragmática y la estructura del discurso.

PALABRAS CLAVE: griego antiguo, sintaxis, semántica, pragmática.

ANCIENT GREEK SYNTAX TODAY: FILLING GAPS

ABSTRACT

This paper aims to be an orderly and commented review of some of the main contributions to the study of the syntax, semantics and pragmatics of the ancient Greek language in the period 2005–2018. During this period, research has reconsidered topics already discussed, sometimes since ancient times, but, above all, it has decidedly entered into fields previously not explored in depth, such as pragmatics and the structure of discourse.

KEYWORDS: Ancient Greek, Syntax, Semantics, Pragmatics.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una continuación de una revisión anterior sobre semántica y sintaxis del griego antiguo (Villa 2008), que abarcaba el período de 20 años del 1984 al 2004. Por lo tanto, nos ocuparemos del período desde 2005 a 2018, con algunas incorporaciones de obras anteriores que, por diversos motivos, no se citaron entonces y alguna inclusión importante de última hora de 2019. Por otra parte, coincide parcialmente con el muy completo artículo de Ruiz Yamuza (2015), del que se diferencia, aparte del abanico cronológico que abarca, por una parte, en el carácter más restringido de nuestra selección, obligado por las limitaciones de espacio, y, por otra, en el hecho de que en el presente artículo se aporta un pequeño comentario sobre muchas de las entradas citadas.

El carácter selectivo de nuestra presentación es inevitable. En primer lugar, porque la exhaustividad es prácticamente imposible en una revisión bibliográfica. En segundo lugar, por las limitaciones lógicas de espacio en un

* Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto de investigación “Interacción del léxico y la sintaxis en griego antiguo y latín” (FFI2017-83310-C3-1-P). Agradezco las observaciones que se me hicieron durante su presentación oral y los útiles comentarios de los revisores de este volumen. Así mismo, agradezco el apoyo de mi amiga Emilia Ruiz Yamuza, de la Universidad de Sevilla, cuyo trabajo de 2015 ha sido en parte la base del presente artículo.

medio como este. Nuestra selección recoge sobre todo libros y solo cita artículos sueltos cuando, junto con otros, forman un conjunto coherente o informan de toda una línea de investigación. Tampoco recogemos tesis doctorales, a no ser que se hayan publicado como libros; la inclusión de este apartado, que sería de gran interés, habría aumentado el trabajo hasta límites incompatibles con el medio en que se publica. He querido, por otro lado, insistir con un poco más de detalle en las aportaciones realizadas desde el ámbito español: ello es así porque desde hace ya algunos decenios la presencia de habla española en este campo es especialmente notable por el número de aportaciones y por su calidad. En este caso sí he citado artículos concretos, nombrando al menos un trabajo de los investigadores que han realizado, a mi juicio, una aportación más importante. Además de todo lo dicho, pueden haber quedado trabajos, quizá importantes, sin citar; si es así, puede deberse a que no los conozco, no he podido leerlos personalmente o, simplemente, se me han pasado por alto, faltas por las que pido disculpas de antemano. Finalmente, la cita, el comentario y, en su caso, la valoración sobre los trabajos depende exclusivamente de mi criterio personal y mi visión de los campos sobre los que tratan. En su conjunto me gustaría que se considerara este trabajo como un complemento y, en parte, una prolongación del citado artículo de Ruiz Yamuza (2015), con el que comparte muchas citas, pero no otras, y con respecto al cual introducimos algunas diferencias de juicio y presentación de algunas obras. Confío, por tanto, en que el presente artículo no se considere redundante, sino una pequeña aportación con respecto a aquel.

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Cuando hablamos de sintaxis hoy en día, estamos hablando también de áreas de la gramática que tradicionalmente se consideraban separadas de ella, como la semántica o, más recientemente, la pragmática. En la actualidad, no cabe estudiar por separado estos tres campos, toda vez que la sintaxis, al menos desde un punto de vista funcional, debe concebirse, fundamentalmente, como el conjunto de estructuras gramaticales destinado a facilitar la transmisión lingüística de información. Y esta información es de dos tipos: semántica, es decir, de tipo descriptivo o representativo, dirigida a describir un evento o situación y los participantes en ella, y pragmática o presentativa, dirigida a obtener algún resultado en el receptor del mensaje, bien sea que esté informado de algo (frases declarativas), bien que reaccione de alguna manera (frases impresivas como órdenes y prohibiciones), bien que responda a alguna pregunta (frases interrogativas). Por lo tanto, este trabajo, aunque centrado en la sintaxis, tendrá en cuenta también estos otros componentes, el semántico y el pragmático, de la lengua griega antigua. Por otro lado, el discurso, entendido como estructura lingüística, en el que se combinan los aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos, ha sido admitido como objeto de estudio con pleno derecho también en el ámbito de la sintaxis griega.

Por consiguiente, creo que una revisión de este elenco bibliográfico puede dar una idea bastante clara y certera de lo que se ha hecho y se está haciendo en estos campos en los últimos años.

3. REVISTAS

Junto con las tradicionales revistas de Filología Clásica en las que pueden aparecer trabajos dedicados a la sintaxis del griego y las más especializadas en lingüística de las lenguas clásicas, como *Glotta*, *Indogermanische Forschungen*, *Historical Linguistics* (antigua *KZ* o *Kuhn-Zeitschrift*), sigue publicándose la menos conocida *Syntaktiká* (1991-), fundada por Bernard Jacquinod en el Centre Jean Palerne de la Universidad de Saint-Étienne (Francia). Dos veces al año aparece en pequeños folletos, por lo general solo con un artículo en cada uno y donde ha habido aportaciones interesantes sobre la expresión de la agentividad (Jacquinod 2013), los modos verbales (Faure 2012), la estructura del discurso narrativo (Mortier-Waldschmidt 2009) o, entre otros, una importante revisión bibliográfica sobre las partículas griegas (Páez 2012).

Sigue también publicándose *Journal of Greek Linguistics* (2000-), editado por la prestigiosa editorial Brill, de Leiden (Países Bajos). Aunque dedicada a la lingüística del griego de todas las épocas, han aparecido en ella algunos trabajos muy interesantes en el terreno de la sintaxis como los de Shain (2011) sobre el aspecto léxico, Rijksbaron (2012) sobre la negación, Allan (2012) sobre el orden de palabras o Thijs (2017) sobre las partículas.

4. MANUALES

No son muchos los manuales publicados en estos casi tres lustros. Ya al límite del período que más nos interesa está el manual editado por Jiménez López (2004). Su edición fue solo digital y estaba fundamentalmente orientado a proporcionar temas a los opositores en los concursos para plazas de profesor de Secundaria en España. Tiene una organización tradicional, pero está fuertemente influido, en general, por los estudios funcionalistas holandeses iniciados por Simon C. Dik y reflejados en su gran manual de 1997. Actualmente se está preparando una edición revisada de este manual, que aparecerá en versión impresa en 2020 (Jiménez López e. p.).

Aparte del indicado, el manual más importante aparecido en el período que consideramos es el de van Emde Boas *et al.* (2019). Originado también en el ámbito docente, en la Universidad de Oxford, abarca tanto la fonética como la morfología y la sintaxis. También está ligado metodológicamente a la escuela funcionalista holandesa. Su interés mayor reside en la incorporación con pleno derecho de áreas importantes de la gramática que hasta ahora apenas han sido tratadas en los manuales, como las diferentes manifestaciones de las funciones del lenguaje (“Questions, Directives, Wishes, Exclamations”, pp. 474-490) o toda la sección III (pp. 655-721), dedicada a la cohesión textual (básicamente, partículas

y orden de palabras), es decir, al discurso. Su volumen y organización muestran que está dirigido sobre todo a la enseñanza de la gramática griega en niveles universitarios.

Como tratado sintáctico general, aunque limitado al período micénico, hay que citar el libro de Jiménez Delgado (2016), primera sintaxis general de estos textos que se haya publicado. Es una útil recopilación y puesta al día de nuestro estado de conocimientos sobre el campo.

Con todo, a pesar de los importantes avances en el ámbito de la sintaxis griega que se han producido en los últimos años o precisamente por ello, el panorama sigue demandando la confección de un verdadero manual de sintaxis –en el sentido del *Handbuch* alemán, es decir, como un libro de referencia y consulta–, puesto al día en sus descripciones y sus métodos y que pueda reemplazar a los grandes manuales alemanes tradicionales, como el Kühner-Gerth (1904³) y el Schwyzler (1950). Se trataría de algo semejante a la titánica tarea que el profesor Pinkster está llevando a cabo para el latín (2015).

5. TRABAJOS SOBRE LA LENGUA GRIEGA DONDE HAY INFORMACIONES SOBRE SINTAXIS

Son varios los trabajos generales donde se pueden encontrar capítulos o referencias a la sintaxis. Citemos, en primer lugar, las indicaciones que aparecen en los diccionarios de nueva factura. Ya completo, debe mencionarse el nuevo diccionario de Montanari (2015), traducción y adaptación de la tercera edición italiana (Montanari 2013), que organiza sus lemas de un modo tradicional y que aporta información sobre las construcciones más características asociadas a cada verbo, eventualmente nombres, preposiciones, conjunciones, etc., así como información actualizada sobre los usos de las partículas y otros elementos organizadores del discurso. Lo mismo viene haciendo el gran *Diccionario Griego-Español*, elaborado bajo la dirección del profesor Francisco Rodríguez Adrados en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Aparte de las indicaciones sobre complementación y distribución sintáctico-semántica de muchos lemas, podemos encontrar importantes aportaciones sobre términos completos, que han dado lugar a veces a publicaciones independientes, como la de Rodríguez Somolinos (2012) sobre la preposición ἐπί.

En segundo lugar, hemos de citar la impresionante *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*, editada por Giannakis y otros (2014). Entre sus entradas hay muchas dedicadas a la sintaxis. Estas entradas, sucintas y claras por lo general, aportan una visión actualizada de nuestros conocimientos de cada tema, acompañada de una bibliografía básica recomendada. Se ha convertido en la actualidad en el punto de partida imprescindible para cualquier estudio sobre lingüística griega y podemos considerarlo, sin ninguna reserva, la principal aportación a la lingüística del griego antiguo en todo el período que analizamos.

En tercer lugar, hay que mencionar algunas introducciones generales a la lengua griega o a su historia. La de E. Bakker (2010b) continúa la antigua tradición

anglosajona de los *companions*, que, por desgracia, tan poco se han prodigado entre nosotros. En este libro pueden encontrarse algunos capítulos dedicados a la sintaxis (van Emde Boas y Huitink 2010) y a la pragmática (E. Bakker 2010a).

Una visión general desde el campo de la historia de la lengua griega, con especial interés en aspectos sociolingüísticos, la proporcionan tanto el manual de Christidis (2007) como el de Horrocks (2010²), donde se pueden hallar numerosas referencias a la sintaxis y, en particular en el segundo, interesantes aportaciones sobre los cambios lingüísticos en el paso de la Antigüedad a la Edad Media.

Mucho más reducida es la aportación en nuestro campo del manual de Colvin (2007), donde hay algunas informaciones básicas sobre la morfosintaxis y la sintaxis de cada dialecto griego antiguo y de la *koiné*.

Finalmente, debemos citar algunos libros dedicados a aspectos más particulares, geográfica o temporalmente limitados, de la lengua griega, donde pueden encontrarse, esporádicamente, informaciones interesantes sobre sintaxis. Este es el caso, por ejemplo, del libro de Andreas Willi (2008) sobre la historia lingüística de Sicilia en la Antigüedad y en el que encontramos referencias a aspectos sintácticos de la lengua de Estesícoro (pp. 69-70), Epicarmo (pp. 130-132; 145; 151-152) o Empédocles (pp. 219-220). También en Giannakis y otros (2018), sobre la situación lingüística de la Grecia central en la Antigüedad, hay algún trabajo específicamente sintáctico, como Villa (2018), sobre el aspecto en textos dialectales.

También parciales son los estudios dedicados a la lengua de algunos autores o géneros, como el escrito por Willi sobre la lengua de Aristófanes (2003), que no comentamos en Villa 2008: en él la sintaxis ocupa un espacio reducido, pero interesante, como la referencia al desarrollo de los usos transitivos del perfecto (pp. 126-133); o el libro editado un año antes por el propio Willi (2002), sobre la lengua de la comedia, en el que hay un artículo de Slings (2002) sobre las figuras de dicción en Aristófanes, con una orientación sintáctica y pragmática clara. Irene de Jong y Albert Rijksbaron, por su parte, editaron un volumen dedicado a la lengua de Sófocles (2006), donde pueden encontrarse trabajos, entre otros, como el de Allan (2006) sobre la voz, el de Wakker (2006) sobre las expresiones irreales y el ya póstumo del profesor Ruijgh (2006) sobre los demostrativos, en la que será probablemente su última contribución a una dilatada y extraordinaria obra sobre la lengua griega. Allan (2013) ha publicado también un interesante artículo sobre el uso de las categorías verbales en la narración en Tucídides, dentro de un libro dedicado monográficamente a este historiador.

Citemos, finalmente, ya fuera del período cronológico estricto del presente artículo, el muy recientemente aparecido volumen recopilatorio de los principales trabajos sintácticos del prof. A. Rijksbaron (2019), que citamos por la importancia de ofrecer algunas de las aportaciones más señaladas de uno de los estudiosos de la sintaxis griega más importantes de las últimas décadas.

6. ACTAS DE CONGRESOS Y LIBROS COLECTIVOS CON ARTÍCULOS DE SINTAXIS GRIEGA

En el período del que se ocupa esta revisión ha habido diversos congresos y encuentros científicos que se han centrado bien en la lengua griega, con presencia, por tanto, de trabajos de sintaxis en sentido amplio, bien en la Filología Clásica en general, pero con secciones dedicadas a la lingüística griega.

Por una parte, se ha organizado cada dos o tres años en Italia una serie de encuentros dedicados a diferentes temas lingüísticos, donde siempre ha habido una importante representación de la semántica y la sintaxis del griego antiguo. Las actas de estos encuentros han sido editadas por Cuzzolin y Napoli (2006) y por Putzu *et al.* (2010), respectivamente. En el primer volumen se pueden hallar trabajos sobre la estructura semántico-sintáctica de los verbos de movimiento (Baldi 2006), sobre las frases impersonales (Cuzzolin 2006) o sobre las categorías verbales (Haverling 2006). En el segundo volumen, más orientado a la morfología y la tipología, hay trabajos de morfosintaxis y sintaxis que se ocupan del micénico (De Angelis y Gasbarra 2010) y del griego homérico (Bonifazi 2010; Willmott 2010) y otros con aportaciones tipológicas de interés, como las de Benedetti (2010) y Romagno (2010).

En segundo lugar, han continuado con una periodicidad no regular los coloquios internacionales cuya serie comenzó en 1986 en Ámsterdam con ocasión de los 150 años de la publicación del manual de Raphael Kühner (Rijksbaron *et al.* 1988). Esta serie, denominada ya de forma convencional ICAGL (*International Colloquium on Ancient Greek Linguistics*), ha dado lugar a la edición de unas actas, que han constituido durante años la principal publicación especializada en la lingüística del griego antiguo. Dentro del período cronológico del que nos ocupamos, hay que citar las del coloquio de Madrid 2003 (Crespo *et al.* 2006), el de Saint-Étienne 2004 (Hodot y Vottéro 2008) y el de Agrigento 2009 (Bartolotta 2014); el contenido de estos volúmenes aparece recogido con más detalle en el artículo de Ruiz Yamuza (2015). Finalmente, una parte de los trabajos presentados en el coloquio de Gante 2011, los dedicados a la sintaxis del verbo, fue publicada por Bentein *et al.* (2017).

La serie italiana de encuentros sobre lingüística griega se unió a la serie internacional dando lugar al *I Coloquio internacional de lingüística del griego antiguo*, que tuvo lugar en Roma en 2015. En sus actas (Logozzo y Poccetti 2017) se encuentran numerosos trabajos de interés, que se recogen por separado en las secciones especializadas de más abajo en este mismo artículo. Del segundo coloquio, celebrado en Helsinki en 2018 (noveno de la serie internacional), aparecerán las actas en el año 2020. El tercer coloquio (décimo de la serie internacional) tendrá lugar en Madrid en 2021.

En tercer lugar, aparte de las series más o menos regulares de coloquios y congresos, también ha habido encuentros aislados que merecen ser reseñados. En el año 2005 tuvo lugar en los Países Bajos un coloquio en homenaje al profesor Albert Rijksbaron. Las actas de este congreso, editadas por Allan y Buijs (2007), se

centran fundamentalmente en las relaciones entre la sintaxis y la semántica, por un lado, y el texto, por otro, y han sido despojadas también en Ruiz Yamuza (2015).

Por otro lado, como resultado de un encuentro específicamente centrado en la relación entre lingüística y lenguas clásicas salió el volumen editado por Villa y Pompei (2018). Entre otros trabajos, hay varios dedicados a la sintaxis, como el de Bertocci (2018) sobre la base sintáctica de la tmesis homérica, el de la estructura argumental de los nombres verbales (Dardano 2018) o dos dedicados a adverbios conjuntivos por Martínez Vázquez (2018) y Redondo (2018), respectivamente.

Dentro aún del terreno de los congresos especializados en el Mundo clásico, en el ámbito español debemos citar las importantes contribuciones a la sintaxis que se han publicado en las actas de los congresos de la Sociedad Española de Estudios Clásicos (Crespo y Barrios 2000; González Castro y Villa 2010; Villa *et al.* 2015; Villa *et al.* 2017). En estas actas siempre ha habido una sección dedicada a la lingüística griega y, entre los trabajos recogidos en ellas, hay un número considerable dedicado a los campos que nos interesan en el presente artículo.

Los jóvenes investigadores en el Mundo clásico, que se encuentran cada año en el simposio de la Asociación Ganimedes, publican igualmente sus actas, en las que pueden hallarse esporádicamente interesantes trabajos de sintaxis, semántica y pragmática, como el de Verano (2014) sobre argumentación discursiva.

Por otro lado, se puede mencionar el fenómeno, cada vez más frecuente, de la presentación de trabajos de sintaxis griega en encuentros lingüísticos de carácter general. Ello es el resultado de la apuesta decidida de los investigadores en la lingüística del griego, en todas sus ramas, por salir del ámbito más cerrado de la Filología Clásica para ofrecer sus aportaciones a lo que podríamos llamar la “corriente principal” de los estudios en Lingüística. Un ejemplo notable de ello es el volumen de Cabedo e Infante (2012), ya despojado por Ruiz Yamuza (2015), en el que participan varios de los más notables estudiosos de la sintaxis del griego antiguo en España.

Para terminar este apartado de las publicaciones colectivas, cabe reseñar un tipo de volumen en el que la bibliografía española ha sido especialmente prolífica en los últimos años: los homenajes a investigadores jubilados o, utilizando el término alemán de uso común, *Festschrift*. De las decenas aparecidas en el período considerado, en varias hay aportaciones interesantes para el ámbito de la sintaxis. Así, por ejemplo, Brucart (2009), en el homenaje a Rosa-Araceli Santiago, se ocupa de un modo teórico de los tratados antiguos de sintaxis, un campo muy poco frecuentado en los últimos tiempos; Crespo (2011), en el homenaje a Javier de Hoz, hace una presentación general de un campo en el que ha estado muy activo en los últimos años, el de los adverbios conjuntivos; Díaz de Cerio (2011) se ocupa de cuestiones de complementación en el homenaje a Juan José Moralejo; Villa (2014), de las restricciones semánticas de la formación de los nombres verbales, en el volumen dedicado a Manuel García Teijeiro; García Soler (2016), en el libro dedicado a José Luis Melena, de los marcadores pragmáticos, etc.

7. MONOGRAFÍAS ORGANIZADAS TEMÁTICAMENTE

7.1. Sintaxis de los constituyentes nominales de la frase

Se han citado ya algunos trabajos menores previamente, como los de Baldi (2006), Jacquiod (2013) y Dardano (2018), sobre formas de complementación, a los que se pueden añadir los de la relación entre léxico y estructura de la frase de Cuzzolin (2006) y Romagno (2010). Aparte de esto, George ha publicado dos estudios, uno dedicado a la expresión de la agentividad (2005) y otro a las expresiones de tiempo (2014). Se trata de trabajos muy descriptivos, que aportan gran cantidad de datos y que exploran, sobre todo, los condicionantes léxicos sobre el uso de las diferentes formas de expresión de cada tipo de constituyente, respectivamente. Son estudios que podríamos llamar “clásicos”, con poco componente teórico, pero gran riqueza de estadísticas.

Fritz (2005) vuelve sobre el problema tradicional de la evolución de los adverbios locales a preposiciones. Hewson y Bubeník (2006), dentro de un estudio más amplio sobre este mismo fenómeno en Indoeuropeo, también se ocupan del griego. Con una orientación más tipológica y cognitiva, Bortone (2010) estudia la evolución de los sintagmas preposicionales a lo largo de toda la historia de la lengua griega. El autor estuvo envuelto en una agria polémica con Luraghi, que había escrito un importante estudio sobre el mismo tema, aunque restringido al griego antiguo (Luraghi 2003); la discusión, originada en problemas ajenos propiamente al aspecto científico, se reflejó en una sucesión de réplicas y contrarréplicas en la revista *Studies of Greek Linguistics*. El hecho es que el libro de Bortone completa y continúa el de Luraghi.

Finalmente, en el ámbito español, podemos citar el trabajo de uno de los grupos de investigación más activos, que se viene ocupando de los fenómenos de complementación verbal. Los resultados de estas investigaciones se han recogido en el libro colectivo de Torrego *et al.* (2007), continuación del de Baños *et al.* (2003), así como en numerosos trabajos, como el ya citado de Díaz de Cerio (2011) o los de Jiménez López (2016), Pardal (2012), Polo y Villa (2014) o Torrego y Villa (2008). Se trata de una aplicación a los datos del griego y del latín de las propuestas teóricas de la Gramática Funcional de Simon C. Dik. El principal resultado es la codificación bastante precisa de las funciones semánticas del griego antiguo, así como la progresiva identificación de los esquemas argumentales posibles en estas lenguas, tal como había comenzado a hacer para el latín Happ (1976).

7.2. Subordinación

La subordinación, generalmente incluida en los manuales de sintaxis después de los capítulos del verbo, constituye el interesante fenómeno de conversión de frases completas en constituyentes nominales de la frase, como ya mostró, entre otros, Lehmann (1988). De ahí que nos ocupemos aquí de ella. Este campo, aparentemente descrito de forma exhaustiva para el griego antiguo en monografías y manuales, sigue ofreciendo aportaciones de interés. Con un enfoque

histórico, Probert (2015) revisa las particularidades de la subordinación relativa, que apenas había recibido atención global desde el libro clásico de Monteil (1963).

Por otro lado, de Carvalho y Lambert (2005) publicaron las actas de un coloquio sobre el campo sintáctico y discursivamente complejo de la correlación en griego y latín. Las aportaciones no son extremadamente novedosas, pero en algunos de sus trabajos hay indicaciones sobre la función pragmática de este tipo de construcciones como focalizadores de información.

Mucho más innovador, a mi juicio, es el trabajo de Buijs (2005) sobre el papel de determinadas formas de subordinación en la estructura del discurso, siguiendo los pasos pioneros desde el punto de vista tipológico del famoso libro de Haiman y Thompson (1988).

Sobre la relación entre sintagma nominal y subordinación que afecta a las construcciones participiales absolutas, se ha ocupado de nuevo Maiocco (2005), que se interesa por los rasgos comunes y diferentes que tiene este tipo de construcciones en griego y latín.

Y, aunque no se haya publicado en forma de libro, creo conveniente citar, por tratarse de una importante aportación española, la tesis de Polo, parcialmente reflejada en trabajos posteriores (Polo 2009; 2016), en la que describe nuevas formas de subordinación, como son las subordinadas de preferencia (“antes X que Y”) y sustitución (“X en lugar de Y”). Este tipo de subordinación, aceptado ya plenamente para otras lenguas y en los estudios tipológicos (p. ej. Kortmann 2012), nunca había sido analizado y propuesto para el griego antiguo como formas plenas de subordinación.

Finalmente, en la exploración de terrenos intermedios entre la oración y el discurso, Muchnová (2011) amplía sus conocidos trabajos anteriores sobre la subordinación temporal del griego antiguo, analizando el uso de determinadas formas de subordinación como conectores discursivos, algo que ya se había apuntado en uno de los libros básicos sobre el asunto (Rijksbaron 1976).

7.3. Sintagma nominal

Aparte de los artículos o capítulos de libro ya citados de Ruijgh (2006) y Bonifazi (2010), dos son los trabajos mayores en este campo que, a mi juicio, merecen ser citados. Por un lado, el sugerente estudio de S. Bakker (2009), que, por un lado, aplica al análisis del sintagma nominal las propuestas de la Gramática Funcional holandesa, pero que, sobre todo, muestra cómo el orden de los constituyentes en el interior del sintagma nominal responde a principios pragmáticos de relevancia informativa semejantes a los mostrados por Helma Dik para la prosa (1995) y para la lengua poética de la tragedia (2007).

En segundo lugar, resulta sorprendente encontrarse a estas alturas todo un trabajo dedicado a un campo, aparentemente tan descrito, como el del artículo en griego antiguo. Es lo que hace Peters (2014). Se trata de un avance en nuestro conocimiento sobre el uso de este elemento gramatical que también tiene en cuenta principios pragmáticos, de relevancia informativa, no aplicados con

anterioridad, aunque tanto el método como los resultados son menos sistemáticos de lo que habría sido de esperar. El mismo tipo de orientación tienen los trabajos recogidos en el volumen monográfico sobre la expresión de la indefinición y la inespecificidad publicado por Denizot y Dupraz (2014). Se aplica también un análisis pragmático a fenómenos solo descritos con anterioridad desde una óptica sintáctica o semántica.

Finalmente, hay que citar el sugerente libro de Puddu (2005), que estudia las relaciones entre reflexividad e intensificación en las lenguas indoeuropeas, entre ellas el griego antiguo. Se trata de un fenómeno de difícil clasificación que afecta a la gramática, la referencia fórica y la pragmática, pero que abre interesantes perspectivas sobre las interfaces gramaticales.

Como se ve, por tanto, una parte significativa de los nuevos trabajos sobre este campo aportan, sobre todo, visiones pragmáticas a fenómenos sintácticos.

7.4. Categorías verbales y semántica del verbo

Se han mencionado ya dos trabajos parciales sobre la cuestión de la tmesis, que afecta fundamentalmente a las relaciones entre morfología y sintaxis (De Angelis y Gasbarra 2010; Bertocci 2018).

En cuanto al estudio de las categorías verbales propiamente, se ha incluido tradicionalmente en el ámbito de la sintaxis, si bien tiene un carácter paradigmático más que propiamente sintagmático. No obstante, en la medida que los diferentes usos de los tiempos, modos, temas aspectuales y voces condicionan extraordinariamente la sintaxis de la frase, sigue teniendo sentido que también lo incluyamos aquí en esta revisión.

Ya se han citado algunas aportaciones en forma de artículo o de colaboración en libros sobre este campo, como las de Allan (2006; 2013), Wakker (2006), Benedetti (2010), Willmott (2010), Shain (2011) o Faure (2012).

Aparte de estos y otros muchos artículos en revistas especializadas, en términos generales, es de gran importancia el volumen de actas de un congreso monográfico, publicado por Bartolotta (2014), ya citado, así como el editado por Bentein *et al.* (2017), donde pueden destacarse, entre otros, los trabajos de Méndez Dosuna (2017) y Lillo (2017), sobre la discutida existencia del tiempo relativo en griego antiguo, y el de Revuelta (2017), sobre la expresión de los deseos irreales.

Merece especial mención el impresionante y reciente estudio de Willi (2018) sobre los orígenes morfosintácticos del verbo griego. Aunque se trate básicamente de un estudio de morfología, hay, obviamente, un trasfondo semántico que justifica la organización y el cambio de las categorías verbales, como cuando se estudian los valores del tema de perfecto (pp. 225-257), las relaciones entre aumento y perfectividad (pp. 381-389) o la asociación de los aoristos sigmáticos con la transitividad (pp. 436-437).

Como trabajos más restringidos, siguiendo un repaso sobre las diferentes categorías, en lo relativo al aspecto se puede mencionar el trabajo de Romagno (2005), sobre el perfecto griego. En él se analizan las relaciones entre los

contenidos categoriales del verbo y nociones puramente sintácticas como la transitividad y la complementación. También representa una importante aportación el trabajo de Napoli (2006) sobre el aspecto en Homero, sobre todo por sus resultados en la relación entre aspecto gramatical y aspecto léxico o *Aktionsart*. En este mismo sentido, merece ser citado el libro de Kölligan (2007), que muestra cómo las relaciones entre el aspecto gramatical y el aspecto léxico permiten explicar fenómenos de supletividad y formación verbal hasta ahora no suficientemente justificados. Por otro lado, los dos trabajos de Campbell (2007; 2008) se centran en el griego bíblico y, sobre todo, se interesan por la función del aspecto en las secuencias narrativas, un campo abierto en su día por Hettrich (1976) y que ha dado muy buenos resultados desde entonces para conocer la importancia extraordinaria de esta categoría en varios niveles lingüísticos del griego antiguo. Sobre los valores aspectuales en los dialectos griegos podemos recordar el volumen de Hodot y Vottéro (2008).

También parcialmente sobre el aspecto trata el libro de Bentein (2016) sobre las perífrasis verbales. Se trata de un estudio descriptivo e histórico en el que queda de manifiesto, por un lado, cómo el griego, igual que otras lenguas indoeuropeas, también tendía a buscar procedimientos para describir el aspecto secuencial, el que se refiere a los eventos en sus fases –antes de que comiencen, cuando están comenzando, en su desarrollo, acabando y apenas acabadas–. Por otro lado, se estudian con detalle los procedimientos de renovación expresiva de contenidos como el del perfecto.

En el terreno de las nociones temporales, hay dos publicaciones importantes sobre el futuro. Uno es el libro de Markopoulos (2009) sobre el futuro a lo largo de la historia del griego. Se trata del estudio más completo sobre este tiempo que se haya publicado. Por otro lado, como resultado de un coloquio que tuvo lugar en Burdeos en el 2015, ha aparecido también un libro colectivo (Lambert *et al.* 2017) con estudios históricos y tipológicos sobre este tiempo verbal.

También sobre el tiempo, debe mencionarse el volumen sobre el presente histórico, editado por Lallot y otros (2011), que reúne los resultados de varios años de investigación de un grupo internacional de investigadores que se viene reuniendo dos veces al año en París desde hace más de veinte años. El resultado es la más completa descripción que se haya hecho nunca sobre el presente histórico y, si bien las conclusiones todavía no son completas, dada la complejidad del fenómeno, sabemos ahora mucho más sobre su distribución y condiciones de uso.

En el terreno del modo, Ruiz Yamuza (2008) publicó un interesante libro en el que se exploran los diferentes tipos y niveles de modalidad expresados en griego tanto por los verbos como por otros elementos, como los adverbios. También existe un trabajo sobre esta categoría, específicamente en la lengua homérica (Willmott 2007), con mucho análisis de detalle, pero excesivamente basado en la interpretación personal. Es un libro que promete mayor novedad de la que verdaderamente ofrece. Por último, Nieto Izquierdo (2017) hace una interesante descripción de las expresiones directivas en el dialecto argólico; se

trata de un campo, el de las categorías verbales en los diferentes dialectos griegos, en el que todavía queda mucho por hacer.

Sobre la voz y la diátesis, probablemente la aportación más importante es de la Tronci (2005), que analiza semasiológicamente el origen y desarrollo de los sufijos que marcan específicamente esta categoría.

Por último, ya no sobre las categorías del verbo sino sobre sus clases semánticas y sus interpretaciones reales y metafóricas, se puede citar el libro de Martínez Vázquez y Jiménez Delgado (2008). Aunque el interés del trabajo es fundamentalmente cognitivo, muestra cómo el cambio de interpretación en la semántica de los verbos conlleva también modificaciones en las condiciones de su uso sintáctico y pragmático.

7.5. Discurso

Se trata de uno de los campos en que más ha avanzado la descripción de la gramática griega en los últimos años. Ya hemos mencionado algunos trabajos que, aunque relacionados con otros aspectos de la gramática, se analizan en su dimensión discursiva, como el de Buijs (2005) o Munchnová (2011). También los artículos de Mortier-Waldschmidt (2009), Páez (2012) y Thijs (2017) se ocupan del discurso y las partículas. Y hay otras muchas aportaciones en revistas especializadas. Con todo, a pesar del gran número de contribuciones parciales sobre aspectos relacionados con la estructura del discurso, carecemos todavía en gran medida de trabajos de conjunto. Sin embargo, hay que mencionar el monumental estudio sobre las partículas griegas desarrollado por Bonifazi *et al.* (2016), que ofrece no solo un estado de la cuestión importantísimo en un campo en el que ha habido grandes avances últimamente, sino que aporta muchos nuevos detalles e informaciones sobre la distribución y uso de las partículas.

También sobre la estructura del discurso se puede citar el volumen colectivo editado por Bakker y Wakker (2009), donde se reúnen los trabajos presentados en un coloquio que tuvo lugar en Groninga dos años antes. Hay importantes contribuciones sobre el orden de los constituyentes del discurso, sus conectores, la relación entre pragmática y discurso y otros campos realmente novedosos.

Todavía en este campo, aunque los resultados hayan aparecido fundamentalmente en artículos en revistas especializadas y actas de congresos, merecen ser citados los trabajos de un grupo de investigación español que ha estudiado de una forma amplia y en profundidad el fenómeno de los adverbios conjuntivos, es decir, de aquellos términos que, partiendo de un uso adverbial, han desarrollado funciones de cohesión del discurso, como ἔτι 'aún' y 'además', οὕτω 'así' y 'en consecuencia' o πάλιν 'de nuevo' y 'otra vez, por segunda vez' (en el sentido de algo que se presenta otra vez dentro del mismo discurso). Entre otros muchos, se pueden citar los trabajos de Crespo (2011; 2015), Fornieles (2014), Jiménez Delgado (2018), Martínez Vázquez (2018), Redondo (2018), Ruiz Yamuza (2014) o Verano (2012). Estamos a la espera del libro de conjunto que recoja la enorme cantidad de trabajo realizado en estos campos verdaderamente novedosos para el griego antiguo.

7.6. Pragmática

La pragmática, entendida como la parte de la codificación lingüística orientada hacia la transmisión del mensaje –sobre las intenciones del emisor, sobre la forma en que se desea que el receptor reciba la información, sobre la importancia relativa de unas unidades comunicativas sobre otras, etc.–, está presente en muchos de los trabajos que hemos comentado anteriormente. Quizá el aspecto de la gramática del griego en que el análisis pragmático se ha mostrado más útil ha sido en la cuestión del orden de palabras. Son numerosísimos los trabajos individuales sobre este asunto que han aparecido en el período estudiado; hemos citado ya, por ejemplo, el de Allan (2012). Pero, de nuevo, por ahora, solo han cuajado en algunas pocas obras de conjunto.

Siguiendo su trabajo anterior sobre la prosa de Heródoto (H. Dik 1995), la propia Helma Dik ha aplicado sus propuestas a un corpus difícil, por su carácter poético, como son los dramas de Sófocles (H. Dik 2007). Su conclusión es que los mismos principios pragmáticos que rigen el orden de palabras en la prosa están presentes y actúan también en la poesía. Ya se ha mencionado también cómo el libro de S. Bakker (2009), sobre el sintagma nominal, sigue los mismos principios y llega a conclusiones similares.

Parcialmente diferentes, aunque también dentro del estudio del orden de palabras, son los libros de Scheppers (2011) y Goldstein (2016). El primero se centra en la noción de *colon*, que es a la vez cognitiva y sonora, y que puede dar cuenta de aspectos del orden de los elementos en las frases y el discurso que quedan no suficientemente explicadas en las propuestas de Helma Dik. El libro de Goldstein (2016), un trabajo complicado y con un alto componente teórico, también se ocupa de la noción de *colon*, pero en relación con la posición de las partículas. Según él, los clíticos se apoyan en la primera palabra prosódica (no sintáctica) de la frase. Por delante de las partículas solo se sitúan los adverbios introductores de la frase, elementos topicalizados, algunos tipos de *Foco*, informaciones que enmarcan temáticamente lo que sigue, etc.

También es pragmático, pero no centrado en el orden de palabras, el libro de Denizot (2011), que ofrece un estudio muy completo y sugerente, de orientación onomasiológica, sobre las formas de interpelación, órdenes, prohibiciones, etc.

En el apartado de los marcadores pragmáticos hay que destacar de nuevo el grupo de investigación español encabezado por el profesor Emilio Crespo, que se ha ocupado también de los marcadores de *Foco* y *Tópico*, tal y como se plasma en trabajos como los de Crespo (2017a; 2017b), Conti (2014), Maquieira (2008) y otros.

Un conjunto de estudios sobre problemas de todo tipo relacionados con la pragmática, entre los que, desde luego, está el orden de palabras, pero no solo, es el editado por Denizot y Spevak (2017), que resulta de un seminario que tuvo lugar en 2017 en el seno del coloquio anual de la *Societas Linguistica Europaea*.

Finalmente, en este período de tiempo del que nos ocupamos han coincidido dos trabajos sobre unos elementos acerca de los que faltaban tratamientos

descriptivos y teóricos generales: las interjecciones. Se publicó, por un lado, el libro de Biraud (2009), sobre las interjecciones en el drama griego; es básicamente descriptivo. El trabajo de Nordgren (2015), por su parte, ofrece una importante y detallada clasificación de las funciones de las interjecciones. La clasificación es difícil; tienen múltiples funciones, usos y objetivos. Según el autor, su función principal es básicamente pragmática, expresando el núcleo de la intención comunicativa en un contexto específico. Funciones secundarias serían la adaptación de la semántica de un elemento a otra categoría, como marcadores de comentario, marcadores del discurso, suspensión deliberada de las condiciones de comunicación con éxito, etc. Es también un trabajo fundamentalmente descriptivo, que puede convertirse, gracias a la enorme cantidad de datos recopilados, en un importante punto de partida para trabajos posteriores.

8. CONCLUSIÓN

Este repaso, necesariamente limitado, sobre algunos trabajos de sintaxis, semántica y pragmática del griego antiguo desde 2005 a 2018 muestra claramente que se trata de un campo vivo, en el que hay continuamente importantes aportaciones y al que se incorporan nuevos y jóvenes investigadores.

Como se ve, hay aspectos de la gramática que siguen revisándose, como los constituyentes de las oraciones, las categorías del verbo o la subordinación. Pero también es evidente que está en pleno desarrollo el descubrimiento o profundización en campos relativamente nuevos, como la estructura del discurso o la pragmática. Se trata, en la mayoría de los casos, de campos que han alcanzado un notable desarrollo en los estudios sobre otras lenguas o en comparaciones tipológicas. Los métodos y resultados de estos estudios generales nos permiten ahora dirigir nuestra mirada hacia fenómenos del griego antiguo que no estaban bien analizados o que no habían recibido atención hasta este momento. Se van llenando así lagunas en la descripción de la gramática de la lengua griega antigua.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAN, R. J. (2006), "Sophocles' Voice. Active, Middle and Passive in the Plays of Sophocles", en Jong y Rijksbaron 2006: 111-126.
- ALLAN, R. J. (2012), "Clause Intertwining and Word Order in Ancient Greek", *Journal of Greek Linguistics*, 12, 5-28.
- ALLAN, R. J. (2013), "History as Presence. Time, Tense and Narrative Modes in Thucydides", en *Thucydides between History and Literature*, Tsakmakis, A. y Tamiolaki, M. (eds.), Berlín / Nueva York, De Gruyter, 371-390.
- ALLAN, R. J. y BUIJS, M. (eds.) (2007), *The Language of Literature. Linguistic Approaches to Classical Texts*, Leiden / Boston, Brill.
- BAKKER, E. J. (2010a), "Pragmatics, Speech and Text", en E. Bakker 2010b: 151-167.

- BAKKER, E. J. (ed.) (2010b), *A Companion to Greek Language*, Malden (MA), Wiley-Blackwell.
- BAKKER, S. J. (2009), *The Noun Phrase in Ancient Greek. A Functional Analysis of the Order and Articulation of NP Constituents in Herodotus*, Leiden / Boston, Brill.
- BAKKER, S. J. y WAKKER, G. (eds.) (2009), *Discourse Cohesion in Ancient Greek*, Leiden / Boston, Brill.
- BALDI, Ph. (2006), "Towards a History of the Manner of Motion Parameter in Greek and Indo-European", en Cuzzolin y Napoli 2006: 13-31.
- BAÑOS, J. M., CABRILLANA, C., TORREGO, M. E. y DE LA VILLA, J. (eds.) (2003), *Praedicativa. Complementación en griego y latín*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- BARTOLOTTA, A. (ed.) (2014), *The Greek Verb: Morphology, Syntax, and Semantics. Proceedings of the 8th International Meeting on Greek Linguistics (Agrigento, October 1-3, 2009)*, Lovaina La Nueva / Walpole (MA), Peeters.
- BENEDETTI, M. (2010), "Forme del finire in greco antico: appunti su *παύειν / παύεσθαι*", en Putzu *et al.* 2010: 80-96.
- BENTEIN, K. (2016), *Verbal Periphrasis in Ancient Greek. Have- and Be- Constructions*, Oxford, OUP.
- BENTEIN, K., JANSE, M. y SOLTIC, J. (eds.) (2017), *Variation and Change in Ancient Greek Tense, Aspect and Modality*, Leiden / Boston, Brill.
- BERTOCCI, D. (2018), "Considerazioni sintattiche sulla tmesi in Omero", en Villa y Pompei 2018: 87-102.
- BIRAUD, M. (2009), *Les interjections du théâtre grec antique. Étude sémantique et pragmatique*, Lovaina la Nueva, Peeters.
- BONIFAZI, A. (2010), "Anaphoric Pronouns *αὐτός* and *κεῖνος* in Homer: A Cognitive-Pragmatic Approach", en Putzu *et al.* 2010: 97-114.
- BONIFAZI, A., DRUMMEN, A. y DE KREIJ, M. (2016), *Particles in Ancient Greek Discourse. Five Volumes Exploring Particle Use across Genres*, Washington, Center for Hellenic Studies.
- BORTONE, P. (2010), *Greek Prepositions. From Antiquity to the Present*, Oxford, OUP.
- BRUCART, J. M. (2009), "Descripción y explicación en la *Sintaxis* de Apolonio Díscolo", en *Ἀκρίβεια τῶν λεχθέντων. Homenatge a Rosa-Araceli Santiago Álvarez*, Alemany, A. (ed.), vol. II, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 87-109 [= *Faventia*, 31].
- BUIJS, M. (2005), *Clause Combining in Ancient Greek Narrative Discourse. The Distribution of Subclauses and Participial Clauses in Xenophon's Hellenica*, Leiden, Brill.
- CABEDO NEBOT, A. e INFANTE RÍOS, P. (eds.) (2012), *Lingüística XL. El lingüista del siglo XXI*, Madrid, SEL.
- CAMPBELL, C. R. (2007), *Verbal Aspect, the Indicative Mood, and Narrative. Soundings in the Greek of the New Testament*, Nueva York, Peter Lang.
- CAMPBELL, C. R. (2008), *Verbal Aspect and Non-Indicative Verbs. Further Soundings in the Greek of the New Testament*, Nueva York, Peter Lang.
- DE CARVALHO, P. y LAMBERT, F. (eds.) (2005), *Structures parallèles et corrélatives en grec et latin. Actes du colloque de linguistique grecque et latine (Bordeaux, 26-27 septembre 2002)*, Saint-Étienne, Université de Saint-Étienne.
- CHRISTIDIS, A. F. (ed.) (2007), *A History of Ancient Greek. From the Beginnings to Late Antiquity*, Cambridge, CUP.
- COLVIN, S. (2007), *A Historical Greek Reader. Mycenaean to the Koiné*, Oxford, OUP.

- CONTI, L. (2014), "Zu den Fokusadverbien bei Homer: Analyse von ἔτι", *Historische Sprachforschung*, 127, 208-227.
- CRESPO, E. (2011), "Conjunctive Adverbs. A Neglected Chapter of Greek Grammar", en *A Greek Man in the Iberian Street. Papers in Linguistics and Epigraphy in Honour of Javier de Hoz*, Luján, E. R. y García Alonso, J. L. (eds.), Innsbruck, Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft, 35-44.
- CRESPO, E. (2015), "Los adverbios conjuntivos en griego", en Villa *et al.* 2015: 485-494.
- CRESPO, E. (2017a), "Focus Adverbs in Classical Greek", en Logozzo y Poccetti 2017: 133-154.
- CRESPO, E. (2017b), "Clases semánticas de adverbios de foco en griego antiguo", en Villa *et al.* 2017: 323-330.
- CRESPO, E. y BARRIOS, M. J. (eds.) (2000), *Actas del X Congreso Español de Estudios Clásicos (21-25 de septiembre de 1999)*, vol. I: *Sesiones de inauguración y clausura. Lingüística griega. Literatura griega*, Madrid, SEEC.
- CRESPO, E., DE LA VILLA, J. y REVUELTA, A. R. (eds.) (2006), *Word Classes and Related Topics in Ancient Greek. Proceedings of the Conference on 'Greek Syntax and Word Classes' held in Madrid on 18-21, June 2003*, Lovaina la Nueva, Peeters.
- CUZZOLIN, P. (2006), "Impersonali e semantica dei predicati in greco antico", en Cuzzolin y Napoli 2006: 70-55.
- CUZZOLIN, P. y NAPOLI, M. (2006), *Fonologia e tipologia lessicale nella storia della lingua greca. Atti del VI Incontro Internazionale di Linguistica Greca (Bergamo, settembre 2005)*, Milán, FrancoAngeli.
- DARDANO, P. (2018), "Nominalizzazione e struttura argomentale: su alcuni nomi deverbali in greco antico", en Villa y Pompei 2018: 127-141.
- DE ANGELIS, A. y GASBARRA, V. (2010), "Tra morfologia e sintassi: mic. *e-pi-ko-wo / o-pi-ko-wo* e le forme omeriche del tipo ἐπήρετμος", en Putzu *et al.* 2010: 150-167.
- DENIZOT, C. (2011), *Donner des ordres en grec ancien. Étude linguistique des formes de l'injonction*, Mont-Saint-Aignan, PURH.
- DENIZOT, C. y DUPRAZ, E. (eds.) (2014), *Latin quis/qui, grec τις/τίς : parcours et fonctionnements. Études sur deux interrogatifs-indéfinis-relatifs*, Mont-Saint-Aignan, PURH.
- DENIZOT, C. y SPEVAK, O. (eds.) (2017), *Pragmatic Approaches to Latin and Ancient Greek*, Ámsterdam, Benjamins.
- DÍAZ DE CERIO, M. (2011), "ΤΩ ΠΟΔΕ ΣΥΜΒΑΙΝΩ y ΠΟΔΑ ΒΑΙΝΩ: sobre esquemas de complementación en griego antiguo", en *Ἀντίδωρον. Homenaje a Juan José Moralejo*, García Blanco, M. J., Amado, T., Martín, M. J., Pereiro, A. y Vázquez, M. E. (eds.), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 243-256.
- DIK, H. (1995), *Word Order in Ancient Greek. A Pragmatic Account of Word Order Variation in Herodotus*, Ámsterdam, Gieben.
- DIK, H. (2007), *Word Order in Greek Tragic Dialogue*, Oxford, OUP.
- DIK, S. C. (1997), *The Theory of Functional Grammar*, Berlín / Nueva York, De Gruyter.
- VAN EMDE BOAS, E. y HUITINK, L. (2010), "Syntax", en E. Bakker 2010b: 134-150.
- VAN EMDE BOAS, E., RIJKSBARON, A., HUITINK, L. y DE BAKKER, M. (2019), *The Cambridge Grammar of Classical Greek*, Cambridge, CUP.
- FAURE, R. (2012), "La délibération et le subjonctif délibératif dans la prose grecque classique", *Syntaktika*, 43, 6-62.
- FORNIELES, R. (2014), "Εἶτα y ἔπειτα en la tragedia griega: de adverbios de tiempo a marcadores del discurso", *Minerva*, 27, 97-118.

- FRITZ, M. A. (2005), *Die trikasuellen Lokalpartikeln bei Homer. Syntax und Semantik*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht.
- GARCÍA SOLER, M. J. (2016), "Usos de ἔτι como adverbio de foco aditivo en las declamaciones etopoéticas de Libanio", en *Nuevas interpretaciones del Mundo Antiguo. Papers in Honor of Professor José Luis Melena on the Occasion of His Retirement*, Redondo Moyano, E. y García Soler, M. J. (eds.), Vitoria, UPV/EHU, 131-143.
- GEORGE, C. (2005), *Expressions of Agency in Ancient Greek*, Cambridge, CUP.
- GEORGE, C. (2014), *Expressions of Time in Ancient Greek*, Cambridge, CUP.
- GIANNAKIS, G. et al. (eds.) (2014), *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics*, Leiden / Boston, Brill.
- GIANNAKIS, G., CRESPO, E. y FILOS, P. (eds.) (2018), *Studies in Ancient Greek Dialects. From Central Greece to the Black Sea*, Berlín / Nueva York, De Gruyter.
- GOLDSTEIN, D. (2016), *Ancient Greek Syntax. Wackernagel's Law in Herodotus*, Leiden / Boston, Brill.
- GONZÁLEZ CASTRO, J. F. y DE LA VILLA, J. (eds.) (2010), *Perfiles de Grecia y Roma (Actas del XII Congreso Español de Estudios Clásicos, Valencia, 22 al 26 de octubre de 2007)*, vol. II, Madrid, SEEC.
- HAIMAN, J. y THOMPSON, S. A. (1988), *Clause Combining in Grammar and Discourse*, Ámsterdam, Benjamins.
- HAPP, H. (1976), *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht.
- HAVERLING, G. (2006), "Struttura lessicale e verbale nel latino e nel greco", en *Cuzzolin y Napoli 2006*: 123-142.
- HETRICH, H. (1976), *Kontext und Aspekt in der altgriechischer Prosa Herodots*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEWSON, J. y BUBENÍK, V. (2006), *From Case to Adposition: The Development of Configurational Syntax in Indo-European Languages*, Ámsterdam, Benjamins.
- HODOT, R. y VOTTÉRO, G. (eds.) (2008), *Dialectes grecs et aspect verbal. Actes de la table ronde de Saint-Étienne, 17-18 juin 2004*, Nancy, ADRA.
- HORROCKS, J. (2010² [1997]), *Greek. A History of the Language and its Speakers*, Nueva York, Longman.
- JACQUINOD, B. (2013), "Réflexion sur l'expression de l'agent en latin et en grec ancien", *Syntaktika*, 45, 5-25.
- JIMÉNEZ DELGADO, J. M. (2016), *Sintaxis del griego micénico*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- JIMÉNEZ DELGADO, J. M. (2018), "Conjunctive Adverbs in Ancient Greek. Position and Development of Conjunctive Functions", *Journal of Greek Linguistics*, 18, 211-240.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (ed.) (2004), *Sintaxis del griego antiguo*, Madrid, Liceus.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (2016), "Funciones semánticas alternantes y diátesis verbal: el caso de παρασκευάζω", en *Omnia mutantur. Canvi, transformació i pervivència en la cultura clàssica, en les seves llengües i en el seu llegat*, Borrell Vidal, E. y Gómez Cardó, P. (eds.), vol. I, Barcelona, Universitat de Barcelona, 199-210.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. D. (ed.) (e. p.), *Sintaxis del griego antiguo*, Madrid, CSIC.
- DE JONG, I. J. F. y RIJKSBARON, A. (eds.) (2006), *Sophocles and the Greek language. Aspects of Diction, Syntax and Pragmatics*, Leiden / Boston, Brill.
- KÖLLIGAN, D. (2007), *Suppletion und Defektivität im griechischen Verbum*, Bremen, Hempen.
- KORTMANN, B. (2012), *Adverbial Subordination: A Typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages*, Berlín / Nueva York, De Gruyter.

- KÜHNER, R. y GERTH, B. (1904³ [1835]), *Ausführliche Grammatik der Griechischen Sprache II. Satzlehre*, Hannover, Hahn.
- LALLOT, J., RIJKSBARON, A., JACQUINOD, B. y BUIJS, M. (eds.) (2011), *The Historical Present in Thucydides. Semantics and Narrative Function*, Leiden / Boston, Brill.
- LAMBERT, F., ALLAN, R. J. y MARKOPOULOS, T. (eds.) (2017), *The Greek Future and its History*, Lovaina la Nueva, Peeters.
- LEHMANN, C. (1988), "Towards a Typology of Clause Linkage", en Haiman y Thompson 1988: 181-225.
- LILLO, A. (2017), "Subjunctive and Optative in Herodotus' Purpose Clauses as Relative Tense Markers", en Bentein *et al.* 2017: 9-21.
- LOGOZZO, F. y POCETTI, P. (eds.) (2017), *Ancient Greek Linguistics. New Approaches, Insights, Perspectives*, Berlín / Nueva York, De Gruyter.
- LURAGHI, S. (2003), *On the Meaning of Prepositions and Cases. The Expression of Semantic Roles in Ancient Greek*, Ámsterdam, Benjamins.
- MAIOCCO, M. (2005), *Absolute Participial Constructions. A Contrastive Approach to the Syntax of Greek and Latin*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- MAQUIEIRA, H. (2008), "Estudio de la partícula δὴ a la luz de los marcadores del discurso en el *Critón* de Platón y en las comedias de Menandro", en *Ἀκριβεία τῶν λεχθέντων. Homenatge a Rosa-Araceli Santiago Álvarez*, Alemany, A. (ed.), vol. I, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 241-254 [= *Faventia*, 30].
- MARKOPOULOS, T. (2009), *The Future in Greek. From Ancient to Medieval*, Oxford, OUP.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, R. (2018), "The Theory of Discourse Markers and Conjunctive Adverbs in Ancient Greek. The Role of Informative Structure in Defining the Conjunctive Function", en Villa y Pompei 2018: 159-171.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, R. y JIMÉNEZ DELGADO, J. M. (2008), *Metáfora conceptual y verbo griego antiguo*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MÉNDEZ DOSUNA, J. (2017), "Syntactic Variation with Verbs of Perception and the 'Oblique Imperfect': Once Again on Aspect, Relative Time Reference and Purported Tense-Backshifting in Ancient Greek", en Bentein *et al.* 2017: 56-83.
- MONTANARI, F. (2013³ [1995]), *Vocabolario della lingua greca*, Turín, Loescher.
- MONTANARI, F. (2015), *The Brill Dictionary of Ancient Greek*, Leiden / Boston, Brill.
- MONTEIL, P. (1963), *La phrase relative en grec ancien*, París, Klincksieck.
- MORTIER-WALDSCHMIDT, O. (2009), "Le récit de la bataille de Salamine dans *Les Perses* d'Eschyle (v. 353-471). Le temps de la narration", *Syntaktika*, 37, 1-22.
- MUCHNOVÁ, D. (2011), *Entre conjonction, connecteur et particule: le cas de ἐπεὶ en grec ancien. Étude syntaxique, sémantique et pragmatique*, Praga, Karolinum.
- NAPOLI, M. (2006), *Aspect and Actionality in Homeric Greek. A Contrastive Analysis*, Milán, FrancoAngeli.
- NIETO IZQUIERDO, E. (2017), "Formas de expresión de la modalidad directiva en los dialectos griegos de la Argólide", en Villa *et al.* 2017: 339-346.
- NORDGREN, L. (2015), *Greek Interjections. Syntax, Semantics and Pragmatics*, Berlín / Nueva York, De Gruyter.
- PÁEZ, M. (2012), "Bibliography about Greek Particles (1935-2010)", *Syntaktika*, 42, 3-43.
- PARDAL, A. (2012), "¿ἐγὼ y σύ no enfáticos? El problema del sujeto nulo en griego antiguo", en Cabedo e Infante 2012: 185-191.
- PETERS, R. D. (2014), *The Greek Article. A Functional Grammar of ὁ-Items in the Greek New Testament with Special Emphasis on the Greek Article*, Leiden / Boston, Brill.

- PINKSTER, H. (2015), *The Oxford Latin Syntax I*, vol. I: *The Simple Clause*, Oxford, OUP.
- POLO ARRONDO, J. (2009), "Ἀντί Plus Infinitive: Syntax and Textual Criticism", en *Veræ Lectiones. Estudios de Crítica Textual y Edición de Textos Griegos*, Sanz Morales, M. y Librán Moreno, M. (eds.), Cáceres / Huelva, Universidad de Huelva, 57-65.
- POLO ARRONDO, J. (2016), "Substitution Clauses in Ancient Greek", *Glotta*, 92, 210-222.
- POLO ARRONDO, J. y DE LA VILLA, J. (2014), "Internal Complements in Latin: More on Their Semantic, Syntactic and Pragmatic Status", en *XIV Colloqui Internationalis Linguisticae Latinae. Acta*, Cabrillana, C. y Lehmann, C. (eds.), Madrid, Ediciones Clásicas, 453-463.
- PROBERT, Ph. (2015), *Early Greek Relative Clauses*, Oxford, OUP.
- PUDDU, N. (2005), *Riflessivi e intensificatori: greco, latino e le altre lingue indoeuropee*, Pavía, ETS.
- PUTZU, I., PAULIS, G., NIEDDU, G. y CUZZOLIN, P. (eds.) (2010), *La morfologia del greco tra tipologia e diacronia*, Milán, FrancoAngeli.
- REDONDO, E. (2018), "El adverbio conjuntivo ὅμως combinado con otros conectores: el caso de ὅμως", en *Villa y Pompei 2018*: 173-184.
- REVUELTA, A. (2017), "Ὠφελ(λ)ον in Ancient Greek Counterfactual Desiderative Sentences: From Verb to Modal Particle", en *Bentein et al. 2017*: 158-188.
- RIJKSBARON, A. (1976), *Temporal and Causal Conjunctions in Ancient Greek*, Ámsterdam, Hakkert.
- RIJKSBARON, A. (2012), "Does Ancient Greek Have a Word for 'No'? The Evidence from οὐκοῦν... οὐ Questions", *Journal of Greek Linguistics*, 12, 140-160.
- RIJKSBARON, A. (2019), *Form and Function in Greek Grammar. Linguistic Contributions to the Study of Greek Literature*, Allan, R. J., van Emde Boas, E. y Huitink, L. (eds.), Leiden, Brill.
- RIJKSBARON, A., MULDER, H. A. y WAKKER, G. C. (eds.) (1988), *In the Footsteps of Raphael Kühner. Proceedings of the International Colloquium in Commemoration of the 150th Anniversary of the Publication of Raphael Kühner's Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache, II. Theil: Syntaxe, Amsterdam, 1986*, Ámsterdam, Gieben.
- RODRÍGUEZ SOMOLINOS, H. (2012), "Sobre ἐπί + dativo. Usos locativos", en *Cabedo e Infante 2012*: 217-224.
- ROMAGNO, D. (2005), *Il perfetto omerico. Diatesi, azionalità e ruoli tematici*, Milán, FrancoAngeli.
- ROMAGNO, D. (2010), "Anticausativi, passivi, riflessivi: considerazioni sul medio oppositivo", en *Putzu et al. 2010*: 430-441.
- RUIJGH, C. J. (2006), "Demonstratives ὅδε, οὗτος, and (ἐ)κεῖνος in Sophocles", en *Jong y Rijksbaron 2006*: 151-161.
- RUIZ YAMUZA, E. (2008), *Tres verbos que significan "deber" en griego antiguo*, Zaragoza, Pórtico.
- RUIZ YAMUZA, E. (2014), "El adverbio vñv como marcador discursivo", *Emerita*, 82, 1-23.
- RUIZ YAMUZA, E. (2015), "Lingüística del griego: una visión general", *Minerva*, 28, 15-51.
- SCHEPPERS, F. (2011), *The Colon Hypothesis. Word Order, Discourse Segmentation and Discourse Coherence in Ancient Greek*, Bruselas, Vubpress.
- SCHWYZER, E. (1950), *Griechische Grammatik*, Múnich, Beck.
- SHAIN, R. (2011), "Exploring Aktionsart in Corpora: A Case Study of Koine Greek *Erchomai* and *Eiserchomai*", *Journal of Greek Linguistics*, 11, 221-248.
- SLINGS, S. R. (2002), "Figures of Speech in Aristophanes", en *Willi 2002*: 99-109.

- THIJS, K. (2017), "The Attic Particle μήν. Intersubjectivity, Contrast and Polysemy", *Journal of Greek Linguistics*, 17, 17-112.
- TORREGO, M. E., BAÑOS, J. M., CABRILLANA, C. y MÉNDEZ DOSUNA, J. (eds.) (2007), *Praedicativa II. Esquemas de complementación verbal en griego antiguo y en latín*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- TORREGO, M. E. y DE LA VILLA, J. (2008), "Funciones semánticas y marcas formales de procedencia en latín y en griego", en *Donum Amicitiae. Estudios en homenaje al Profesor Vicente Picón García*, Cascón, A., Flores, P., Gallardo, C., García-Hernández, B., González Vázquez, C., Jiménez Zamudio, R. y Sierra, A. (eds.), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 187-204.
- TRONCI, L. (2005), *Gli aoristi con -(θ)η-: uno studio sulla morfosintassi verbale del greco antico*, Perugia, Guerra.
- VERANO, R. (2012), "El adverbio συλλήβδην como marcador del discurso en griego antiguo y los matices de la recapitulación", *Habis*, 43, 339-356.
- VERANO, R. (2014), "La heterorreformulación en los diálogos platónicos", en *Ardua cernebant iuvenes. Actas del I Congreso Nacional Ganimedes de investigadores noveles de Filología Clásica (Madrid 20-22 de marzo del 2013)*, Gomis, V., Pardal, A. y de la Villa, J. (eds.), Madrid, SEEC, 153-160.
- DE LA VILLA, J. (2008), "Sintaxis", en *Veinte años de Filología Griega (1984-2004)*, Adrados, F. R., Berenguer, J. Á., Luján, E. R. y Rodríguez Somolinos, J. (eds.), Madrid, CSIC, 369-396.
- DE LA VILLA, J. (2014), "Bases verbales y nombres de acción en -σις/-τις en Heródoto", en *Ágalma. Ofrenda desde la Filología Clásica a Manuel García Teijeiro*, Martínez Fernández, Á., Ortega, B., Velasco, H. y Zamora, H. (eds.), Valladolid, Universidad de Valladolid, 143-152.
- DE LA VILLA, J. (2018), "More on Aspect and Modality in Thessalian Official Documents", en *Giannakis et al. 2018*: 405-428.
- DE LA VILLA, J., CAÑIZARES, P., FALQUE, E., GONZÁLEZ CASTRO, J. F. y SILES, J. (eds.) (2015), *Ianua Classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico. Actas del XIII Congreso Español de Estudios Clásicos*, vol. I, Madrid, SEEC.
- DE LA VILLA, J., FALQUE, E., GONZÁLEZ CASTRO, J. F. y MUÑOZ JIMÉNEZ, M. J. (eds.) (2017), *Conuentus Classicorum. Temas y formas del Mundo Clásico / Temes i formes del Món Clàssic*, vol. I, Madrid, SEEC.
- DE LA VILLA, J. y POMPEI, A. (eds.) (2018), *Linguistics and Classical Languages*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- WAKKER, G. C. (2006), "'You could have thought': Past Potentials in Sophocles?", en *Jong y Rijksbaron 2006*: 163-180.
- WILLI, A. (ed.) (2002), *The Language of Greek Comedy*, Oxford, OUP.
- WILLI, A. (2003), *The Languages of Aristophanes. Aspects of Linguistic Variation in Classical Attic Greek*, Oxford, OUP.
- WILLI, A. (2008), *Sikelismos. Sprache, Literatur und Gesellschaft im griechischen Sizilien (8.-5. Jh. v. Chr.)*, Basilea, Schwabe.
- WILLI, A. (2018), *Origins of the Greek Verb*, Cambridge, CUP.
- WILLMOTT, J. (2007), *The Moods of Homeric Greek*, Cambridge, CUP.
- WILLMOTT, J. (2010), "The Semantics of Negative Directives in Homeric Greek: A Typological Account", en *Putzu et al. 2010*: 529-540.

VOLVER A LA TRADICIÓN: *LATINE DISCERE IVVAT*

ANTONIO G. AMADOR
IES Severo Ochoa (Granada)
agamador@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6529-3137

RESUMEN

La intención del presente artículo es repasar brevemente la historia de la metodología empleada para la enseñanza del Latín y el Griego en nuestro país y otros estados europeos durante el siglo XX, haciendo hincapié en los diversos intentos de recuperar las bases de la tradición humanística y luchar contra el método de gramática-traducción, mal llamado “tradicional”, implantado por la escuela prusiana en la segunda mitad del siglo XIX y destinado más a formar individuos a través de una “gimnasia mental” que a enseñar lenguas clásicas. En ese sentido, procuraremos demostrar cómo el uso activo en el aula de la lengua objeto de estudio por parte de profesores y alumnos, tanto de forma oral como escrita, es beneficioso no solo para el aprendizaje de dicha lengua, sino para un más profundo conocimiento de esta, convencidos de que trabajando la competencia lingüística, y no solo la teoría gramatical, conseguiremos devolver a nuestros estudios su importancia en el actual sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: latín, griego, metodología, didáctica, humanismo, secundaria.

RETURN TO TRADITION: *LATINE DISCERE IVVAT*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to briefly review the history of the methodology used to teach Latin and Greek in our country and other European states during the twentieth century. I will highlight the diverse attempts to recover the foundations of the humanistic tradition and struggle against the method of grammar-translation, misnamed ‘traditional’. This method was set up by the Prussian school in the second half of the nineteenth century and conceived to train individuals through a ‘mental gymnastics’ more than to teach classical languages. In this sense, I will try to demonstrate how the active use of the target language in the classroom by teachers and students, both orally and in writing, is beneficial not only to learn that language, but to deepen the knowledge on it. I am convinced that practising linguistic competence, and not only teaching grammatical theory, can make our studies relevant again in the current educational system.

KEYWORDS: Latin, Greek, methodology, didactics, humanism, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

¿A qué tradición nos referimos cuando defendemos la vuelta a los métodos “tradicionales” para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas? Intentaremos dar respuesta a esta pregunta a partir de la opinión de distintos autores que han tratado esta cuestión, sobre todo, desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

Data de recepció: 28/VI/2019
Data d’acceptació: 02/XII/2019

En su breve (y magnífica) historia de la lengua latina, *El latín ha muerto, ¡viva el latín!*, un verdadero *best seller* en 2007 en Alemania, traducido al castellano en 2012, el profesor Wilfried Stroh (2012: 354) toma partido directamente con estas palabras:

Es evidente que pocas personas querrán aprender latín según el método habitual de muchas instituciones, que lo convierte en una especie de álgebra superior o tal vez de química. Se busca el núcleo del predicado *-osculatur* (él besa)– y se pregunta entonces por la totalidad de la frase a través de los complementos necesarios (¿Quién besa? *Catullus* ¿A quién besa? *Lesbiam*) y de otros detalles (¿Dónde besa? ¿Por qué besa? ¿Con qué frecuencia besa?). De izquierda a derecha, de derecha a izquierda, se va montando una frase hasta que finalmente tiene sentido. Nunca habría logrado Catulo besar a Lesbia o leerle sus poemas si ella hubiese tenido que esforzarse tanto para entenderlo. ¿No deberíamos, por lo tanto, intentar que el latín se aprenda por el camino natural de la escucha, la comprensión y el habla?

En el Renacimiento, los humanistas no tenían que defender que el latín se aprendía hablando, ya que era la lengua vehicular de la enseñanza.¹ Pero en épocas posteriores también era la opinión compartida por los más ilustres pedagogos, entre los que cabe destacar a Comenius (1592-1670), que la práctica de la conversación en latín por parte de los alumnos debía ser previa o simultánea al aprendizaje de la gramática latina.

Para recordar el papel fundamental de Comenius, autor del “método objetivo” (v. *infra*), que dio lugar a mediados del siglo XVII a la llamada “enseñanza intuitiva”,² nada mejor que leer lo que sobre este nos cuenta Pablo Latapí (1993: 150 y 153) en “El pensamiento educativo de Comenio”:

El gran principio [del arte de la enseñanza] es que todo aprendizaje deriva de la naturaleza y debe ser conforme a ella, “sin golpes, sin rigor ni presiones”. De este principio se derivan tres normas fundamentales:

1. *Omnia gradatim*: el aprendizaje debe ser gradual.
2. Autopsia, que significa que es el alumno el principal autor de su educación, y
3. Auto-praxis, o sea que el conocimiento debe ser aplicado siempre que sea posible.

[...] El “método objetivo”, propuesto por Comenio, consiste en poner al alumno en contacto con los objetos o sus representaciones –a través de los más sentidos posibles– para que él experimente activamente con ellos. Implica estimular la observación, la descripción y comprensión, el análisis, la retención y la aplicación. Como auxilio didáctico, Comenio propuso –ejemplarmente en el *Orbis Pictus*– unir a la palabra y concepto la ilustración del objeto. A través de 150 imágenes, el alumno tiene ante los ojos piedras y metales, flores y frutos, actividades humanas y fenómenos de la naturaleza. El mostrar a la imaginación el objeto facilita que *omnia sponte fluant, absit violentia rebus* (fluya

¹ Los interesados en conocer los procedimientos empleados por los humanistas en la enseñanza del latín pueden consultar el interesantísimo artículo “*Sal Musarum*” de la profesora Sandra Ramos, de la Universidad de Cádiz (Ramos Maldonado 2016).

² La enseñanza intuitiva es aquella que busca que un conocimiento se adquiera sin la necesidad de emplear un análisis o un razonamiento anterior.

todo con naturalidad, no se violenta nada) como reza el pie de grabado de la portada del *Orbis*. El papel del maestro es estimular y conducir el aprendizaje con esos apoyos.

Siguiendo con la lectura del libro de Stroh, este sostiene que a día de hoy existen muchos profesores en todo el mundo que, a pesar de las restricciones de los planes de estudio y de los libros de texto, practican el “método directo”,³ aplicado ya a todas las lenguas modernas.

Los detractores de esta metodología objetarán, en primer lugar, que “el latín es una lengua muerta”. Quienes hayan leído su libro, replica Stroh, sabrán que esta objeción no es correcta: el latín lleva dos mil años “muerto” y, sin embargo, se ha usado en cada época como si fuera una lengua viva: baste recordar a importantes personajes de la política, las artes, la filosofía y las ciencias, como Copérnico, Kepler, Galileo, Descartes, Newton, Leibniz, Bacon, Linneo, e incluso Carlos Marx (1835) durante sus años de estudiante. Vivo o muerto, el latín sigue siendo un idioma, no una disciplina matemática.

Quien reclama hoy en día una enseñanza viva del latín, concluye el autor, no está pidiendo, por suerte, nada nuevo. Durante las últimas décadas se ha hecho mucho por este objetivo: editar libros de texto más amenos y vivos, aplicar a la enseñanza los conocimientos adquiridos por la psicología, incluir música⁴ y teatro en clase y, sobre todo, hablar latín con entusiasmo. No debemos olvidar que *longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla* (Sen. *epist.* 6.5).

Joaquín Pascual Barea, catedrático de Filología Latina de la Universidad de Cádiz, llega a afirmar en el prólogo al libro de Stroh (2012: 16) lo siguiente:

Una de las conclusiones de esta historia consiste en la necesidad de enseñar el latín con la metodología propia de cualquier lengua extranjera, y no como una lengua que sólo pudiera ser traducida y estudiada como materia teórica. El cultivo ininterrumpido del latín durante los últimos doce siglos, el que buena parte de los autores clásicos la aprendieran como segunda lengua, el que las lenguas extranjeras no siempre sean enseñadas por profesores nativos, y sobre todo los resultados obtenidos con esta metodología prueban que el hecho de que el latín deba ser aprendido en la escuela y no cuente con hablantes nativos no constituye un obstáculo insalvable para su aprendizaje como segunda lengua.

³ “El método directo es el más extendido de entre los llamados métodos naturales. Sus planteamientos se basan en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua” (CVC).

⁴ A este respecto, véanse las grabaciones de poesía griega y romana con música renacentista a cargo de Eusebius Toth y el coro Tyrtarion en el canal de YouTube de la Accademia Vivarium Novum, <www.youtube.com/user/vivariumnovum> [consulta: 3 diciembre 2019], y los *Carmina Latina* de Alessandro Conti (*Alexander Veronensis*) sobre textos de los primeros capítulos de *Familia Romana* de Ørberg, <www.alexanderveronensis.com> [consulta: 3 diciembre 2019].

2. LA FORMALE BILDUNG ALEMANA Y EL CASO DE ITALIA

Por su parte, Luigi Miraglia, en el capítulo “La enseñanza del latín a lo largo de los siglos” de su manual para el profesorado *Nova Via*, afirma que, cuando nos preguntamos cuál es el “método tradicional” para enseñar el latín y el griego, muchos no dudarían en responder: morfología, sintaxis, traducciones de frases y pasajes de autores. No obstante, el método gramática-traducción (también llamado “método prusiano” por su lugar de origen),⁵ contrariamente a la opinión común, es de introducción bastante reciente en la didáctica de las lenguas clásicas y no se remonta más allá del siglo XIX. Es hijo de varios factores que actuaron al mismo tiempo (Miraglia 2013: 9):

1. La denominada *Formale Bildung* (o “educación formal”), dirigida fundamentalmente a ejercitar una “gimnasia mental”, y a desarrollar paciencia, atención, diligencia y “lógica”, cualidades que después tendrían que transferirse al estudio de otros campos del saber, y constituir así una “formación de base” del carácter y de la actitud hacia el trabajo intelectual [...].

2. La influencia de la Ilustración primero y del Positivismo después, encaminados a investigar, también en la enseñanza de las lenguas clásicas, un “método científico” sistemático y racional.

3. El fuerte peso que tendrían las investigaciones de lingüística histórica, las sistematizaciones gramaticales, los estudios sobre sintaxis compleja y los avances de la filología clásica que caracterizaron a estas disciplinas, especialmente en el ámbito germánico.

4. La voluntad, no exenta de contenidos ideológicos, de proponer un método alternativo y “nuevo” al sistema de enseñanza que daba la impresión de ser un atributo exclusivo de instituciones eclesíásticas y de órdenes religiosas, y que parecía –habiendo en ello una parte de razón– privilegiar la forma sobre los contenidos, creando oradores y versistas privados de sentido común y de contacto con la realidad presente y viva.

El problema fue que nunca se llegaron a alcanzar los efectos que se esperaban de la aplicación del nuevo “método prusiano”. Así, en Inglaterra y en Italia, relevantes intelectuales empiezan a protestar. Niccolò Tommaseo (1802-1874) llega a decir (Miraglia 2013: 10):

¿Por qué sufren tanto los jovencitos al aprender aquella lengua, ellos que, en cambio, aprenden de forma cómoda y rápida varias lenguas vivas? ¿Por qué aquella lengua

⁵ “El método gramática-traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua.

Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego. Es heredero de la práctica académica alemana y algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger.

[...] Durante la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló en varios países europeos una corriente de oposición a este método que sentó las bases para el desarrollo de nuevas propuestas en la enseñanza de lenguas: el Movimiento de reforma” (CVC).

permanece muerta en sus pensamientos? ¿Por qué, fuera de la escuela y de las tareas, la apartan de ellos como una molesta carga? Sería más importante oír hablar constantemente latín y tener que responder media hora al día que estudiar su gramática durante siete años.

Vistos los desastrosos resultados de esta metodología, en 1905 se convoca una comisión en Italia para analizar la situación de la enseñanza del latín, que concluye (Miraglia 1996: 1) que

el método adoptado en las escuelas italianas para la enseñanza de las lenguas clásicas es el más dificultoso y el menos rentable; es poco útil para el conocimiento de la lengua y aún menos para el conocimiento del espíritu literario.

En su informe, los miembros de la comisión identificaban el fracaso en dos errores de fondo (Miraglia 1996: 1):

El primero, el más grave y más frecuente y, además, aquel del que a menudo más quejas se tiene, es el de comenzar inmediatamente por una enseñanza sistemática de la gramática para introducir el conocimiento de la lengua, y después seguir insistiendo en ello, como si en el aprendizaje de sus reglas y en los repetidos ejercicios para aplicarlas consistiese toda razón de estudio de una lengua, incluso la esencia de la misma. El otro error, también frecuente pero menos generalizado, consiste en extender, más allá de los conocimientos y necesidades propias de la escuela secundaria, la erudición filológica y el análisis gramatical, morfológico y sintáctico de la palabra, de la frase y del período, de modo que la palabra *per se* se convierte en el objetivo principal de la enseñanza de la lengua.

Finalmente, en el Congreso sobre la didáctica de las lenguas clásicas en los países de la CEE, celebrado en 1963, se llegó a la conclusión unánime (Miraglia 1996: 1) de que

el joven estudiante de latín se enfrenta a análisis y abstracciones superiores a los de su propia lengua materna. En estos estudios se desarrolla todo, como si la psicología moderna y la pedagogía experimental no existieran todavía.

Pero no había nada que hacer, los profesores se sentían satisfechos, aunque los alumnos no aprendían mucho: el mito de la “formación mental” les bastaba para tranquilizarlos. El mejor ejemplo lo podemos encontrar en un manual de 1947, *Latinorum*, de Michele Fornaciari, que gozó de tanta popularidad que en seguida fue traducido al castellano y editado en nuestro país. Curiosamente, Fornaciari (1952: 67) parecía añorar los antiguos métodos empleados por los “colegios religiosos”, llegando a elogiar sus resultados:

La posibilidad de hacer aprender el latín prácticamente, parece ser confirmada por lo que todos hemos oído contar a ciertos viejos estudiosos, acerca de la manera de como lo habían aprendido, en sus tiempos, en las Escuelas Pías, o en otros colegios de religiosos. Según ellos, los Barnabitas y los Escolapios usaban un método que descartaba todas las molestias gramaticales; el muchacho era introducido en seguida en el prado verde y

agradable de la historia y de la poesía, y el latín era enseñado al igual que una lengua viva, como el alemán o el francés. Y a menudo, además, criticaban el método nuevo “inventado por los filólogos alemanes”, en virtud del cual la enseñanza del latín había quedado privada, podríamos decir, de sus hojas y de sus flores, y convertida en una selva espinosa y erizada de reglas gramaticales y de sintaxis.

El propio autor (Fornaciari 1952: 69-70) se atreve a criticar incluso que, con el cambio de metodología, la enseñanza se ha endurecido por el exceso de celo de determinados profesores:

Pero en las escuelas públicas se verificó un hecho nuevo. Todos los profesores, entonces jóvenes y “modernos”, se hallaban más o menos influidos por la escuela filológica alemana, dominadora del siglo. Y de aquella no solamente aprendieron, y por cierto muy bien, las leyes de las variaciones morfológicas y sintácticas del latín, sino que dedujeron también la tendencia a endurecer demasiado el método de enseñanza y a exagerar un poco el carácter científico de la enseñanza misma.

[...] Encontramos a profesores muy preparados, pero demasiado propensos a explicarnos todos los porqués fonéticos de la desaparición y de las elisiones de las consonantes en las declinaciones latinas y demasiado convencidos de que “el latín de los curas” –es decir, el latín de los colegios privados– no era enseñado con un método filológicamente al día. [...] En conclusión, aquellos maestros estaban persuadidos de que la ventaja esencial del latín consiste en su capacidad de formar el cerebro del muchacho, y en esto tenían razón; pero estaban demasiado seguros de ello, y pretendían que nuestro cerebro funcionara como el de filólogos en ciernes.

Y entonces, pese a que todas estas afirmaciones fueran ciertas, argumenta en contra de aquella enseñanza por no considerarla lo suficientemente “seria” (Fornaciari 1952: 71):

Cierto es que se podría enseñar el latín prácticamente, como cualquier otro idioma. Nada impediría que se hicieran ejercicios de nomenclatura latina, enseñando a los muchachos en primer lugar cómo se dice *papel, pluma, tinta y tintero*, y haciéndoles soltar la lengua con pequeñas frases, para ponerlos en condición de sostener lo antes posible una conversación en *latinus grossus*...

Pero con tal enseñanza no se llegaría a un resultado serio. En realidad, no pretendemos enseñar el latín a los muchachos con el fin de que se sirvan de él para conversar o para escribir cartas comerciales, sino para otro objeto. Queremos enseñárselo para encaminarles a ser hombres cultos, para hacer funcionar puntualmente su capacidad de raciocinio y para que vislumbren algo de la civilización clásica. Resulta pues claro que, en relación con ese fin, llegar a balbucear alguna frase, no sería gran cosa. Y además, el mismo muchacho que aprendiera de tal forma el latín, con un manual de conversación en la mano, comprendería que se trata de un simple juego y no lo tomaría en serio.

La afirmación de Fornaciari de que el latín se ha de enseñar para hacer funcionar la capacidad de raciocinio de los muchachos constituye una verdadera losa que ha acompañado al estudio de esta lengua durante casi un siglo y de la que, aún hoy, no nos hemos librado del todo. El autor nos viene a decir, por tanto, que lo importante del estudio del latín no es el latín mismo, algo totalmente inimaginable si se dijera de cualquier otra lengua o materia de

estudio. La conclusión es aún peor: el sentido que pueda tener el texto no tiene la menor importancia ante el mero ejercicio mental que proporciona el estudio de la lengua del Lacio (Fornaciari 1952: 72):

Es inútil, por lo tanto, buscar atajos en el estudio del latín y proponerse ingenuamente estudiarlo con los mismos recursos que pueden ser eficaces para los otros idiomas. El latín, para ser verdaderamente útil, no puede estudiarse más que con un método: el de la enseñanza gradual y teórica de la gramática y la sintaxis, aplicándola luego en las traducciones del latín a la lengua propia y, sobre todo, de ésta al latín.

Finalmente, sentencia que el error de los que preguntan por qué el latín no se enseña de una manera práctica es que no conocen el verdadero propósito de su estudio por parte de los jóvenes, llegando a la más absurda de sus afirmaciones: “no se dan cuenta de que el fin del estudio del latín no es comprender el sentido de un párrafo latino, sino razonar sobre el latín y construir el latín por dicho método razonador” (Fornaciari 1952: 101).

De poco le sirvió unos años más tarde a Gaetano Righi, en su *Historia de la filología clásica*, escrita en 1962, argumentar contra la inerte erudición de los profesores y el estorbo preliminar de la gramática. El avance del método prusiano era imparable (Righi 1969: 38):

La mucha erudición no aumenta, de suyo, el vigor del espíritu, no suministra ni la elocuencia, ni el gusto, ni el amor que incitan a explicar los autores [...]; la erudición no establece de por sí el vínculo entre el pasado y el presente; no justifica ni promueve mi interés por la remota Antigüedad, por los hombres que vivieron y escribieron entonces y representan aun a aquellos tiempos en los libros que se han conservado y que son sus exponentes. A estos, a los escritores y poetas, hay que explicarlos; o sea, hay que interpretarlos, hacerles hablar elevándonos nosotros a sus pensamientos y sentimientos, los cuales al mismo tiempo nos harán entendernos a nosotros en ellos y harán que les entendamos a ellos en nosotros. Naturalmente, para conseguir esto es preciso haber superado todo estorbo preliminar de gramática y sintaxis e inerte erudición y fijarse ya lo más posible en su puro lenguaje, en su rostro vivo. Pero lo que suele suceder, por el contrario, es que durante todos los años que se estudia latín y griego en la enseñanza secundaria no se supera el referido estorbo.

3. EL CASO DE ESPAÑA

En nuestro país, mientras tanto, a pesar de los encomiables esfuerzos de los redactores de *Palaestra Latina*,⁶ una revista escrita enteramente en latín fundada en 1930 por el claretiano Manuel Jové y dirigida más tarde por José María Mir,⁷

⁶ Gracias a un fructífero acuerdo de colaboración entre la Asociación Cultura Clásica y la Orden de los Claretianos, la mayor parte de los números publicados entre 1930 y 1975, fecha de su cierre definitivo, pueden consultarse en <www.culturaclasica.com/palaestralatina> [consulta: 4 diciembre 2019].

⁷ Redactor de *Candidatus Latinus* y de *Palaestra Latina*, el padre Mir (1912-2000) asumió la dirección de esta revista desde 1943 hasta 1964. Participó activamente en el Movimiento por el Latín Vivo y dirigió la redacción del curso de latín en discos Polyglophone CCC (San Sebastián,

el método gramática-traducción no tarda en imponerse en las aulas, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior.

Contra los efectos provocados por este avance imparable, se alzarán voces como la de J. Jiménez Delgado (1909-1989), profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, que, entre otros artículos, publica en 1959 “El Latín y su didáctica”, defendiendo una revisión de la metodología del latín ante los ataques contra la permanencia de este en el sistema educativo (Jiménez Delgado 1959: 153-154):

Los ataques contra el latín se han agudizado en estos últimos años. No nos interesa, de momento, entrar en la razón o sin razón de estos ataques. Nos basta con dejar constancia del hecho y luego tratar de contrarrestarlos más con realidades que con palabras.

Tal vez el argumento más fuerte que lanzan los impugnadores del latín es la ineficacia y casi esterilidad de su enseñanza. [...]

Si queremos dar eficacia a la didáctica del latín urge revisar, actualizar y vivificar su metodología. Todas las disciplinas han renovado sus métodos, incluso las lenguas vivas. ¿Por qué habrá maestros que se empeñen en seguir con procedimientos anticuados, sobre todo teniendo en cuenta la disminución en el horario de clases y el desinterés de la sociedad actual y de los mismos alumnos por el latín? [...] La batalla planteada en torno al latín no la ganaremos con discursos ni apologías más o menos contundentes. Hay algo mejor que la propaganda verbal o escrita: la calidad y el provecho de nuestros alumnos.

[...] Urge, pues, una renovación profunda en la enseñanza del latín, a base de métodos más modernos, pero sin perder el espíritu que inspiró a los grandes maestros del Renacimiento y que les permitió llegar a un dominio tal de esta lengua sabia, que aún hoy día causa general admiración. No hay motivo para seguir enseñando el latín como lengua muerta, ni menos para continuar con una didáctica que sólo engendra en los alumnos el tedio y la repulsa de la asignatura. [...] Esto, unido a un uso discreto y sabio de la gramática, a la necesidad de hacer desde los primeros años un buen acopio del vocabulario y orientar en lo referente a la traducción, sin descuidar el ejercicio de hablar y, sobre todo, de escribir latín, de tan frecuente uso en otros tiempos y de resultados tan maravillosos si se hace como es debido, no podrá menos de darnos excelentes frutos.

Concluye su artículo con los votos de carácter pedagógico formulados en el Congreso Internacional en pro del Latín Vivo celebrado en Aviñón en septiembre de 1956 (Jiménez Delgado 1959: 170-171):

I. La pedagogía del latín no debe estar influida por la idea de que el latín es una lengua muerta.

II. Debe hacerse campaña recalcando la idea de que el latín es no sólo un factor cultural, sino también una lengua de interés práctico.

III. Hay que esforzarse en hacer la enseñanza del latín más atrayente y más adaptada a la psicología de los niños, sin caer, con todo, en el engaño de una facilitonería contraproducente. [...]

1959). Colaboró en la revista *Helmantica* y remodeló en equipo el *Diccionario ilustrado latino-español, español-latino* Vox (1944), que ha alcanzado numerosas reediciones y sigue siendo el léxico escolar de referencia en nuestros institutos.

IV. Se hace una llamada a los profesores para que procuren facilitar a los alumnos un vocabulario no escaso para sus tareas escolares y para las contingencias del día de mañana, usando en esto los métodos más acreditados.

V. Se recomienda el empleo de métodos activos en la enseñanza del latín.

VI. Es muy conveniente que los maestros de lengua y literatura latina intensifiquen el uso del latín por escrito y de palabra.

VII. Además de los autores clásicos, es de desear que se empleen también textos recreativos sacados tanto de la Antigüedad como de la Edad Media y Moderna, arreglados, si es preciso, en lenguaje sencillo, correcto y elegante.

Para Jiménez Delgado (1959: 168), por tanto, uno de los secretos para el triunfo de la restauración de la enseñanza del latín era la consigna que el profesor Burk proclamaba solemnemente en el citado Congreso de Aviñón: *Latine loqui, latine loqui, iterum iterumque latine loqui*. Algo muy en la línea de lo propuesto por Comenio (1657: 129) en el siglo XVII: *omnis lingua usu potius discatur quam praeceptis, id est, audiendo, legendo, relegendo, transcribendo, imitationem manu et lingua tentando quam creberrime*.

Tampoco tuvo éxito en nuestro país esta arenga a la cordura de Jiménez Delgado, pues dos décadas después del Congreso de Aviñón, en 1976, y ya extinto el antiguo bachillerato, la propia SEEC publica el libro de latín de 2º de BUP de Francisco Torrent en cuyo prólogo (1976: 5) se afirma lo siguiente:

La asignatura cuyo estudio vamos a comenzar tiene mucho de pasatiempo: en ella, como en un rompecabezas, es necesario encajar debidamente las piezas que se nos dan en los textos, de acuerdo con su forma y con el papel que desempeñan en el conjunto. Y es, al mismo tiempo, apasionante, porque su estudio nos va a proporcionar los conocimientos y la técnica necesarios para que el ajuste de piezas sea correcto y nos permita descifrar, a veinte siglos de distancia, unos textos llenos de interés humano, de belleza difícilmente igualable y de importantes lecciones, que dejaron escritos nuestros antepasados, los romanos.

La técnica se irá adquiriendo y perfeccionando a lo largo del curso mediante la práctica de la traducción. [...] Lo que sí será indispensable es repasar concienzudamente algunas nociones fundamentales de Gramática, que ya se estudiaron con anterioridad, y que conviene tener muy presentes, porque habrá que recurrir a ellas constantemente en el aprendizaje del Latín y en el ejercicio de la traducción. Sólo así pisaremos terreno firme y lograremos en nuestra asignatura la eficacia deseada.

4. FRANCIA Y LOS MÉTODOS AUDIO ORALES

En 1974 Jacqueline Duchemin, profesora de la Universidad de París X Nanterre, preocupada por la deriva de los estudios clásicos en Francia, escribe el prefacio a la obra de Janine Debut, *La enseñanza de las lenguas clásicas*, en la que se hace hincapié en la necesidad de una renovación de la metodología del latín y el griego (Debut 1976: 6-7):

Desde hace mucho tiempo, a decir verdad desde siempre, los maestros dignos de este nombre han contemplado con mirada crítica e inquisitiva los métodos y los instrumentos de trabajo recibidos de sus predecesores. Semejante en eso a los técnicos e ingenieros que

renuevan sin cesar el utillaje para fabricar más y mejor, los maestros modernizan el material pedagógico y los métodos de enseñanza.

[...] [Janine Debut] ha utilizado los medios más modernos de que se dispone hoy, a pesar de la opinión en contra de muchos que estiman, equivocadamente, que los mismos deben reservarse al estudio de las lenguas modernas.

El principal problema, apunta Debut, es que el latín ya no constituye una lengua para nuestros alumnos, sino una materia que les proporciona deberes escolares. Conviene, por tanto, situar la pedagogía de las lenguas clásicas en el interior de las llamadas secundarias, es decir, de las distintas a la lengua materna. Siguiendo a Sebastianoff, profesor de la Sorbona, afirma que cualquier lengua funciona esencialmente como medio de comunicación y que, por tanto, conocer una lengua consiste en ser capaz de comprenderla y de expresarse en ella.

Partiendo de esta idea, defiende el método vivo argumentando que su finalidad no estriba en enseñar las lenguas clásicas como si fueran a ser utilizadas igual que una lengua viva, sino en habituar a los alumnos, mediante frecuentes diálogos en latín o en griego, “a retener en la memoria un conjunto sintético de la frase, más que la frase aislada, equipada de su traducción” (Debut 1976: 58). Para la autora, si se les llama métodos activos no es porque ejerciten los músculos, sino porque obligan al alumno a un esfuerzo sostenido de atención, de reflexión metódica. Así, en el capítulo “Los métodos dinámicos”, cita la opinión de varios profesores (Debut 1976: 56):

No hay nada que despierte tanto el interés de los alumnos como los ejercicios orales de todas clases: pequeñas órdenes y preguntas simples [...]. Se puede bromear acerca del valor formativo del procedimiento consistente en decir en latín al alumno: “Cierra la puerta, regresa a tu puesto o ven a la pizarra”. Esto carece de relación, es cierto, con el humanismo, pero ¿quién negará el valor pedagógico de la *repetición*? ¿No es el mejor ejemplo aquel que se puede utilizar más frecuentemente? Y ¿cuántas veces por semana no hay ocasión de repetir: “Labōrāte, nē rīseritis! Audīte! Cōgitā, antequam respondeās...”? ¿Cuántos niños creéis capaces de recordar de memoria una lista de números cardinales y sobre todo ordinales, si dicha tarea no les es facilitada? Pero cuando uno se atiene, desde principio de curso, a dar en latín las indicaciones de trabajo, es sorprendente comprobar lo poco que se equivocan, al cabo de unas semanas, acerca del número de un ejercicio: “Librōs sūmite! Opus ducentēsimum quaerite, in pāginā centēsīmā trīcēsīmā quīntā!”.

Con respecto al uso del diccionario, Debut (1976: 70) opina que los alumnos pasan un tiempo precioso entregados a hojearlo, tiempo que les convendría mucho más dedicar a la reflexión sobre el texto, y se muestra de acuerdo con las palabras de Duchemin:

Anonadado, aturdido, el desgraciado si es consciente pasará la velada haciendo verdaderas filigranas con todas las combinaciones posibles, en una progresión verdaderamente aterradora, que ni siquiera me atrevo a calcular... Es muy raro, en tales condiciones, que llegue a alcanzar un significado un poco parecido, mucho más raro que descubra y alcance el sentido justo.

De tal modo que nuestra autora llega a afirmar que el uso abusivo del diccionario es una de las principales causas del declive de la enseñanza del latín y el griego, por lo que propone reducir al máximo su utilización (Debut 1976: 85):

¿Qué es si no, en efecto, la mayor parte de las veces, un texto griego o latino, para nuestros alumnos? Una especie de criptograma para ser descifrado; la clave, el diccionario la dará. No destacaremos nunca bastante los daños que causa el diccionario con el cual imaginan traducir un texto. La explicación es de orden psicológico: los alumnos no retienen el vocabulario por falta de motivación, puesto que cuentan con el diccionario.

Por lo que coincide con Duchemin en que hay que erradicar prácticamente su uso para salvar la enseñanza del latín y el griego, gravemente dañada por esta causa (Debut 1976: 71):

Nos resulta forzoso reconocer que todos hemos propinado un duro golpe al latín y al griego, convirtiéndolas en lenguas para las que se precisa, en primer lugar, el diccionario, y este abuso parece ser el principal responsable del decaimiento de las lenguas clásicas. Si después de haber estudiado las lenguas clásicas durante cinco o seis años los alumnos ignoran las palabras corrientes, significa que el latín y el griego, lo queramos o no, y a pesar de los esfuerzos que hagamos entre todos, son lenguas muertas.

Finalmente, sostiene que “la práctica oral del griego y el latín, basada en preguntas y respuestas sugeridas por el texto, parece en sí un acercamiento vivo de la lengua”, llegando a la conclusión de que hay que replantearse la pedagogía del latín, ya que es absurdo privarlo de esos poderosos factores de aprendizaje que son la audición y la charla: “el uno precisa la movilización rápida del vocabulario y las estructuras para expresar un pensamiento; el otro, una comprensión global para entregarse al pensamiento del interlocutor”. En conclusión, “la gramática puede difícilmente servir de medio de acceso a la lengua real, en la que el reflejo debe superar a la reflexión” (Debut 1976: 100).

5. LA REACCIÓN BRITÁNICA

Todos estos movimientos, que tuvieron mejor o peor suerte en los distintos sistemas educativos europeos, estaban influenciados por la reforma de los estudios clásicos que se había iniciado en Inglaterra a principios del siglo XX como reacción al gramaticalismo de la *Formale Bildung*. Así, en Cambridge, W. H. D. Rouse (1863-1950), fundador de la Loeb Classical Library, deja la Universidad preocupado por el bajísimo nivel de los alumnos que se matriculan en las distintas Filologías y escribe lo siguiente:

El método actualmente en uso no se remonta más allá del siglo XIX. Es fruto de la erudición alemana, que intenta aprender todo respecto a una cosa en vez de la cosa en sí

misma. El método tradicional inglés, que duró mucho más allá del siglo XVIII, era usar la lengua latina hablándola.⁸

Rouse asume la dirección de la Perse School y, en breve, se unen al proyecto Appleton, Jones, Paine, Mainwaring, Andrew, Arnold y otros jóvenes profesores. Escriben numerosos libros sobre la didáctica de las lenguas clásicas aplicando lo que denominan el “método directo” y consiguen enseñar con excelentes resultados que sorprenden a todo el mundo. El método se extiende por distintas escuelas de Inglaterra y por fin llega a Estados Unidos, donde se difunde con éxito. Rouse funda la Association for the reform of Latin teaching y, desde 1911, dirige un centro de formación del profesorado, las Schools of Latin teaching, y edita la revista *Latin teaching*.

Consciente del cambio de rumbo que estaba propiciando, Rouse escribe en el prólogo a *Decem fabulae*, un libro de obritas de teatro en latín escrito por Paine y Mainwaring:

Afortunadamente, ya no es necesario defender el método directo en la enseñanza de idiomas: nadie cuya opinión se base en el conocimiento lo ataca hoy en día, siempre que los idiomas que se impartan sean modernos. Pero hubo un tiempo, no hace mucho, en el que el método fue ridiculizado como simple o descuidado por los que no lo habían probado; y este es el caso ahora con el método directo aplicado a la enseñanza del latín y el griego. Los que lo han intentado, hasta donde llega mi conocimiento, lo tienen bastante claro: lo han encontrado no sólo más rápido y más atractivo, sino que consigue sin duda lo que el método pretende, es decir, que mantiene la atención en los detalles, la mente despierta, y permite a los estudiantes entender y apreciar las mejores cualidades de la mejor literatura.⁹

Una reflexión bastante moderna, para haber sido escrita hace más de un siglo, en mayo de 1912.

En mitad del proceso de renovación de la enseñanza de las lenguas clásicas, el estallido de la Primera Guerra Mundial provocó la muerte de algunos de los más estrechos colaboradores de Rouse. Esto, sumado a los celos que suscitaba su éxito, además de la resistencia de las escuelas públicas a la experimentación, sobre todo por el esfuerzo añadido que suponía para muchos

⁸ “The current method is not older than the nineteenth century. It is the offspring of German scholarship, which seeks to learn everything about something rather than the thing itself: the traditional English method, which lasted well beyond the eighteenth century, was to use the Latin language in speech” (Rouse y Appleton 1925: 2).

⁹ “It is fortunately no longer needful to defend the Direct Method of teaching languages: no one whose opinion is based on knowledge now attacks it, so long as the languages to be taught are modern. But there was a time, not so long ago, when the method was derided as foolish or slovenly by those who had not tried it; and this is the case now with the Direct Method of teaching Latin and Greek. Those who had tried it, far as my knowledge goes, are quite as ease in their minds: they have found not only that it is quicker and more attractive, but that it does really what the exercise-book method pretends to do, that is, it holds the attention in detail, the mental faculties, and enables the scholars to understand and to appreciate the best qualities in the best literature” (Paine *et al.* 1912: 3).

profesores trabajar con el “método directo”, hicieron que la labor de Rouse se fuera debilitando paulatinamente. Tras su muerte, en 1950, a la misma asociación por él constituida se le dio otro nombre menos beligerante, *Association for Latin teaching*, y se dejó de hablar de reformas. Sin embargo, la herencia de Rouse no se perdió por completo: dos estudiosos provenientes de su escuela, Peckett y Munday, continuaron proponiendo el “método directo” en la enseñanza del latín y del griego y, aunque con cambios sustanciales, los denominados *reading methods* constituyen también el fruto de su esfuerzo de replanteamiento de la didáctica de las lenguas clásicas en Europa.

En nuestro país, en cambio, el alejamiento de los postulados anglosajones dará lugar a una contradicción más que evidente: mientras que en Estados Unidos o Inglaterra los profesores universitarios dirigían parte de sus esfuerzos a la creación de métodos atractivos e interesantes para el alumnado adolescente siguiendo la estela de Rouse (buen ejemplo de ello –por citar los más conocidos– son *Ecce Rōmānī*, los métodos de latín de Oxford y Cambridge, o *Ἀθήναζε* para la lengua griega, editado por Oxford University Press), el mundo universitario español se centrará fundamentalmente en el aspecto más puramente filológico con dos vertientes básicas, además de la investigación propia de su campo: la publicación de gramáticas, traducciones y textos bilingües, que encontrarán su más conocido exponente en la creación de la editorial Gredos en 1944, y la clara orientación hacia la difusión de los estudios de filología germana en torno al mundo clásico.

6. ØRBERG Y EL MÉTODO DIRECTO

Debemos detenernos ahora en la figura de Hans H. Ørberg (1920-2010), que recoge lo que él mismo denomina el “gran experimento” de Rouse y su escuela, mejorando el método al prestar una mayor atención a la gradación de los textos y de la morfosintaxis, así como a la frecuencia del vocabulario. Es digna de destacar la meticulosidad con la que explica los distintos fenómenos gramaticales y los pone en práctica tanto en el texto como en los ejercicios posteriores.

Un joven estudioso danés, Hans Henning Ørberg, especialista en glotodidáctica y latinista, propone al *Nature method Institute* de Copenhague, entonces dirigido por Arthur Jensen, aplicar el “método natural”¹⁰ también al latín. Durante varios años trabaja intensamente en el proyecto, valiéndose de léxicos de frecuencia, del existente en el *Thesaurus*, y del *corpus* completo de los autores clásicos. Pesa con la balanza cada parte de su curso, dándole una estructura muy racional: primero la morfosintaxis nominal (nombres, adjetivos, pronombres) y después la verbal y del período y, como nexos entre

¹⁰ “El método natural basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Este método es producto de los principios basados en esos supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua y de las propuestas del Movimiento de reforma de finales del siglo XIX” (CVC).

las dos, un capítulo sobre el participio. Todo el vocabulario de la primera parte se estudia para que el alumno aprenda las palabras más frecuentes en los textos de autor. La inmersión en la lengua es total y el latín se explica con el latín, la *lingua Latina es per se illustrata*. Una historia sin interrupción que engancha y cautiva, las nuevas formas y las nuevas estructuras poco a poco introducidas y repetidas con insistencia en varios contextos, las nuevas palabras insertas entre las ya aprendidas en una medida nunca superior al veinte por ciento y explicadas con sinónimos ya conocidos, circunlocuciones, antónimos, derivados e imágenes: en treinta y cinco capítulos se conduce al alumno desde la ignorancia total del latín al conocimiento de toda la morfología y de toda la sintaxis. Podrá después pasar progresivamente a la lectura de los autores, perfeccionando sus conocimientos gramaticales y ampliando de forma gradual el vocabulario. Los ejercicios no son de traducción, sino de completar espacios o de uso activo de la lengua.¹¹

Desde 1954 hasta su muerte, en 2010, fue perfeccionando cada vez más su obra, que se convirtió así en uno de los textos para el aprendizaje del latín más extendido y eficaz en todo el mundo.

El curso *Lingua Latina per se illustrata* consiste en un método de aprendizaje inductivo-contextual¹² que invita al estudiante a encontrar el significado de las palabras y de las expresiones en el contexto y en las ilustraciones. La lengua de comunicación para aprender el latín es el propio latín: del latín sencillísimo de los primeros capítulos del curso *Familia Romana* (Ørberg 1991) al refinado de los clásicos, que constituyen el grueso del segundo volumen, *Roma aeterna* (Ørberg 1990). La primera parte del curso presenta hechos y escenas de la vida de una familia romana del siglo II d. C., la segunda parte lleva al alumno a leer correctamente textos originales de Virgilio, Livio, Eutropio, Aulo Gelio, Nepote, Salustio, Cicerón y Horacio.

El aprendizaje del léxico es uno de los aspectos esenciales del curso. El vocabulario, basado en un léxico básico de frecuencia, con 1.500 palabras en el primer volumen y 2.500 en el segundo, es adquirido gradual y directamente, por medio de la sucesiva lectura de los textos con el apoyo de imágenes que facilitan la comprensión y favorecen la memorización del vocabulario, definiendo claramente los objetos e ilustrando varios aspectos de la vida romana.

La gramática no se desdeña en absoluto, pues cada unidad didáctica comprende una sesión de profundización gramatical del texto recién estudiado.

¹¹ Miraglia 2013: 18.

¹² El método inductivo-contextual es un método de aprendizaje de lenguas desarrollado por Ørberg a partir del método directo. En él, “el alumno se aproxima a un aprendizaje graduado en el que es capaz de asimilar la nueva información, debido a que dispone implícita la teoría del input comprensible de Krashen (I+1), característica que diferencia a este método para el estudio del latín del resto de los que se engloban bajo el principio de los métodos naturales. Los alumnos consiguen descubrir el significado de las palabras y, por tanto, el argumento de la historia por medio del contexto, lo que parte de un aprendizaje inductivo también de las reglas gramaticales. El cambio fundamental establecido por este método es la focalización en la comprensión del texto en lugar de la gramática y la traducción, lo que genera una mayor confianza en el alumnado que se puede percibir, a priori, como más capacitado para adentrarse en el estudio de los textos clásicos” (López de Lerma 2015: 76).

Morfología y sintaxis se presentan inductivamente, después se fijan sistemáticamente con una descripción explícita en el apartado final *Grammatica Latina*.

El propósito del curso no es otro que capacitar a los alumnos para que puedan leer y comprender los clásicos latinos. El curso se inserta, por tanto, en la línea de la tradición pedagógica iniciada en el siglo XVI por Erasmo, Vives y Clenardo, continuada en el XVII por Comenio con su *Orbis sensualium pictus* y recuperada por Rouse y su escuela a principios del siglo XX.

7. LA REVOLUCIÓN SILENCIOSA

Son muchos los profesores españoles que se han manifestado desde principios de este siglo, a través de artículos en la red y en revistas especializadas, a favor del cambio metodológico en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas. En este sentido, es recomendable leer, entre otros, los artículos de Alfonso Alcalde-Diosdado (2000), Sandra Ramos Maldonado (2015), Cristóbal Macías Villalobos (2017), Jorge Tárrega (2018), Emilio Canales y Antonio G. Amador (2014). Por su parte, Carlos Martínez Aguirre escribía en enero de 2008 un demoledor artículo, titulado *La gran estafa de la Filología Clásica*, en el que se quejaba del inmovilismo en nuestras materias:

Mi primera idea al verme profesor de griego –y latín debido a que en la mayoría de centros basta con un profesor para impartir ambas materias– fue el buscar métodos para poder impartir las lenguas clásicas como si fuesen modernas. Para mi desesperación no había nada; ni siquiera existía una bibliografía mínima sobre el tema. La filología clásica se había quedado obsoleta, y así no era de extrañar que nuestras disciplinas cada vez estuviesen más arrinconadas y casi al borde de la desaparición: todos los estudios de los filólogos más importantes desde Chomsky que tienen como fruto la renovación de los métodos didácticos de lenguas extranjeras, son ignorados por los filólogos clásicos. La filología clásica parece vivir de espaldas a los principales avances de la lingüística general.

La lingüística general actual ha apostado de forma científica e indudable por el enfoque comunicativo como el mejor y más productivo método de la enseñanza de las lenguas y, sin embargo, en el mundo de la filología clásica esto es absolutamente ignorado. Cuando en filología clásica se habla de “métodos modernos” en lo que se piensa es en aplicaciones informáticas con paradigmas que hay que rellenar en el ordenador o análisis sintácticos realizados con ayuda de un retroproyector. [...] Una pena que los que presumíamos de ser la vanguardia y la élite de los estudios filológicos nos hayamos quedado casi un siglo atrás de nuestros colegas de las filologías modernas.

De igual manera, Santiago Carbonell (2010: 85) escribía lo siguiente:

La cuestión del método está hoy más viva que nunca, habida cuenta del evidente fracaso del sistema tradicional. Cada vez más profesores demandan y crean materiales adaptados a las nuevas realidades sociales. [...] La competencia lingüística, y no el conocimiento pasivo de la teoría gramatical, constituye el único objetivo posible de una didáctica que devuelva a nuestros estudios clásicos su utilidad tan largamente cuestionada.

En su artículo “Desaprendiendo griego antiguo”, publicado en 2012, nos presenta una propuesta didáctica para trabajar con *Athenaze* en griego y con *Familia Romana* en latín, partiendo de la siguiente premisa (Carbonell 2012: 229-230):

El estudio teórico de los fenómenos gramaticales y la práctica de traducción de pasajes originales, seleccionados a modo de ejemplo en función de su nivel de dificultad, eran, hasta no hace mucho tiempo, el único modo aparente de aprender lenguas clásicas y de acceder al legado antiguo. Esta didáctica, que ha prevalecido en nuestras aulas más por rutina académica, quizás, que por convicción, empieza a revelarse ya como absolutamente insuficiente para no pocos docentes.

Ante los evidentes resultados de este modelo, se ha despertado hoy un interés creciente por recuperar las bases de la tradición humanística, al tiempo que se ha encontrado en las nuevas tecnologías una nueva vía para un enfoque metodológico basado en el aprendizaje autónomo y la interacción en entornos virtuales colaborativos. A su vez hemos empezado a adaptar a nuestras clases algunas técnicas recientes en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, desacralizando para ello los textos clásicos y dando mayor importancia a la creatividad.

[...] En lugar de recurrir a las antologías literarias, muchos solemos ya optar por textos no originales compuestos precisamente para facilitar el aprendizaje de nuestras lenguas. En la didáctica del griego antiguo, como en la del latín, creemos que es válida la idea existente en las filologías modernas y medievales de que es fundamental iniciar a los alumnos en la lectura de los textos de la respectiva tradición literaria a través de adaptaciones graduadas.

Afortunadamente, la “silenciosa revolución”, en palabras de un periodista,¹³ del latín ha conseguido que personalidades como Mary Beard, catedrática de la Universidad de Cambridge, considerada la “clasicista más conocida de Gran Bretaña” y que fue galardonada con el premio Princesa de Asturias 2016 “por su sobresaliente contribución al estudio de la cultura, de la política y de la sociedad de la antigüedad grecolatina”,¹⁴ llegara a afirmar en su libro *El mundo clásico: una breve introducción*, publicado en 1995 (y no traducido al castellano hasta 2016), lo siguiente (Beard y Henderson 2016: 170-1):

Como bien es sabido, los colegios de otra época solían bombardear a los niños de familias ricas con la gramática latina; en los exclusivos internados británicos de hace cien años apenas si se enseñaba más que griego y latín. La idea no era, sin embargo, abrir la puerta a los alumnos a toda una sugerente literatura antigua que pudieran leer con soltura en el original, sino inculcarles los modos de pensamiento lógico que, supuestamente, uno adquiriría mediante un atento aprendizaje del conjunto de las reglas gramaticales. [...]

Hoy en día, solo un lunático puede seguir pensando que aprender reglas gramaticales tenga un efecto positivo en el razonamiento lógico de los alumnos, pero sigue siendo objeto de debate cuál ha de ser la forma más adecuada de enseñar las lenguas latina y griega.

¹³ Alejandro Zabaleta, “El latín prepara su revancha”, publicado el 27/02/2017 en *La Provincia: diario de Las Palmas* y reproducido en la web <www.culturaclasica.com/?q=node/6445> [consulta: 1 diciembre 2019].

¹⁴ <www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2016-mary-beard.html?texto=acta> [consulta: 1 diciembre 2019].

Esta revolución ha sido en buena medida propiciada por las numerosas actividades organizadas por la Asociación Cultura Clásica que, constituida en nuestro país en junio de 2003, ha dedicado desde el inicio sus esfuerzos, entre otros fines, a la formación del profesorado en nuevas metodologías para la enseñanza del latín y el griego antiguo. Así, desde el año 2005 se han celebrado anualmente sin interrupción las Jornadas de Cultura Clásica,¹⁵ en las que han tenido lugar diversas mesas redondas en torno a la didáctica del latín y el griego con la participación de representantes de diversas asociaciones de lenguas clásicas, como la SEEC, la SELat, la AALG y la propia Cultura Clásica, y que han contado, además, con la presencia de conferenciantes internacionales como Hans Ørberg, Luigi Miraglia, Michael von Albrecht, Andreas Fricht, Dirk Sacré, Nancy Llewellyn, Christophe Rico, Eduardo Engelsing, Rüdiger Niehl, Sigrides Albert, Jiří Čepelák, Charles Delattre, Bas van Bommel, John Hazel, Roberto Carfagni o Gerardo Guzmán, que han impartido sus ponencias en latín o en griego antiguo.

Además, desde agosto de 2013 se viene celebrando en Madrid el curso anual CÆLVM (Cursus Aestivus Latinitatis Vivae Matritensis),¹⁶ organizado por la Asociación Cultura Clásica y la Universidad de Málaga, con la colaboración del Collegium Latinitatis¹⁷ y el apoyo de la SEEC, que ha ido creciendo desde los 65 participantes en su primera edición hasta los 190 que se dieron cita en la de 2019. Como su propio nombre indica, se trata de un curso impartido íntegramente en latín por profesores experimentados en la docencia tanto en Institutos de Secundaria como en la Universidad. Los destinatarios son profesores, alumnos universitarios y personas interesadas en el estudio activo de la lengua latina, que tengan conocimiento previo de los conceptos morfosintácticos fundamentales de la lengua y conozcan el léxico básico latino. El curso consta de 50 horas de clase y los participantes se agrupan en tres niveles de competencia lingüística: Ianua (A1, A2), Atrium (B1, B2) y Palatium (C1). Los objetivos son mejorar la competencia activa en lengua latina de los participantes, profundizar en la lectura y comprensión de los textos latinos y mostrar el mayor número de recursos posibles para enseñar latín en latín.

Por último, y para dar voz al profesorado formado dentro y fuera del CÆLVM, en noviembre de 2018 se celebró en Málaga la primera edición de *Novae Viae*,¹⁸ un encuentro anual dirigido a la exposición de experiencias innovadoras en la enseñanza del latín y el griego.

Este deseo de cambio, alentado por tantos profesores en nuestro país, propició que el día 25 de marzo de 2017 se celebrara en Madrid, en la sede de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y a petición de sus socios, el Coloquio

¹⁵ <www.culturaclasica.com/jornadas> [consulta: 4 diciembre 2019].

¹⁶ <www.culturaclasica.com/caelum> [consulta: 4 diciembre 2019].

¹⁷ <collegiumlatinitatis.com> [consulta: 4 diciembre 2019].

¹⁸ <www.culturaclasica.com/novaeviae> [consulta: 4 diciembre 2019].

Métodos de enseñanza del latín y del griego, en el que un nutrido grupo de profesores de Griego y Latín de Enseñanza Secundaria y Universidad se reunió para debatir sobre los objetivos, los métodos y las condiciones legales de la enseñanza del Griego antiguo y el Latín hoy en España. Entre el resultado de las deliberaciones publicadas por la SEEC (VV. AA. 2017: 2) se recoge que:

En último término, la comunidad educativa debe asumir que los métodos activos de enseñanza del Griego y el Latín han alcanzado en España un nivel, una extensión y unos resultados que los convierte en aspectos fundamentales de la renovación didáctica de la enseñanza de tales lenguas. [...] En conclusión, los nuevos métodos de enseñanza del Griego antiguo y el Latín ofrecen un panorama lleno de esperanza e ilusión, pues, como demuestran sus resultados, permiten alcanzar con mucha mayor rapidez y solidez el objetivo final de estas enseñanzas: que los alumnos sean capaces de dominar hasta un cierto nivel las dos lenguas clásicas y, por medio de ellas, obtengan una mejor formación e información sobre el Mundo Clásico, que es la base de nuestra cultura y nuestras lenguas y la de otros muchos países del Mundo.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al hilo de estas conclusiones, permítaseme de nuevo citar a Mary Beard (Beard y Henderson 2016: 188), convencido como estoy de que hoy, más que nunca, necesitamos personas mediáticas como ella que defiendan con coraje la enseñanza de las lenguas clásicas:

Estudiar el mundo clásico nunca será una actividad inerte, por mucho que se califique de “muertas” a las lenguas antiguas y a las culturas que las hablaron, pues la cultura occidental depende a tal extremo de siglos de exploración del legado del mundo clásico, que este se halla, por así decir, en las raíces mismas de prácticamente cuanto hoy podemos decir, ver o pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE-DIOSDADO, A. (2000), “La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica”, *Estudios Clásicos*, 118, 95-131.
- BEARD, M. y HENDERSON, J. (1995), *Classics. A very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press (trad. de Cuesta Aguirre, M., *El mundo clásico: una breve introducción*, Madrid, Alianza, 2016).
- CANALES, E. y AMADOR, A. G. (2014), “La enseñanza del latín a través del método inductivo-contextual”, en *Baetica Renascens*, Maestre, J. M. (coord.), vol. II, Cádiz / Málaga, Federación Andaluza de Estudios Clásicos, 1293-1312.
- CARBONELL, S. (2010), “La crisis del Griego antiguo y los métodos antidepressivos”, *Estudios Clásicos*, 137, 85-95.
- CARBONELL, S. (2012), “Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con *Athenaze*”, *Thamyris*, 3, 229-249.
- COMENIUS, J. A. (1657), *Opera didactica omnia*, Ámsterdam, Geer.

- CVC: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2019 [consulta: 1 diciembre 2019]. Disponible en: <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele>.
- DEBUT, J. (1974), *L'enseignement des langues anciennes*, París, Presses Universitaires de France (trad. de Esteban, I., *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Barcelona, Planeta, 1976).
- FORNACIARI, M. (1947), *Latinorum: guida pratica per i genitori dei ragazzi che studiano il latino*, Milán, Longanesi (trad. de Matons Rossi, C., *Latinorum. Guía práctica para los padres cuyos hijos estudian latín*, Barcelona, Gustavo Gili, 1952).
- JIMÉNEZ DELGADO, J. (1959), "El Latín y su didáctica", *Estudios Clásicos*, 28, 153-171.
- LATAPI, P. (1993), "El pensamiento educativo de Comenio", en *Juan Amós Comenio: obra, andanzas, atmósferas*, Aguirre Lora, G. M. E. (coord.), México, UNAM, 139-158.
- LÓPEZ DE LERMA, G. (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*, Barcelona, Universidad de Barcelona [tesis doctoral].
- MACÍAS VILLALOBOS, C. (2017), "La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín a nivel universitario", en *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Cravo, C. y Marques, S. (coords.), Coímbra, Universidade de Coímbra, 13-33.
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2008), *La gran estafa de la Filología Clásica* [en línea]. Disponible en: <www.culturaclasica.com/?q=node/1904> [consulta: 1 diciembre 2019].
- MARX, K. (1975 [1835]), "An principatus Augusti merito inter feliciores reipublicae Romanae aetates numeretur?", en *Marx/Engels Gesamtausgabe (MEGA)*, vol. I.1, Berlín, Dietz, 465-469.
- MIRAGLIA, L. (1996), "Come (non) si insegna il latino", *Micromega*, 5, 217-233 (trad. de Hernández Vizuete, J., "Cómo (no) se enseña el latín" [en línea]. Disponible en: <www.culturaclasica.com/lingualatina/miraglia.htm> [consulta: 1 diciembre 2019]).
- MIRAGLIA, L. (2009), *Nova Via. Latine doceo*, Montella, Accademia Vivarium Novum (trad. de Canales, E. y Amador, A. G., *Nova Via. Latine doceo*, Guadix, Cultura Clásica, 2013. Disponible en: <www.culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm> [consulta: 1 diciembre 2019]).
- ØRBERG, H. H. (2003⁸ [1991]), *Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*, Grenaa, Domus Latina (ed. en color: Granada, Cultura Clásica, 2011).
- ØRBERG, H. H. (2003⁵ [1990]), *Lingua Latina per se illustrata. Pars II: Roma aeterna*, Grenaa, Domus Latina (ed. en color: Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018).
- PAINE, W. L., MAINWARING, C. L. y RYLE, E. (1912), *Decem fabulae pueris puellisque agenda*, Oxford, Clarendon Press.
- RAMOS MALDONADO, S. (2015), "Proyecto *Sal Musarum ad iuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina", *Thamyris*, 6, 167-200.
- RAMOS MALDONADO, S. (2016), "*Sal Musarum*: La vía de los humanistas en la enseñanza de la lengua latina (*De lingua latina docenda per uiam quae dicitur humanistarum*)", *Methodos*, 3, 1-26.
- RIGHI, G. (1962), *Breve storia della Filologia Classica*, Florencia, Sansoni (trad. de García de la Mora, J. M., *Historia de la filología clásica*, Barcelona, Labor, 1969).
- ROUSE, W. H. D. y APPLETON, R. B. (1925), *Latin on the direct method*, Londres, University of London Press.

- STROH, W. (2007), *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer grossen Sprache*, Berlín, List (trad. de Fernández, F., *El latín ha muerto, ¡viva el latín! Breve historia de una gran lengua*, Barcelona, Subsuelo, 2012).
- TÁRREGA GARRIDO, J. (2018), “*Fluvii transitum ponte coniungamus. De auctoribus in lyceis per usum tractandis*”, *Thamyris*, 9, 139-154.
- TORRENT, F. (1976), *Latín. Segundo curso de B.U.P.*, Madrid, Sociedad Española de Estudios Clásicos / G. del Toro.
- VV. AA. (2017), *Sobre la enseñanza del Griego antiguo y el Latín en España hoy: fines, métodos, marco (Manifiesto de Madrid 2017. SEEC)* [en línea]. Madrid: SEEC, 30 marzo 2017 [consulta: 1 diciembre 2019]. Disponible en: <www.estudiosclasicos.org/wp-content/uploads/3-Conclusiones-Manifiesto-de-Madrid-2017_-SEEC.pdf>.

APRENDRE LA LITERATURA CLÀSSICA A TRAVÉS DE L'ART: L'OBRA DE L'ARTISTA I IL·LUSTRADOR JOMA*

MONTSERRAT CAMPS GASET
Universitat de Barcelona
mcamps@ub.edu
ORCID: 0000-0001-8486-6036

RESUM

L'il·lustrador Joma (Josep M. Rius Ortigosa) ha utilitzat molt sovint la literatura clàssica en les seves obres. Fa anys va il·lustrar la *Iliada* i l'*Odissea* en vinyetes publicades a *La Vanguardia*, i darrerament ha tingut iniciatives innovadores com les d'organitzar "sopars de l'*Odissea*", en què ha unit dibuix, paraula i gastronomia, o representacions de les *Metamorfosis* d'Ovidi que combinen el text, la il·lustració i la música. Aborda aquestes iniciatives amb esperit crític que, en el món de l'ensenyament, es pot utilitzar amb èxit, combinant disciplines diferents com són la música, la literatura, el llatí i el grec i l'art plàstica.

PARAULES CLAU: il·lustració clàssica, art i educació, tradició clàssica.

LEARNING CLASSICAL LITERATURE THROUGH ART: THE WORK OF THE ARTIST JOMA

ABSTRACT

Josep M. Rius Ortigosa is an artist, draftsman and illustrator who often refers to Classical Literature in his works. Years ago, he drew the *Iliad* and the *Odyssey* in cartoons published in the newspaper *La Vanguardia*. Recently he organised the 'Dinner with the *Odyssey*', an artistic initiative involving text, drawings, and gastronomy. He has also created a performance on Ovid's *Metamorphoses*, combining the text with pictures, dancing, and music. He develops a critical approach towards ancient texts, which, together with his artistic performances, could be successfully used in education, since he combines different disciplines such as music, literature, Greek and Latin, and art.

KEYWORDS: Classical illustration, art and education, Classical tradition.

L'artista J. M. Rius Ortigosa (Barcelona, 1954) va estudiar a l'escola d'Arts i d'Oficis, i també es va llicenciar en Periodisme i diplomar en Història. Ha dedicat la seva carrera a la il·lustració, per editorials i també per diaris i revistes com *Cavall Fort* i *Serra d'Or*, entre d'altres. Fa anys, va tenir molt d'èxit amb les contribucions a *La Vanguardia* en què reproduïa textos grecs d'Homer i, en els darrers temps, ha dut a terme diverses activitats relacionades amb la literatura grega i llatina.

D'entrada, el seu interès pel món clàssic sorprèn, ja que no va tenir una formació específicament clàssica. Ell explica que, a casa seva, el seu pare,

* La data de consulta de totes les referències d'Internet donades aquí és 30 de juliol de 2019.

després de sopar, s'asseia a taula per llegir Homer amb un llapis i un diccionari al costat, d'una manera molt solemne, i que aquest és un record que li ha quedat tota la vida perquè li feia molta impressió. Quina era, es preguntava ell, aquesta obra tan important a què el seu pare dedicava tants miraments? Així es va iniciar en el coneixement de les obres clàssiques i les va convertir en tema de la seva producció artística.

Al diari *La Vanguardia*, des del 2007 fins al 2009, publicà setmanalment (en el *Magazine* del diumenge) una sèrie d'il·lustracions que explicaven l'*Odissea*, amb la particularitat que incloïen versos en grec.¹ Atès que ell mai no va aprendre grec, l'alfabet li resultava un repte artístic: no escrivia en grec, sinó que dibuixava les lletres, amb una precisió sorprenent, això sí.² La resposta del públic davant una empresa tan arriscada fou excel·lent, i un cop acabada la sèrie de l'*Odissea*, emprengué la de la *Iliada*, a partir del 2009, en el mateix diari, i després féu una breu sèrie de faules d'Isop.³

La reacció positiva que tingueren aquestes il·lustracions en aquell moment ja propicià que se'n fes un ús didàctic a les aules i que servís per cridar l'atenció dels estudiants sobre aquesta interpretació contemporània d'un clàssic. Per exemple, a l'Institut de Premià de Mar, per iniciativa de la professora Margalida Capellà, l'il·lustrador visità els alumnes de llengües clàssiques,⁴ i abans havien pogut enregistrar el procés de creació d'una il·lustració sobre la *Iliada*, en què explica les limitacions de l'espai i la importància de l'escriptura com a dibuix, perquè el text s'integra en el dibuix.⁵

Amb aquestes il·lustracions homèriques es van fer exposicions itinerants per biblioteques del país, durant els anys 2013 i 2014.⁶ L'*Odissea* és, per a Joma, una obra fascinant, que li permet crear una interacció amb el món artístic i plàstic, que no es limita a ser una lectura de l'obra, sinó una creació artística sobre l'obra. Com a lector, el que més el fascina és el llenguatge d'aquestes obres clàssiques. A partir d'aquí, doncs, munta un seguit d'iniciatives que tenen com a punt de partida l'obra homèrica.

Així, temps després de les publicacions al diari, va muntar una exposició a l'hotel Alma, sobre l'*Odissea*, en paper.⁷ Ara bé, la gran experiència amb el paper

¹ Vegeu-ne exemples al bloc d'en Joma: <<http://joma-enbloc.blogspot.com/p/en-temps-dhomer.html>>.

² Encara que sembli anecdòtic, això pot servir per explicar als alumnes el sentit original del verb γράφω, que volia dir dibuixar, i la primera escriptura com a "dibuix", i entrar en l'origen de l'escriptura i l'evolució dels signes gràfics que la representen.

³ Sobre aquestes iniciatives, vegeu-ne exemples i una explicació a <<http://mediterraneoantiguo.blogspot.com/2014/01/entrevista-con-josep-maria-rius-joma-la.html>>.

⁴ <<https://blocs.xtec.cat/elfildelesclassiques/2011/11/23/una-classe-de-grec-amb-joma>>.

⁵ Sobre la creació de la *Iliada*: <<https://youtu.be/ItjpIdAGCw8>> i <https://youtu.be/2vq_tYrkkuk>.

⁶ <<https://youtu.be/V-M8cvoWBL8>>; <<https://bibliotecadevic.com/2013/10/01/exposicio-lodissea-dhomer-una-recreacio-visual-de-joma>>; <<https://blocs.xtec.cat/literaturagregaescena/2014/03/31/lodissea-dhomer-una-recreacio-visual-de-joma>>.

⁷ <www.almahotels.com/barcelona/en/movil-de-alma-joma>.

la va fer al Molí de Capellades, l'*Odissea* "des del paper", que li va permetre desenvolupar la idea artística a mesura que es fabrica el paper mateix, és a dir, com una part d'aquest, i no fent-lo servir només com a suport, que és la manera habitual de relacionar-s'hi. D'aquesta manera, l'artista juga amb el format i el perímetre, lluny de les dimensions habituals d'un rectangle, i aconsegueix textures diverses tot incorporant pigments a la pasta i creant així també volum. No hi ha cap intervenció ni acabament posterior sobre el paper un cop s'ha assecat, de manera que el paper deixa de ser el suport per esdevenir l'obra mateixa. D'aquest projecte en va fer dues sèries, una de deu papers grans (entre un metre i mig i dos metres) i la segona, de tretze peces més reduïdes (60 x 80) on l'artista juga amb la filigrana. Paral·lelament, escriví texts per als dibuixos, que encara no han estat publicats. Per exemple, la figura 1 va acompanyada d'un text que diu:

Amb els ulls a les teves mans,
cerques Ningú, Polifem
eixorbat de l'únic ull que posseïes.

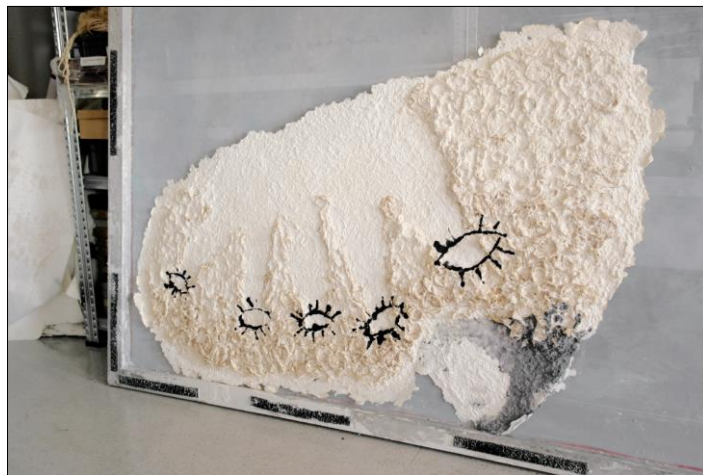


Fig. 1. Exemple d'un dibuix fabricat juntament amb el paper, a Capellades. Aquest porta el títol *Ningú*. Foto: Joma.

El treball sempre sobre l'*Odissea* el conduí a unes experiències, l'any 2016, amb el títol *L'ona vinosa*,⁸ en què practica una acció que després repetirà en un altre context, el sacrifici d'un "llibre intervingut". Consisteix a agafar un exemplar d'una traducció catalana de l'*Odissea* i pintar-ne cada pàgina –impresa o no– amb un dibuix al·lusiu.⁹ A més d'aquest sacrifici, *L'ona vinosa* inclou la il·lustració en directe davant del públic, seguint el tema del vi a l'*Odissea*. L'experiència es dugué a terme en més d'una ocasió a Catalunya: en els actes de

⁸ En els actes de Cervera, Vila del llibre: <<https://youtu.be/I450GWMCxEQ>>; a Vilafranca del Penedès: <<https://youtu.be/D8XIG7lmYJA>>, i a Alella: <<https://youtu.be/uhoh2qZVtVI>>.

⁹ Es pot veure el procés d'intervenció d'un llibre a <https://youtu.be/kw-GSnYi_cw> i <<https://youtu.be/0Bc-RGDz0Sw>>.

Cervera Vila del Llibre, i a Vinseum, amb les caves Pere Ventura,¹⁰ amb un format semblant però sempre de manera diferent, perquè el llibre intervingut és un altre i les il·lustracions en directe també són diferents.

L'última experiència sobre l'*Odissea* ha inclòs un altre element molt relacionat amb el text homèric però molt original: el menjar. A Barcelona, el 2018, amb la col·laboració del restaurant Semproniana, portat per la cuinera Ada Parellada, Joma inicià una experiència ludicogastronòmica que tingué força continuïtat. Un cop al mes, se celebra un sopar per a deu comensals, en un reservat del restaurant, en companyia de l'il·lustrador, que és l'onzè comensal, i on té lloc tota una experiència artística prèvia al sopar pròpiament dit.¹¹



Fig. 2. Pàgina d'un llibre de l'*Odissea* intervingut i sacrificat. Foto: M. Camps.

Primerament, i mentre els comensals tenen a la mà una copa de bon vi negre, Joma du a terme el sacrifici d'un llibre preparat prèviament en els termes explicats del llibre intervingut. Diposita els fulls –les peces trinxades del sacrifici– sobre una gran plàtera i, a la manera homèrica, “els comensals allargaren les mans a les parts que tenien servides”, és a dir, agafen els fulls del llibre (sempre amb dibuixos en tinta negra superposats al text imprès) i se'ls enduen, tants com volen (fig. 2). Un cop asseguts a taula, reben un menú amb noms creatius basats en l'obra homèrica, però que deixen traslluir molt el text homèric i no pas gens el contingut real, que els comensals suposaran o endevinaran com puguin. Per exemple, “les crestes d'orgull dels pretendents”, “l'escuma irada de Posidó”, “les mai congelades Sirenes”, “els bunyols de tots

¹⁰ <<https://youtu.be/5zVZgfDInCo>>.

¹¹ Aquests sopars tingueren lloc periòdicament durant el 2018 i el 2019. Els esdeveniments de l'hivern del 2020 aturaren tota activitat lúdica o artística, però aquests sopars van néixer amb intenció de continuïtat i bona rebuda de públic, de manera que es podran recuperar quan sigui oportú.

els vents d'Èol", o l'estrella del menú, el "plat antropofàgic del Cíclop (5 peces)". Aquí hi té molt a veure la imaginació culinària de la xef Ada Parellada, que porta el Semproniana i col·labora a l'èxit del sopar amb una cuina excel·lent i fantasiosa. Quan els comensals, en un màxim de deu, han triat el menú (fent tota mena de conjeitures), Joma explica el relat de l'*Odissea* a partir de cada plat triat (per tant, sense fer referència als que en aquell sopar concret no s'han escollit), i improvisa dibuixos sobre plats blancs de porcellana que després hom podrà, si vol, comprar. Al mateix temps, dibuixa sobre les tovalles els episodis que els plats evocuen, a partir d'un fil conductor que improvisa (fig. 3). El relat és oral, molt fidel a l'original de l'*Odissea*, però alhora improvisat, a la manera dels aedes que coneixen el tema i construeixen un relat diferent cada cop; ara bé, en el cas del sopar no és en vers. El relat i el dibuix s'improvisen alhora i decoren la taula. Un cop "explicats" els deu plats que han triat els comensals, i decorades per tant les tovalles, comença el sopar de debò, amb l'aparició dels plats reals que la capacitat inventiva de la cuinera ha reinterpretat. No és un exercici de cuina antiga, sinó de creativitat culinària i també artística. D'aquesta manera, la performance és única cada vegada, però el fil conductor sempre és l'*Odissea*.¹²



Fig. 3. Sopars de l'*Odissea*. La taula dibuixada en directe, just abans de començar a menjar.

Foto: Joma.

L'experiència és complexa i elaborada, però en una altra escala, més senzilla, seria traslladable a altres ambients amb finalitat didàctica, tenint en compte que hi convergeixen tant la literatura –l'aprenentatge de l'*Odissea*– com les arts plàstiques –la improvisació del dibuix amb tinta negra sobre suport blanc de tela o paper, o eventualment altres tècniques– com l'art teatral –la capacitat de

¹² Vegeu la meua ressenya de l'experiència a <www.nuvol.com/noticies/els-sopars-de-lodissea-de-la-ma-den-joma>.

recitació o d'improvisació oral a partir d'un relat previ que no es pot canviar– i fins i tot la capacitat imaginativa de creació lliure, a partir de la cuina. Encara que en el cas de Joma l'experiència és el resultat d'una acció individual de l'artista juntament amb una creació singular de la cuinera Parellada, en una adaptació amb finalitats didàctiques és un tipus d'experiència que es presta al treball en equip i a l'aprenentatge de grup. A l'aula, hom pot prescindir de l'element gastronòmic, però es pot crear un treball cooperatiu entre les classes de plàstica, les de grec i les de literatura o llengua catalana, per exemple, de manera que es combini la recitació del poema (o d'un episodi del poema, les Sirenes, o Polifem, o Circe, o els Feacis, o la mort dels pretendents) en vers grec, en traducció catalana, i en expressió lliure de l'obra (o sigui, composició a partir del que hom recorda però mitjançant la improvisació), amb el dibuix en directe (però pensat anteriorment) en tinta sobre una superfície blanca de paper. Això es pot fer en grups, donant a cada grup un passatge diferent de l'*Odissea*, de manera que col·lectivament, en acabar, s'hagin recitat i dibuixat les parts principals de l'obra. Si hi ha ensenyament del grec, és important que una part del treball sigui conèixer el text grec i aprendre'l (no cal entrar en les particularitats de la gramàtica homèrica si no formen part del programa, però hom es pot ajudar de la traducció per fer conèixer el grec); si l'assignatura és cultura clàssica, o només es fa llatí i no grec, es pot treballar en traducció o, fins i tot, eventualment es pot adaptar la mateixa idea a l'*Eneida* i treballar sobre el text de Virgili.

En els darrers temps, Joma ha emprès un altre projecte artístic, a partir de les *Metamorfosis* d'Ovidi. Anomenat TransformACCIONS, amb el subtítol "Òpera d'improvisació", és un treball fet a partir del llibre primer de les *Metamorfosis* d'Ovidi. El text és una adaptació catalana de l'obra llatina, refosa per Ramon Ferrer,¹³ i s'estrenà a Barcelona, al Centre Cultural Albareda del Poble Sec, el 3 de maig de 2018.

En aquest cas, Joma no es limita a treballar sobre una obra amb el pinzell, sinó que crea un muntatge global, a partir de la música, el cant, la dansa, la pintura, l'escultura i la veu, amb un equip de músics i actors. A mesura que, sobre l'escenari, els balladors dansen, o bé una veu recita el text ovidià, o els músics toquen, l'artista dibuixa sobre diferents suports, i el dibuix esdevé decorat de l'escenari alhora que expressió del text, o bé és projectat sobre una pantalla de fons (quan el dibuix està situat sobre el timbal, i alhora és percussió i dibuix).¹⁴

De fet, aquí Joma encunya el terme "desdibuix", per definir el caos inicial del principi del món, i treballar a partir del dibuix que crea i del dibuix que s'esborra, davant del públic, i durant tot l'espectacle juga amb aquests dos

¹³ Vegeu-ne el programa, amb el text de les intervencions, a <https://ajuntament.barcelona.cat/ccivics/files/1524826507_TransformACCIONS_Programa.pdf>.

¹⁴ <<https://youtu.be/rvQspl9pgdk>>.

conceptes. La música, el cant, la recitació, la dansa i el dibuix creat o esborrat, juntament amb unes escultures fetes per l'artista (grans caps o la imatge d'Argos en tres dimensions) creen un espectacle global de gran vistositat, però la voluntat de l'artista és fer reflexionar a través d'aquesta experiència creativa.

Com que el temps disponible no permet resseguir tot el llibre primer d'Ovidi, l'artista ha fet una tria. El caos inicial va seguit d'un text sobre el diluvi i la repoblació amb humans a partir de Deucalió i Pirra. Després, Pitó, el llorer (l'episodi de Dafne i Apol·lo), Argos i el mite de Pan i Siringa (fig. 4 i 5). Això li permet fer una crítica dels models que presenta la literatura antiga. Les històries de Dafne empaitada per Apol·lo, d'Io vigilada per Argos o de Siringa encalçada per Pan li permeten preguntar-se sobre els models que imposa la tradició literària i introduir-hi una perspectiva de gènere. La seducció dels déus, per ben explicada i poètica que sigui, no deixa de ser una imposició o una obligació; per tant, podem mirar la poesia des d'un altre angle.¹⁵ Pan diu, en el text ovidià adaptat, "nosaltres mantindrem sempre aquesta conversa", perquè la noia ha estat transformada en flauta que el déu fa sonar. Vol dir això que aquest *estar junts per sempre* és per obligació? I quina idea d'estar junts és el fet que un bufi i l'altra soni per força? Aquesta és precisament la pregunta que es fa l'artista al llarg de l'obra i posa en evidència la desigualtat d'aquests models de seducció divina i la situació de víctima de la dona assetjada.



Fig. 4. Argos, el vigilant que no dorm. TransformACCIONS. Foto: Joma.

Per acabar-ho de destacar, el final d'aquesta "òpera d'improvisació" fa realment honor al seu nom. Fora ja del text original del poeta llatí, la persona que recita – en el cas explicat, una dona– improvisa en una escena final en què es barreja

¹⁵ Apol·lo repta Cupido: <<https://youtu.be/BAtEnXK2GzA>>.

una música frenètica, la percussió i el dibuix cada cop més negre de Joma, en una mena de retorn al caos inicial de l'obra. En la representació que vam observar aquesta improvisació repetia les frases relatives a la persecució, juntament amb crits de "No és No" , "Sempre?" i d'altres.

Per a Joma, aquesta és la lectura del final de l'espectacle: les històries d'Ovidi, en el fons, són assetjaments. Cada dia hom llegeix al diari històries semblants, perquè formen part del llenguatge des de sempre. L'objectiu de l'espectacle és preguntar-se per què hom es pot sentir fascinat per la figura i la música de Pan i no preguntar-se per l'origen de la flauta de Pan, o sigui, aquesta Siringa transformada a desgrat seu en instrument musical. Ell mateix explica¹⁶ que una solució possible seria una mena de correcció política que evités el conflicte, o bé oblidar els textos, directament. Una altra solució –la que ell adopta– és pensar que aquests textos estan a l'origen de la nostra cultura, i fer-ne una lectura en clau de gènere. De cap manera no s'ha de renunciar a aquests textos, que són d'una bellesa poètica incomparable, però sí que cal manifestar la tensió que provoquen i reflexionar sobre aquesta tensió. No és el primer que reflexiona sobre el gènere en els mites clàssics i de fet hi ha d'altres iniciatives, acadèmiques i literàries, que han qüestionat la mitologia tal com l'hem rebuda, perquè hi ha tota una tendència a qüestionar les dades de la tradició històrica i artística des de la perspectiva de gènere, però és interessant veure que Joma, des de la creació, no rebutja el text antic, sinó que el reivindica tant per crear art com per crear pensament crític.



Fig. 5. Pitó. TransformACCIONS. Foto: Joma.

Per a ell, la idea fonamental, en aquesta representació, és la "llavor discordant dins de les coses mal aparellades". Aquesta llavor discordant és encara a dintre de totes les coses, i l'experiència artística la fa aflorar i ens fa adonar-nos-en.

La voluntat de Joma és de discutir visualment els components que ens disgusten amb la mentalitat del segle XXI, però sense discutir la bellesa de les

¹⁶ En una llarga entrevista que li vaig fer l'estiu del 2018, al seu taller de Barcelona, amb motiu d'aquest estudi.

imatges i del llenguatge, que cal recuperar i conèixer com a part de la nostra tradició. A partir d'aquí, hi ha moltes possibilitats de reflexionar sobre textos clàssics i fer-ho amb l'expressió artística que també crea bellesa. A l'aula es pot combinar la reflexió sobre un mite concret, l'aprenentatge del text (Ovidi, Homer, Apol·lodor, Virgili, etc.), la representació plàstica, ja sigui amb escultura o pintura, la dramatització teatral (escrivint el guió els alumnes mateixos, o bé recitant versos d'Ovidi o de Virgili) i la música (sobretot amb l'ús de flauta i percussió, habituals en moltes escoles). El component essencial aquí és la dramatització: els alumnes poden escriure una breu peça basada en un autor clàssic, sobre un mite, amb cites antigues, cercar-hi música adient, tocar-la (almenys la melodia o un arranjament fet a classe de música), crear el decorat, etc., en treball cooperatiu de llengua, literatura, assignatures clàssiques, plàstica i música. Eventualment, podria resultar un excel·lent treball per a un crèdit de síntesi.

Joma ha continuat el tema de les *Metamorfosis* en altres presentacions artístiques. Així, el maig de 2019, a Can Fabra, presenta un "Concert pictòric",¹⁷ una acció amb dibuixos (sempre fets en directe davant del públic) relatius als mites de Narcís, Pan, Bacus, Faetó, Níobe i Aretusa, entre d'altres, i música interpretada per Tere Galceran, que toca amb la flauta melodies de Britten, Honegger, Debussy i Graves. La creativitat artística torna a conjugar-se amb l'esperit crític, en la tria dels mites i en la realització del dibuix, que presenta el conflicte, a més d'introduir el valor de la música, que no és elegida a l'atzar, sinó d'acord amb els mites (el *Prélude à l'après-midi d'un faune*, de Debussy, en relació amb Pan, per exemple). Aquest espectacle, amb les variants que proporciona la realització en directe, s'havia presentat l'octubre del 2018 al Taller de Músics de Barcelona, en el marc del festival "Connexions".¹⁸

Joma no s'ha dedicat només a la reinterpretació dels clàssics, sinó que té una llarga trajectòria artística¹⁹ que mereix un estudi a part i que no és l'objecte d'aquest article. Tanmateix, el seu interès pel món de la literatura grecolatina l'ha dut a inserir-la entre els motius habituals de creació pictòrica, amb combinació sobretot de la música entre altres arts. Això permet, d'una banda, posar en valor la bellesa i l'atractiu de la poesia antiga per als que conreen altres disciplines, sense necessitat que hi hagi forçosament una instrucció o una especialització històrica o filològica, i de l'altra, i molt més important, desenvolupar una mirada crítica sobre aquesta tradició poètica i sobre el llenguatge que ens ha estat transmès. Els antics serveixen per al nostre gaudi estètic i per a la creació imaginativa, però serveixen, sobretot, per qüestionar-

¹⁷ <www.facebook.com/Bibcanfabra/videos/321997621810762>.

¹⁸ <https://youtu.be/_Fps6xqRhvk>.

¹⁹ L'abril del 2019 se celebrà una exposició, amb motiu dels 50 anys del seu primer dibuix, sobre les fonts que havien nodrit la seva capacitat artística: Exposició "De les arrels", a Can Fabra: <https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibcanfabra/ca/noticia/joma-de-les-arrels-als-brots-nous_789222>, <https://youtu.be/TKOpux_LPn0> i <https://youtu.be/-4W_cImm0XQ>.

nos el món que hem rebut i en què actuem i creem. El llenguatge transmès és el que ens ha portat a uns comportaments i actituds que donem com a vàlids fins al dia que ens preguntem d'on venen i quin és el seu sentit. El text i la creació artística, doncs, ens serveixen per canviar la manera de mirar, adoptar una perspectiva nova, també de gènere, i tornar a formular el propi llenguatge i la manera de viure. Es tracta de tradició clàssica en el millor sentit del terme, no la que transmet, sinó la que reinterpreta i repensa, de manera que esdevé art i alhora incideix en la vida quotidiana.

La darrera experiència clàssica de l'artista –almenys, en el moment de tancar aquest article– consisteix en una *plaquette* sobre Polifem, amb text de Riba i una recreació visual de Joma.²⁰ Després d'una introducció de l'artista, es publica el text d'*Odissea* 9.105-566, en la darrera versió de Carles Riba, i una llarga il·lustració de l'episodi en *leporello* o llibre acordió. Aquesta obreta, a més d'oferir per si mateixa un objecte d'estudi, ja que el dibuix és complex i permet diverses mirades i anàlisis plàstiques, i el text és prou ric (seria una bona idea treballar-lo a classe en relació amb el dibuix i després convidar l'artista per parlar-ne), obre la possibilitat a un altre tipus de treball cooperatiu sobre textos: la lectura d'un episodi homèric, o d'un mite, o d'un text d'Ovidi o de Virgili, l'estudi del text, la traducció (si és el cas) o l'accés a traduccions publicades existents (i la valoració crítica corresponent de cada una d'elles d'acord amb criteris d'estil, llengua, etc.) i la il·lustració del text, a partir de creacions successives sobre el mateix suport de paper plegat que dona lloc a un desplegable creat col·lectivament. Preguntar-se pel sentit de la creació artística en relació amb el text i per què s'han dut a terme uns dibuixos i no uns altres i quins eren els objectius de cadascú pot donar peu a una reflexió no solament literària, sinó també, i sobretot, ètica i filosòfica, sempre, doncs, interdisciplinària.

Per això creiem que l'activitat creadora de Joma, que no s'ha pas estroncat aquí i que promet altres iniciatives suggeridores en el futur, té un ampli valor per als especialistes de les disciplines clàssiques als centres d'ensenyament. No solament permet el gaudi directe de l'art sobre tema grecollatí, sinó que introdueix, sobretot, l'esperit crític i, a partir d'aquí, iniciatives pedagògiques, literàries, artístiques i fins i tot filosòfiques amb públics de tota mena, ja sigui en etapes formatives obligatòries com amb públic adult que mai no s'ha acostat als clàssics o que no ha tingut ocasió de reflexionar-hi. O bé el professor pot adaptar a l'aula aquestes experiències amb altres textos i escenaris, o bé pot directament convidar l'artista a realitzar una creació en viu davant de l'alumnat del centre i entrar en un diàleg, a partir de l'estudi previ de la seva creació artística, per tal de permetre l'aprofundiment sobre el pensament crític i el valor de l'art com a construcció de la societat.²¹

²⁰ JOMA (2019), *Polifem, el beverri. Amb el cant del Cíclop de l'Odissea, en versió de Carles Riba*, Alella, ViBop.

²¹ Si algú està interessat a contactar amb l'artista, ho pot fer a l'adreça <joma.correu@gmail.com>.

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ENTORN DELS ENFOCAMENTS TEÒRICS EN L'AVALUACIÓ DE LES LLENGÜES CLÀSSIQUES¹

JOSEP ANTONI CLÚA

Universitat de Lleida

jclua@filcef.udl.cat

ORCID: 0000-0002-0146-8700

RESUM

Per als professors de llengües clàssiques, la qualitat de la pedagogia lingüística emprada afecta directament el resultat de l'ensenyament de la llengua. Fins i tot hi ha una broma entre els classicistes segons la qual la proporció de gramàtiques gregues clàssiques per professors és de 10:9, i semblantment podríem dir de l'enfocament triat d'avaluació. Aquest article exposa algunes reflexions generals sobre l'avaluació del grec i del llatí. L'autor parteix d'un tema evident: en el mètode tradicional l'avaluació es limitava a un examen final (en la major part dels casos, només escrit) que verificava els coneixements de llengua adquirits per l'estudiant (per exemple, el coneixement de les regles gramaticals). En la mesura que es tracta d'una mena d'educació que ofereix un model de gramàtica normativa i en què la llengua esdevé un fi en si mateix, que exigeix una reflexió metalingüística i que sovint és exemplificada per models literaris, no és d'estranyar que el "test" tingui en compte criteris morfològics i sintàctics i que inclogui proves de traducció per verificar que s'han après el vocabulari i les normes d'ortografia. Aquest article, que parteix de la revisió de l'etern problema de l'objectivitat a l'hora d'avaluar el llatí i el grec, proposa alguns possibles enfocaments teòrics per millorar-ho i prova de donar algunes breus propostes concretes de millora o de canvi de paradigma. El nostre punt de partida ha estat el nou model de docència universitària que s'esdevé amb la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. De totes les implicacions associades al procés de convergència europea, aquest document se centra també en el procés d'adquisició i avaluació de les competències transversals, per poder-lo abordar des de qualsevol ensenyament universitari i a la secundària.

PARAULES CLAU: Competències, avaluació a l'educació superior, educació secundària, Filologia Clàssica, Grec, Llatí.

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ON THEORETICAL APPROACHES TO THE EVALUATION OF CLASSICAL LANGUAGES

ABSTRACT

For teachers of classical languages, the quality of the language pedagogy employed directly affects the outcome of language instruction. There is even a joke among classicists that the ratio of Classical Greek grammars to professors is 10:9, and we could similarly say on the approaches to evaluate. This papers aims to present some general reflections on the evaluation of Greek and Latin. The author starts from an obvious topic: in the traditional method the evaluation was limited to a final exam (in most cases only written) that verified the knowledge of the student in terms of language (for example knowledge of grammar rules). Insofar as it is a kind of education that offers a model of normative grammar and in which language becomes a goal in itself, that demands a metalinguistic reflection and that is often exemplified by literary models, it is not surprising that the 'test' takes into account morphological and syntactic criteria and includes translation exercises to verify that the vocabulary and spelling rules have been learned.

¹ Vull agrair als revisors del meu treball les sàvies indicacions que m'han fet i que he intentat afegir per millorar-lo.

This paper, based on the revision of the old problem of objectivity when evaluating Latin and Greek, reviews some possible theoretical approaches to improve it and tries to give some brief proposals for improvement or paradigm shift. Our starting point has been the new education model, the result of developing the European Higher Education Area. Among all implications related to the European convergence process, this paper focuses on transversal competences acquisition and assessment processes, in order to deal with these processes in any higher education studies at the universities and at the secondary education.

KEYWORDS: Competences, higher education evaluation, secondary education, Classical Philology, Greek, Latin.

1. Tot procés d'aprenentatge d'una llengua ha de dur necessàriament a una avaluació del mateix en totes les seves dimensions.² En una comunicació no publicada que vaig intitular "*Poion, pos, posapous: Estratègies d'avaluació de les llengües clàssiques*",³ fruit de la lectura del treball de R. Bisquerra i A. Sargatal (1992), vaig intentar abordar una problemàtica a la qual, vint-i-cinc anys després, vull esmerçar altres reflexions complementàries. Aquella comunicació era conseqüència de la meva participació en el Grup d'Avaluació de l'ICE de la Universitat de Barcelona, dirigit per Delio del Rincón Igea, especialista en mètodes d'investigació i diagnosi en educació.

M'agradaria partir d'una constatació que adés i ara oblidem: si sempre hem maldat per convèncer la societat que els estudis clàssics, el grec antic o el llatí, són tan actuals com qualsevulla altra llengua, haurem de proposar-nos també l'actualització i la renovació de la seva avaluació. D'antuvi, doncs, cercaré d'exposar els problemes generals amb què ens trobem, així com algunes consideracions inicials, a tall de marc referencial.

a) El tema de l'avaluació⁴ és un dels nostres cavalls de batalla en claustres de professors i departaments de secundària, i esdevé una mena d'Escil·la i Caribdis també a la universitat d'on volem escapar; un tema en el qual hom insisteix a grat i a desgrat, una qüestió disputada i espinosa, motivada pel fet que en el còmput o càlcul de certes dades que configuren l'anomenada "avaluació" hi concorren molts paràmetres. Sobre l'interès o la manca d'atenció per l'avaluació de la llengua i sobre les concepcions i mètodes ja superats, és interessant el que ens diu S. Pastor (2003: 503):

A pesar de que ya desde la formulación del concepto de competencia comunicativa, en sus inicios a principios de los setenta, y en aportaciones posteriores como la de Michael Canale (1983), se concedió un lugar relevante no sólo al aprendizaje de la misma, sino también a su evaluación, parece que el desarrollo posterior del enfoque comunicativo ha insistido más en el diseño de objetivos y contenidos, así como en la metodología para alcanzar los primeros, que en la necesidad de arbitrar un modelo de evaluación acorde

² Vegeu, per exemple, Pastor 2003.

³ Comunicació presentada al *I Col·loqui estatal / IV de Catalunya de Didàctica de les llengües clàssiques*, organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona (1993).

⁴ Sobre aquest tema, cal tenir molt en consideració els treballs de Carreño 1977, García Ramos 1989 i Tenbrink 2006.

con la 'pedagogía comunicativa del lenguaje', en términos del citado autor. De hecho, la evaluación ha sido tradicionalmente la parte del proceso de aprendizaje menos atendida y la que a menudo se ha visto lastrada por concepciones y métodos ya superados en la práctica cotidiana del aula, una vez aceptada la competencia comunicativa (suma de las subcompetencias lingüística, sociocultural, estratégica y discursiva) como el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas.

Aquest caire eclèctic i dispers que hem vist també és assenyalat per T. Ribas en el capítol corresponent del treball sobre l'avaluació en l'àrea de llengua i literatura, coordinat per U. Ruiz Bikandi (2011: 64):

El objetivo principal de la evaluación en el área de lengua y literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que abarcan la lengua oral, la lectura y la escritura, así como los conocimientos sobre la lengua y la literatura. Este capítulo detalla algunas de las evaluaciones más habituales en el área de lengua y literatura, tales como la evaluación diagnóstica o externa, la evaluación reguladora o la autoevaluación, así como también algunos de sus instrumentos.

D'entrada, els pedagogs fa anys que ens diuen que l'avaluació és quelcom que va més enllà de la mesura⁵ (element cabdal de tota avaluació, al capdavall, i que, tanmateix, de vegades, és negligit o es considera *demodé*). Per dir-ho amb una terminologia potser un xic esnob, que en el fons no deixa d'ésser força inveterada, les activitats de cada matèria s'avaluen atenent els aspectes conceptuals, procedimentals i actitudinals. Alhora, els professors de cada matèria som els encarregats de decidir com es combinen aquestes qualificacions per generar la nota global dels crèdits o de les assignatures.

b) Una altra constatació inicial: les avaluacions del domini de les llengües clàssiques, com la majoria d'altres llengües i matèries, es fan *sui generis* (tants caps, tants barrets): l'únic criteri vàlid (emfasitzo el mot "únic" i el poso entre cometes) acostuma a ser el particular i subjectiu de cada professor.

Vet ací un exemple d'un professor de grec, triat a l'atzar, que ha elaborat una taula o xarxa de puntuació (un tipus de rúbrica) molt meritòria però que traspua un xic de subjectivitat i que potser no seríem capaços de fer per la seva complexitat (Viloria 2015):

<p>¿Ha reconegut totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,20.</p> <p>¿Ha reconegut gairebé totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,15.</p> <p>¿Ha reconegut la meitat de totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,10.</p> <p>¿Ha reconegut menys de la meitat de totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0,05.</p> <p>¿No ha reconegut totes les subordinades del text, els seus nexes i les seves extensions? – Nota: 0.</p>

⁵ Vegeu, per exemple, Adams 1983.

Però a continuació llegim, d'una manera també força subjectiva, com valora els complements directes amb la mateixa categoria que una subordinada, com si fos el mateix un CD (Complement/Objecte directe) que una subordinada. Remarquem que la nota va minvant segons el “gairebé”, la “meitat”, “menys de la meitat” o “no”:

¿Ha reconegut tots els complements directes, indirectes i atributs? – Nota: 0,20.

c) En el camp de l'avaluació educativa, els resultats numèrics no sabem a què responen: un “excel·lent” en un centre podria ser un insuficient en el centre del costat.⁶ Un excel·lent en grec pot ser un insuficient en llatí o en català, segons les polzades (si fem ús d'aquest símil) o segons els pams o peus amb què mesurem.

d) Una altra *vexata quaestio* molt més punyent encara i concreta: ¿haurem de continuar amb els vells exàmens de memorització, que molts, per bé que no pas tots, consideren filigranes dels manuals d'història de l'educació? ¿Haurem de continuar avaluant aquelles cantelludes declinacions i prou, o només aquelles traduccions embrollades? Potser sí, sobretot als nivells més baixos de l'ensenyament de la llengua, tot i que amb altres eines d'avaluació.

S'han aixecat moltes crítiques contra els instruments d'avaluació (limitacions i deficiències dels instruments de mesura). Més encara: per bé que és cert que calen eines d'avaluació, moltes vegades trobem catàlegs sobre instruments de mesura en un llenguatge força esotèric.

e) La ciència de l'avaluació és molt recent (no tant l'aplicada a les llengües clàssiques), i el camí recorregut durant el segle actual i el darrer ha significat un avenç tan espectacular en precisió i en objectivitat (sobretot en l'ensenyament de segones llengües) que ara només cal *transponere in Latinum et Graecum colorem*, és a dir, fer una mena de transposició de la feina feta en altres àrees a l'àmbit de les llengües clàssiques.

f) Un tema força important –freqüent i fructuós a les universitats presencials, així com gosaríem dir que també a les no presencials i als instituts de secundària– és el del sentit de l'avaluació contínua (el dret a triar el propi ritme d'estudi) i el percentatge en l'avaluació final. El problema que planteja aquesta mena d'avaluació és, al meu entendre, l'influx que ha de tenir en la configuració final de la nota dels crèdits de l'assignatura en qüestió. Sigui com sigui, per tal que no se'ns escapi un altre tren dels molts que ja hem perdut els hel·lenistes i els llatínistes, o ens han fet perdre, és peremptòria i urgent la incorporació d'estratègies d'avaluació a unes matèries/llengües en vies de renovació didàctica.⁷

⁶ Cf. Bisquerra i Sargatal 1992: 13.

⁷ Una de les qüestions cabdals de les quals hem de partir és què avaluar i com avaluar. Si fem una mica d'història dels decrets a Catalunya, per veure d'on venim i cap a on anem, només cal llegir l'inveterat Decret 82/1996 de 5 de març, que actualment no està en vigor, però que establia

2. Així, doncs, arran d'una recerca conjunta que estem encetant la Universitat de Siena i la Universitat de Lleida,⁸ ens hem marcat com a fita l'establiment i la definició de quins mecanismes, xarxes, proves objectives o mètodes són més adients per avaluar els procediments i les habilitats per damunt de l'aprenentatge de conceptes gramaticals teòrics. Proposo, doncs, en aquesta mena de *work in progress* inicial, i veig plausible una avaluació continuada, que inclou l'avaluació de caire diagnòstic, formatiu i sumatiu. Com se sap, aquesta mena d'avaluació exigeix que els professors no només avaluïn al final del procés d'aprenentatge l'assimilació de coneixements i el desenvolupament de competències per part dels estudiants, sinó que, al llarg del curs, han de proposar amb una certa periodicitat activitats, de caràcter avaluable, que facilitin l'assimilació i el desenvolupament progressius, respectivament, dels continguts de la matèria i de les competències que s'han d'assolir. D'aquesta manera, l'avaluació esdevé continuada o progressiva, i el professor pot fer un millor seguiment del progrés en l'aprenentatge de l'estudiant.

De fet, no estem descobrint res de nou amb les afirmacions anteriors, atès que aquests aspectes ja han estat clarament incorporats en els instruments d'avaluació de totes les matèries, si més no a l'educació secundària (però també, mica en mica, als estudis universitaris), com l'avaluació formativa, sumativa i continuada. ¿Per què no encetar, doncs, el debat a propòsit de les dimensions i les competències⁹ (o a través de l'èmfasi en els procediments i les habilitats), els graus d'assoliment, etc., que és, certament, el que ara mateix està en vigor a la llei educativa de Catalunya?

D'altra banda, els professors pertanyents a aquest grup de recerca som del parer que, a l'hora de qualificar, el professor de grec o de llatí hauria de bastir, com a *conditio sine qua non*, una taula o esquema de correcció de les respostes, en què es destaquin els punts importants que hagi inclòs per mesurar l'aprenentatge

l'ordenació dels ensenyaments del Batxillerat (DOG núm. 2181 de 13.3.1996). Si l'esmentem no és només per evidenciar la seva obsolescència, sinó per palesar unes pinzellades dels primers intents a casa nostra, a l'Administració educativa. Doncs bé, és molt simptomàtic que, en abordar els objectius generals d'etapa de les llengües clàssiques, aquest Decret volia posar en relleu el tema que ens ocupa: "En el moment de planificar l'estudi de la llengua i de la cultura (grega i llatina), cal tenir en compte que el foment dels procediments i de les habilitats tindrà preferència per damunt de l'aprenentatge de conceptes gramaticals teòrics. Per això, la comprensió, el reconeixement, l'aplicació i l'anàlisi implícita (i explícita en casos determinats) han de ser els passos previs per fer una traducció i un comentari" (DOGC núm. 2181, p. 2481). Amb tot, en el mateix decret i a propòsit de possibles matèries optatives, hi llegim també una dada que acaba de reblar el clau de la importància que l'Administració educativa sempre ha pretès atorgar al tema de l'avaluació en la nova implantació del sistema educatiu: "En el Projecte curricular, hi constaran els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de les matèries optatives dissenyades pel centre" (DOGC núm. 2181, p. 2432).

⁸ En l'equip de recerca hi figuren els professors Simone Beta i Esther Carra (Universitat de Siena) i Josep A. Clúa (IP, Universitat de Lleida) i els investigadors col·laboradors següents: Laia Vall, Maria López, Gemma Posino i Elena Parra (Universitat de Lleida), entre d'altres.

⁹ Vegeu Palencia 1990; Bini 1997; Pascual Díez 2000.

de l'alumne i la ponderació o el pes que caldrà assignar a cada part de la resposta (de fet, el lector ràpidament copsarà que m'estic referint al que tècnicament es coneix com a rúbrica, suara esmentat, que ja s'està aplicant a molts centres de secundària com un recurs per a l'avaluació, malauradament no pas encara a la universitat, per les perquisicions que estem fent sobre el tema) i que es va confirmant com un mecanisme molt vàlid per a una adequada valoració del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Per bé que aquesta afirmació sigui òbvia, volem assenyalar que és important de reflectir en l'esmentat esquema els punts a sumar pel major o menor acompliment en cada examen d'aquells *criteris* o trets que pesen en les respostes: originalitat, estructuració del tema, adequació dels exemples, domini del llenguatge, coherència en el maneig i encadenament d'arguments, etc.

L'esmentat esquema també haurà d'incloure puntuacions que caldrà restar en cas de presentar-se informació no pertinent, redundant, falsa, sempre que l'alumne hagi estat prèviament avisat d'aital sostracció, com ja es fa a les proves de Selectivitat i que tots coneixem bé.

D'entre els procediments a utilitzar per al procés mateix de la qualificació, poden assenyalar-se tres models que, si seguim Carreño (1977), són: el primer – d'aproximació a la norma– que coincideix amb els principis de la didàctica tradicional; el segon –d'aproximació al criteri– que s'acosta més al que estableix la tecnologia educativa moderna; el tercer –pes relatiu– que és una simplificació del procés avaluatiu a què hem de recórrer quan es tracti d'exàmens els resultats dels quals no tinguin gran transcendència en la vida acadèmica de l'alumne. A més, en tot procés d'avaluació, haurem de tenir molt en compte el treball taxonòmic de B. S. Bloom *et al.* (1975), que abasta els ítems següents:

- 1.00 Coneixement.
 - 1.10 Coneixement del que és específic.
 - 1.11 Coneixement de la terminologia.
 - 1.12 Coneixement de fets específics.
 - 1.20 Coneixement dels mètodes d'estudi dels fets específics.
 - 1.30 Coneixement dels conceptes universals i abstractes d'una matèria.
- 2.00 Comprensió.
- 3.00 Aplicació.
- 4.00 Anàlisi.
- 5.00 Síntesi.
- 6.00 Avaluació.
 - Judicis de valor, quantitativs i qualitativs, sobre el grau en què mètodes i matèries compleixen els criteris que els condicionen.
 - 6.10. Judicis en funció de l'evidència interna.
 - Avaluació de l'exactitud del missatge a partir de criteris interns (precisió lògica, conseqüència, etc.).
 - 6.20. Judicis en funció dels criteris externs.
 - Avaluació d'una matèria en funció de criteris seleccionats.

Entre nosaltres, són força interessants i aclaridors els treballs de Vidal (1984) i de Bisquerra i Sargatal (1992), on trobem exemples de diagnòstic analític i de barems provisionals en centils (sorgits arran d'una prova objectiva) com a paradigma del que pretenem exposar en aquestes línies.

3. Opinem que, a l'hora d'abordar el tema espinós de l'avaluació, haurem de tenir en compte algunes preguntes i recomanacions i alguns paràmetres i viarany conceptuais com els següents, a tall d'exemple:

1. Nova conceptualització de l'avaluació. *Status quaestionis* de l'avaluació en llengües clàssiques (a l'ESO, al Batxillerat i a la Universitat): l'únic criteri vàlid és el particular i subjectiu de cada professor. Els resultats numèrics, ¿a què responen?
2. Mecanismes d'avaluació de:
 - a) Fets, conceptes i sistemes conceptuals.
 - b) Procediments.
 - c) Valors, normes i actituds, tot tenint en compte els objectius terminals de les llengües clàssiques.
3. Estudis dels instruments de mesura avaluativa.
4. Àrea de contingut: Llengües clàssiques. Estudi del nivell cognitiu d'objectius (temes i coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació).
5. Elaboració d'informes avaluatius. Anàlisi de la informació. Valoracions. Procés de presa de decisions, etc.
6. Tècniques avaluadores. Estudi de la *Síntesi de la taxonomia dels objectius de l'educació* de Bloom *et al.* (1975). Estudi d'altres eines i estratègies d'avaluació. Anàlisi de tasques.
7. Elaboració de tests, qüestionaris paradigmàtics, inventaris, etc. Nombre d'ítems (en sumativa, formativa, etc.).
8. Aplicacions concretes dins l'àmbit de les llengües clàssiques. Resultats a partir dels objectius d'aprenentatge i de les tècniques avaluadores ja esmentades.
9. Conclusions finals entorn de la objectivitat que ha de suposar tota avaluació en llengües clàssiques.

En el "mètode tradicional", l'avaluació es limitava a un examen final (en la major part dels casos, només escrit) que verificava els coneixements lingüístics adquirits per l'alumne. En la mesura que es tracta d'un tipus d'ensenyament que ofereix un model de gramàtica normativa i en el qual la llengua es converteix en un fi en si mateix, que exigeix una reflexió metalingüística i que s'exemplifica sovint amb models literaris, no és d'estranyar que l'"examen" o l'avaluació hagi de tenir en compte criteris morfològics i sintàctics i que inclogui proves de traducció per comprovar que s'ha après el vocabulari i les normes ortogràfiques.¹⁰

Sóc del parer, doncs, que cal continuar cercant propostes innovatives entorn de l'avaluació. En aquest sentit, esmentem dos instruments força interessants a l'hora d'avaluar: les pautes d'observació i les escales analítiques. En efecte, les pautes d'observació són llistes de control dels aspectes que es

¹⁰ Sobre aquest pressupòsit, vegeu Pastor 2003: 506.

volen observar. Es tracta de descompondre un criteri d'avaluació en actuacions o comportaments observables. Al costat de cada *ítem* o descriptor, el docent pot fer anotacions com ara si s'ha assolit o no, en quin grau i de quina manera o en quina data es va fer l'observació. Es poden observar tant aspectes lingüístics com no lingüístics i es poden reconvertir fàcilment en instruments d'autoavaluació o coavaluació. Un exemple de pauta d'observació sobre les actituds dels alumnes en relació amb la llengua d'aprenentatge podria ser aquesta:

- Accepta i s'esforça per entendre la llengua d'aprenentatge com a llengua vehicular de classe.
- Mostra interès per expressar-se en la llengua d'aprenentatge.
- Participa activament i col·labora en les activitats per parelles o en petit grup.
- Mostra autonomia en el bon funcionament de la classe.
- Respecta els companys i el professor.

També és possible dissenyar pautes d'observació directament per a l'autoavaluació. De la mateixa manera que les pautes d'observació, les escales analítiques proporcionen un instrument per observar les actuacions dels aprenents en relació amb un criteri d'avaluació determinat. En aquest cas, a més, es pot establir una gradació per a cada un dels descriptors. Són més adequades quan es tracta d'observar habilitats que presenten una complexitat més gran per als aprenents, com ara la interacció oral o l'expressió escrita.¹¹

4. Reprenc el tema de les dimensions i les competències (o a través de l'èmfasi en els procediments i les habilitats), els graus d'assoliment, etc., que és, com hem dit, el que ara mateix està en vigor a la llei educativa de Catalunya, malgrat les fílies i les fòbies que provoca. De fet, d'ençà del Decret 187/2015 d'ordenació de la secundària de l'agost del 2015, el currículum a secundària ha canviat per centrar-se en les competències bàsiques d'àmbit. Per dir-ho ras i curt, ja no es tenen objectius, sinó que les competències són els objectius.

En realitat, com assenyala l'especialista en mesura i avaluació educativa, J. Mateo (2011: 6), pel que fa a les conseqüències de les competències i a la seva acceptació i aplicació,

l'adquisició d'una nova competència comporta un efecte directe sobre la nostra capacitat per interpretar i dotar de nous sentits a la realitat sobre la qual actuem. Des d'aquesta nova dimensió el desenvolupament competencial aporta noves metàfores que actuen de mediadores en les nostres interaccions amb la realitat i la doten de significats nous i més rellevants.

¹¹ Cal assenyalar que manllevo aquests instruments de l'elaboració feta a partir del treball de C. Escobar (2001) i a partir de la informació i els recursos que apareixen a XTEC 2017.

Quant a l'assoliment de competències i al treball per competències, en el llibre de J. Alsina Masmitjà (2011: 14),¹² hom llegeix el següent:

A més a més, aprendre a ser competent denota que l'alumne practica i desenvolupa diferents capacitats i aptituds, amb l'objectiu de donar resposta a una situació problemàtica determinada. L'assoliment d'una competència s'evidencia en l'exploració, el coneixement, la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació de la gestió del projecte o l'activitat acadèmica que l'estudiant individualment, o col·laborativament, treballa en cada assignatura, matèria o titulació. En conseqüència, treballar per competències significa que l'alumne ha d'entendre l'aprenentatge com un circuit multidireccional on ha de prendre la iniciativa i estimular la capacitat crítica, ètica, creativa i sensible en la gestió del seu aprenentatge a tots els nivells per tal d'afavorir la seva formació integral. En aquest cas, el professor és un guia o un "despertador de curiositats" que acompanya l'alumne en aquest trajecte.

Val a dir que s'han obert camí concepcions holístiques de les competències on s'estableixen nexes entre individu, tasca, competència i context. D'altra banda, no és obligatori si no posar les competències que s'aniran treballant. Per bé que molts instituts i departaments universitaris ja fa temps que treballen de manera diferent, amb propostes metodològiques innovadores i trencadores, i es duen a terme darrerament diversos cursos sobre el nou marc de la programació per competències, val a dir que molts professors expressen dubtes sobre com han d'avaluar les competències dels alumnes. Considerem (i en això no diem més que una *communis opinio*) que gairebé tothom coincideix que l'avaluació per competències ha de focalitzar el procés d'adquisició d'habilitats en el *savoir faire* i que l'avaluació proporciona informació més qualitativa que quantitativa.

També és de sobres conegut que a les facultats universitàries ja es comencen a implementar i aplicar, ja sigui en el marc del centre o de l'aula, diverses propostes vinculades amb l'ensenyament i l'avaluació de les competències,¹³ i, en l'àmbit del món clàssic, cal tenir en compte el *sapere aude* com a principi cabdal, tot considerant l'afirmació de la filosofia actual. En efecte, "Aprendre a pensar" és la novena competència que el filòsof J. A. Marina (2009) reclama desenvolupar dins l'àmbit educatiu; una competència entesa com la facultat que permet prendre decisions per regular l'aprenentatge propi i aproximar-lo a una determinada meta dins l'àmbit que conforma el context d'aprenentatge propi.¹⁴

Vet ací un exemple paradigmàtic, una mena de botó de mostra, extret de la programació feta pels professors de clàssiques de l'IES Blas Infante de Còrdova, que trio entre una munió de possibilitats de programació, però on es diu que el Grec I manté una vinculació especial amb les competències clau

¹² Vegeu també Gimeno Sacristán 2008 o Monereo 2009.

¹³ Cf. Bolívar 2010.

¹⁴ Vegeu també Alsina Masmitjà 2011: 14.

núm. 1 (Comunicació lingüística) i núm. 6 (Cultural i artística) i que tots els enunciats s'hi relacionen:¹⁵

COMPETENCIAS CLAVE: 1. Comunicación lingüística, 2. Matemática, 3. Competencia digital, 4. Aprender a aprender, 5. Social y cívica, 6. Iniciativa personal y espíritu emprendedor, 7. Conciencia y expresión cultural.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROYECTO CURRICULAR

- Identificar en textos griegos sencillos, originales o elaborados, los elementos morfológicos básicos y las estructuras sintácticas de la lengua griega y establecer analogías y diferencias con elementos y estructuras de la lengua castellana. (C.C. 1, 4, 6, 7)
- Emplear textos diversos de clásicos griegos como medio indispensable para el aprendizaje de una lectura comprensiva de calidad y practicar la traducción de textos griegos sencillos. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Aplicar técnicas para recoger y procesar la información recibida de los textos sencillos de autores griegos y utilizarla posteriormente de modo adecuado. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Establecer procedimientos para la formación de palabras y fenómenos de evolución fonética con el fin de ampliar el vocabulario básico, facilitar el conocimiento de las etimologías griegas y potenciar la habilidad para utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. (C.C. 1, 4, 6, 7)
- Determinar ejemplos concretos de términos, locuciones y expresiones griegas aplicadas al lenguaje artístico, científico, jurídico, técnico y coloquial en las lenguas modernas. (C.C. 1, 4, 5, 6, 7)
- Identificar las instituciones y el modo de vida de los griegos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua y cultura griegas. (C.C. 1, 3, 5, 6, 7)
- Valorar el conocimiento del importante patrimonio arqueológico y artístico griego en España y en el mundo occidental y apreciar y disfrutar del arte griego como producto de la creación humana y como testimonio de su historia y mostrar interés por la conservación de dicho patrimonio. (C.C. 1, 5, 6, 7)
- Analizar los aspectos más significativos de la realidad histórica y social del mundo griego, su evolución, sus logros y sus aportaciones a las lenguas romances, a la historia y la cultura del mundo occidental, extrayendo enseñanzas y paralelismos entre elementos de información sociopolítica del mundo griego y el actual. (C.C. 1, 3, 6, 7)
- Identificar los principales logros y valorar la calidad técnica de la ingeniería, arquitectura y escultura griegas, empleando el vocabulario artístico básico para poder describir adecuadamente las obras maestras de su arte, destacando aquellos ejemplos más representativos de su permanencia en España. (C.C. 1, 3, 4, 5, 6, 7)

Heus ací, també, un exemple/model de nomenclatura¹⁶ de l'ordre d'avaluació, amb uns nivells o ítems suficients a secundària (una mena de full de càlcul que fa les mitjanes tot indicant uns pesos o mesures en cada competència):¹⁷

¹⁵ IES Blas Infante 2018.

¹⁶ Vegeu la informació fornida per J. Feliu (2018).

¹⁷ Pel que fa l'educació secundària, vegeu també Sarramona 2004.

Avaluació Activitats 1a 0: NP 1: NA 2: AS 3:AN 4: AE	ACT	CA	CA	PR	PR	EX	MEM	MEM	MEM
	COMP	C9	C1	C9	C7	C1	C4	C5	C6
	ÀMB	CT	CT	CT	CT	CT	LING	LING	LING
ALUMNE 01		1	3	4	4	4	3	3	4
ALUMNE 02		1	2	2	3	2	2	0	3
ALUMNE 03		0	3	2	2	0	0	3	2
ALUMNE 04		2	3	0	1	0	2	4	1
ALUMNE 05		2	2	0	2	3	2	4	2
ALUMNE 06		0	0	3	2	4	4	3	2
ALUMNE 07		0	2	4	4	4	3	3	4

5. Se'ns fa difícil d'escatir o de recomanar, i menys en les poques línies de que disposem, quin mètode o enfocament és millor a l'hora d'avaluar el grec o el llatí. Per als professors de llengües clàssiques, la qualitat de la pedagogia lingüística emprada afecta directament el resultat de l'ensenyament de la llengua. Fins i tot hi ha una broma entre els classicistes segons la qual la proporció de gramàtiques gregues clàssiques per professors és de 10:9, i semblantment podríem dir de l'enfocament d'avaluació. Al llarg d'aquestes breus pinzellades teòriques he intentat esbossar algunes reflexions generals sobre els enfocaments en l'avaluació de les nostres llengües clàssiques, que requeririen sens dubte un major aprofundiment en tots els aspectes tractats i que esperem desenvolupar en futurs treballs al si del grup de recerca esmentat.

Hem vist suara que l'avaluació ha estat tradicionalment la part del procés d'aprenentatge menys atès. És evident que cal rebutjar, en part, els mètodes tradicionals, plens d'apriorismes subjectius com els que hem assenyalat, i que les tendències actuals ens menen cap al desenvolupament de l'avaluació de les competències transversals (*transversal competences acquisition*), sobretot a l'ESO, i amb més dificultats d'aplicació al Batxillerat o a la universitat. Així, doncs, com a punt de partença, i a tall de conclusió pel que fa a aquesta mena d'avaluació per competències, podem dir, com assenyalava M. A. Martos (2010: 314), que

el nuevo enfoque obliga repensar la naturaleza de la evaluación, su función y sus estrategias de aplicación, quedando reducida la diferencia entre evaluación aprendizaje a un mero matiz, dentro de un proceso continuo de evaluación continuada.

Amb tot, és cert que el parer d'alguns professors de secundària entrevistats, malgrat seguir la llei que cal seguir, és un xic eclèctic, i, així, parlen de la dificultat, al Batxillerat, de parlar de competències (e.g. a les TIC, de caire digital i lingüístic) o d'emprar nomenclàtors com AS (Assolit) o NA (No assolit) o el que en diuen "notes de lletres" o abordar les "dimensions literàries" o les "competències lingüístiques", o els models de nomenclatura de l'ordre d'avaluació en vistes a una Selectivitat que plana com una espasa de Dàmocles i on les puntuacions/l'avaluació són certament diferents i molt més numèriques.

D'altra banda, diversos treballs pertanyents al Departament de Ciències de l'Antiguitat de la Universitat Autònoma de Barcelona, encapçalats per Gemma Puigvert,¹⁸ sobre la seva experiència (i del seu grup de recerca) quant a la implementació de l'enfocament per competències en cursos d'Humanitats i de Filologia Clàssica, vessen molta llum nova sobre el nou paradigma o model basat en competències. Els canvis substancials que aquest nou sistema d'aprenentatge propugna fan que el perfil de l'alumne sigui, *a priori*, el d'un estudiant motivat i responsable del seu aprenentatge. Vet ací un fragment eloqüent en aquest sentit (Puigvert i Iglesias 2017: 168):

La implantación de un nuevo modelo basado en competencias hacía variar la naturaleza, la cantidad y la calidad de las sesiones de formación en las aulas. Las clases magistrales (entendidas como mecanismo de transmisión de conocimientos, esencialmente unidireccional, del profesor al estudiante), que habían sido la tipología dominante en el ámbito de las Humanidades, debían complementarse y enriquecerse con otras modalidades de enseñanza y aprendizaje. Esto conllevaba un cambio sustancial en el sistema de aprendizaje, ya que el estudiante debía implicarse más activamente en la comprensión y la construcción de su propia formación; debía estar dispuesto, asimismo, a seguir una evaluación continuada, que debía permitirle ajustes continuos de su propio proceso. Para ello, el perfil del alumno es, *a priori*, el de un estudiante motivado, a tiempo completo y responsable activo de su aprendizaje.

Sigui com sigui, i al marge del mètode triat, suggereixo treballar amb un cert eclecticisme i donar més concreció al procés d'avaluació, tot suggerint alguns consells pràctics a l'hora d'avaluar els nostres alumnes de clàssiques amb algunes reflexions, a manera de preguntes o exhortacions que ens podem formular (o fer), lluny de les teoritzacions o de les actuals "Rúbriques per a avaluar exàmens de textos grecs o llatins", i que manllevo, per exemple, del que es fa a les escoles d'enginyeria:¹⁹

- Mesurar la dificultat i la qualitat de les preguntes. Estudiar a fons les correlacions entre preguntes. ¿Són les notes comparables entre edicions anyals de l'assignatura o depèn dels alumnes que tenim?

¹⁸ Cf. Puigvert 2009; Puigvert *et al.* 2010. Vegeu també Puigvert i Iglesias 2017; Carreras i Perrenoud 2006; de la Mota i Puigvert 2009. Vet ací les competències específiques que G. Puigvert i J. A. Iglesias (2017: 170) assenyalen com a pròpies de l'àrea d'humanitats: "1. Analizar y aplicar los conceptos gramaticales, fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos de las lenguas clásicas. 2. Traducir e interpretar textos latinos. 3. Saber valorar la información específica sobre el mundo clásico y generar opiniones propias justificadas. 4. Transcribir, anotar e interpretar un documento histórico original manuscrito".

¹⁹ Agraeixo al prof. Mario Muñoz Organero, catedràtic d'aprenentatge automàtic aplicat als senyals de sensors mòbils de la Universitat Carlos III de Madrid, que també s'ha plantejat el tema de l'avaluació, aquest breu reguitzell d'ítems que ell m'ha fornit generosament i que també considera a l'hora d'avaluar les assignatures "Sistemas de información" i "Arquitectura de ordenadores", entre d'altres, a la seva Escola d'Informàtica (Escuela Politécnica Superior), a Leganés.

- Vet ací un sil·logisme que es plantegen a les carreres de ciències: “Si tots els qui encerten A, encerten B, i tots els qui fallen en A fallen en B, potser fora millor canviar B”.
- ¿Què s’esdevé si una pregunta difícil, un text en llatí o grec, que pocs encerten, és encertat per alumnes amb pitjor nota?

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, G. S. (1965), *Measurement and Evaluation in Education, Psychology and Guidance*, New York, Holt, Rinehart and Winston (trad. de Pastor Bodmer, A., *Medición y evaluación en educación, psicología y “guidance”*, Barcelona, Herder, 1983³ [1970]).
- ALSINA MASMITJÀ, J. (coord.) (2011), *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*, Barcelona, Universitat de Barcelona / Octaedro.
- BINI, M. (1997), “La evaluación de la competencia gramatical: una cuestión abierta”, dins *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid*, Madrid, Escuela Oficial de Idiomas / Ministerio de Educación y Cultura, 119-131.
- BISQUERRA, R. i SARGATAL, A. (1992), *Proves objectives de llengua catalana*, Barcelona, Laertes.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, vol. I: *Cognitive Domain*, New York, D. McKay (trad. de Acarreta, I., *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las Metas Educativas*, vol. I: *Ámbito del conocimiento*, Alcoi, Marfil, 1975).
- BOLÍVAR, A. (coord.) (2010), *Competencias básicas*, Barcelona, Wolter Kluwer.
- CARREÑO, F. (1977), *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*, Mèxic, Trillas.
- CARRERAS, J. i PERRENOUD, P. (2006), *El debat sobre les competències a l’ensenyament universitari*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- ESCOBAR, C. (2001), “La evaluación”, dins *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Nussbaum, L., Bernaus, M. (ed.), Madrid, Síntesis, 325-358.
- FELIU, J. (2018), *Quadern per avaluar per competències... o com jo interpreto l’ordre d’avaluació ENS/108/2018* [en línia]. Disponible a: <<http://tecnocentres.org/quadern-per-avaluar-per-competencies-o-com-jo-interpreto-lordre-davaluacio-ens-108-2018>> [consulta: 13 setembre 2019].
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989), *Bases pedagógicas de la evaluación: Guía práctica para educadores*, Madrid, Síntesis.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- IES BLAS INFANTE (2018), *Programación del Departamento de latín y griego. Curso 2018-2019* [en línia]. Disponible a: <http://iesbi.es/images/documentacion_departamentos/largas_programaciones/clasicas_prog_completa.pdf> [consulta: 18 setembre 2019].
- MARINA, J. A. (2009), *La actitud filosófica como novena competencia* [en línia]. Disponible a: <<https://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente>> [consulta: 18 setembre 2019].
- MARTOS, M. A. (2010), “Resenya de Bolívar 2010”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14.3, 313-314.

- MATEO, J. (2011), "Presentació", dins Alsina 2011: 5-7.
- MONEREO, C. (2009), *La evaluación auténtica de competencias: posibles estrategias* [vídeo en línia]. Disponible a: <www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk> [consulta: 13 abril 2010].
- DE LA MOTA, C. i PUIGVERT, G. (2009), *La investigación en Humanidades*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PALENCIA, R. (1990), "La evaluación como diagnóstico y control", dins *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, 220-244.
- PASCUAL DÍEZ, J. (2000), *Evaluar la lengua en el aula: Análisis de necesidades del profesorado*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- PASTOR, S. (2003), "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas", dins *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Reyzábal Rodríguez, M. V. (ed.), Madrid, Consejería de Educación, 503-513.
- PUIGVERT, G. (ed.) (2009), *Guia per a l'avaluació de les competències dels estudiants*, Barcelona, AQU-Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- PUIGVERT, G., ALEMANY, A., BARREDA, A., GIRALT, S., GÓMEZ PALLARÈS, J., OLLER, M., PAGÈS, J. i PÀMIAS, J. (2010), "Ejemplos de evaluación de competencias en Filología Clásica", *Revista de Estudios Latinos*, 10, 189-226.
- PUIGVERT, G. i IGLESIAS, J. A. (2017), "El reto de la evaluación por competencias en las asignaturas de Humanidades", dins *La evaluación de competencias en la educación superior: III Encuentro Internacional Universitario*, García Calderón, L. (ed.), Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 163-186.
- RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Barcelona, Graó.
- SARRAMONA, J. (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, CEAC.
- TENBRINK, T. D. (2006), *Evaluación: Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.
- VIDAL, M. C. (1984), *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari*, Barcelona, CEAC.
- VILORIA, C. (2015), *Rúbrica para evaluar exámenes de textos griegos (2º Bachillerato)* [en línia]. Disponible a: <<http://latinpraves.blogspot.com/2015/11/rubrica-examenes-de-griego.html>> [consulta: 18 setembre 2019].
- XTEC (2017), *Avaluar per aprendre* [en línia]. Disponible a: <<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxac/avaluarperaprendre>> [consulta: 18 setembre 2019].

LUDIFICACIÓ A LES LLENGÜES CLÀSSIQUES: PROPOSTES D'ADAPTACIÓ DE TRES JOCS "CLÀSSICS" PER A LA CONSOLIDACIÓ DE L'APRENTATGE I L'AVALUACIÓ

DAVID MUÑOZ CUADRILLERO
INS Pablo Ruiz Picasso (Barcelona)
dmunoz29@xtec.cat
ORCID: 0000-0001-5243-3658

RESUM

En aquest treball es comparen els termes 'ludificació' i 'gamificació', aportant arguments lèxics per a l'ús del primer. D'altra banda, després d'un breu repàs a la teoria antiga i moderna sobre el joc aplicat a l'educació, es presentaran tres propostes de repàs de coneixements i/o d'avaluació mitjançant la ludificació, adaptant tres cèlebres jocs de taula a la cultura clàssica.

PARAULES CLAU: Ludificació, didàctica de les llengües clàssiques, adaptació de jocs, avaluació.

LUDIFICATION OF CLASSICAL LANGUAGES: PROPOSALS TO ADAPT THREE 'CLASSIC' GAMES TO LEARN AND ASSESS LATIN AND GREEK

ABSTRACT

This paper aims to compare the terms 'ludification' and 'gamification' and argues for the use of the former. Besides, after a brief review of the gamification theory, I will present three versions of well-known 'classic' games, namely Trivial, Scattergories and Taboo, which can be adapted in order to improve basic Latin and Greek skills and can also be used as a different way to test students.

KEYWORDS: Gamification, didactics of Latin and Greek, game adaptation, assessment.

1. 'LUDIFICACIÓ' VERSVS 'GAMIFICACIÓ'

A tota disciplina, quan s'idea un neologisme –o un mot vell adopta un nou significat– per definir una realitat nova, les institucions vetlladores de la llengua sempre triguen un cert temps a adoptar el concepte. Mentre aquestes autoritats no es pronuncien, poden sorgir variants igualment vàlides, donada la manca d'una norma que en reguli la forma idònia. En pedagogia ha sorgit darrerament un "nou" corrent teòric que posa l'èmfasi dels processos d'aprenentatge en el joc. Per tal de designar-lo, hom ha triat sovint l'anglicisme 'gamificació', provinent del mot anglès *game* 'joc'. Aquest és el terme més citat, atès que la bibliografia anglesa és predominant en l'àmbit científic de qualsevol especialitat, i és per això, doncs, que s'adopten amb més facilitat els seus termes. Altrament, la nostra llengua posseeix un llenguatge ric, capaç de produir noves derivacions de mots llatins i grecs, herència ben nostrada.

La qüestió és, doncs, la següent: per què hem d'adaptar un mot d'origen anglosaxó, quan podem crear una derivació etimològica pròpia? En aquest sentit proposo abandonar d'una vegada per totes el terme 'gamificació', massa

Data de recepció: 11/IV/2019
Data d'acceptació: 29/VII/2019

sovint emprat, i substituir-lo pel de 'ludificació'. En el cas de la llengua castellana, la Fundéu, que és assessorada per la RAE a l'hora d'adaptar neologismes, es decanta clarament per aquest terme, *ludificación*, abans que l'anglicisme *gamificación*. Per donar més arguments, més raons, per a l'ús de 'ludificació' abans que 'gamificació', m'agradaria esmentar la doble significació del mot llatí *ludus*: no només significa 'joc', en el sentit que s'ha vist abans, sinó que també posseeix el significat d'escola, de lloc on s'aprèn.¹

És en aquest àmbit, a més, en el de la pedagogia, que el terme *ludus* desplega tot el seu sentit: el lloc on s'aprèn (*ludus*) és també el lloc on hom es diverteix (*ludus*).² Existeix mot més precís que copsi el significat d'aprendre jugant? Crec que no i, com a classicistes, hem de reivindicar el que és nostre, la nostra herència.

2. EL JOC COM A CREADOR DE CULTURA I MÈTODE PEDAGÒGIC

Malgrat l'indubtable caràcter innovador de la 'ludificació' en la pedagogia contemporània, el concepte no és ben bé nou. Ja a l'antiguitat, un dels pedagogs més reconeguts del seu temps, Quintilià, proposava oferir en forma de joc l'aprenentatge de les lletres, en cas que el mètode que podríem anomenar tradicional no funcionés.³ Aquesta recerca d'un mètode més suau i plaent en l'ensenyament segueix la tradicional metàfora poètica del metge que endolceix el medicament per tal de fer-lo més agradable al paladar del pacient, trobada, entre d'altres, a Lucreci i Horaci.⁴ També es parlarà en aquesta breu exposició sobre l'efectivitat que representa la competitivitat positiva entre l'alumnat, característica igualment coneguda per nombrosos autors de l'antiguitat com a mètode efectiu per fomentar l'aprenentatge, malgrat l'origen eminentment aristocràtic i l'objectiu diferent de l'ἀγών grec.⁵

Totes aquestes teories són perfectament resumides i sintetitzades gairebé mil anys després pel príncep de l'humanisme, Erasme de Rotterdam, que al final d'una lletra intitulada *De pueris statim ac liberaliter instituendis* ens parla de l'art de motivar els infants per a l'aprenentatge i de com el joc pot ser útil en la docència. L'humanista dóna petits consells sobre com incentivar l'aprenentatge

¹ Fundéu "només" dóna com a raó de pes que tots els derivats de 'joc' en castellà provenen del mot llatí *ludus* (*ludoteca*, *ludópata*, etc.); talment passa en català.

² Sembla prou evident que el significat principal i original de *ludus* és la diversió. Segons Ernout i Meillet (2001: s. u.), *ludus* designa el joc en actes, en contraposició amb *iocus* que seria el joc amb paraules. De fet, tots els compostos i derivats del mot en la mateixa llengua llatina tenen a veure amb el joc i no pas amb l'escola (cf., per exemple, *ludicer*, -cra, -crum; *lusor*, -oris; *alludo*; *eludo*; etc.). No acabo de veure clar, emperò, que per una lítote o antífrasi s'hagi produït una derivació semàntica de 'diversió' a 'escola', segons afirmen els francesos. Tal com es veurà a continuació, ja hi ha exemples a l'antiguitat romana de mètodes pedagògics basats en el joc i tampoc no podria descartar-se una relació semàntica original més directa.

³ Quint. *inst.* 1.1.26.

⁴ Lucr. 1.936-942; Hor. *sat.* 1.1.25-27.

⁵ Hes. *Op.* 11-12; Plut. *Lib. educ.* 8F-9A; Quint. *inst.* 1.2.21-25.

en la mainada: si no aprenen les lletres amb el mètode tradicional, provem, doncs, d'ensenyar-les-hi amb joguines de fusta. Si algun membre de l'alumnat resta visiblement despenjat del grup quant al nivell de coneixements, afavorim la rivalitat positiva per tal que, pel desig de ser vencedor, s'esforci més i arribi al nivell dels seus companys. *Ex eo lusu* –diu Erasme– *fructus est uberius si duos tresue pares ad certaminis consortium adhibeas. Hic enim attentiores et alacriores facit uictoriae spes ac metus ignominiae.*⁶

Aquests mètodes, a banda d'haver sortit directament dels autors clàssics abans citats, poden sonar moderns a les nostres orelles. En efecte, com es veurà més endavant, moltes de les “noves” propostes pedagògiques basades en la ludificació prenen com a base la competitivitat i el joc, aquest darrer almenys en la forma. Per no sobrecarregar massa aquesta exposició i convertir-la merament en una història de la ludificació –fenomen que, d'altra banda, necessitaria una exposició independent i més exhaustiva que la meua–, faré un altre salt temporal fins al començament del segle XX. El pare de la pedagogia moderna a l'estat espanyol, l'anarcosindicalista Francesc Ferrer i Guàrdia,⁷ en la memòria sobre el seu gran projecte pedagògic “l'Escola Moderna”, també parla del joc com a mètode eficient en l'ensenyament. Columbié, citat per Ferrer i Guàrdia, fa una defensa vehement i completa del joc en l'educació. En citarem uns fragments per veure la modernitat i la veracitat de les seves afirmacions:

Los juegos, por otra parte, merecen en la pedagogía otro punto de vista y una mayor consideración si se quiere. Debe dejarse al niño que en donde quiera que esté manifieste sinceramente sus deseos. Éste es el factor principal del juego, que, como advierte Jhonnot, es el deseo complacido por la libre actividad. [...] El supremo deber individual que preside la conciencia del hombre es el deber de nutrirse en todos los aspectos de nuestra vida. El supremo deber colectivo es irradiar la vida por todas partes. Esa hermosa tendencia tiene que cuajar y arraigar en las generaciones del porvenir, y el medio único y expedito de hacerlo consiste en llevar a la educación el sentido de Froebel: todo juego bien dirigido se convierte en trabajo, como todo trabajo en juego. Por otra parte, los juegos sirven para dar a conocer el carácter del niño y a lo que viene llamado a funcionar en la vida. [...] Además el juego es apto para desenvolver a los niños el sentido altruista. El niño, por lo general, es egoísta, interviniendo en tal fatal disposición muchas concausas, siendo entre todas, la principal, la ley de la herencia. De la cualidad indicada se desprende el natural despótico de los niños [...]. En el juego es en donde se debe orientar a los niños a que practiquen la ley de la solidaridad. Las prudentes observaciones, consejos y reconvenciones de padres y profesores débense encaminar en los juegos de los niños, a probarles que se saca más utilidad con ser tolerante y condescendiente con el amiguito que intransigente con él: la ley de la solidaridad beneficia a los demás y al mismo que la produce.⁸

⁶ Er. *De pueris*, ASD I, 2, pp. 70-71.

⁷ Així el podem anomenar perfectament, almenys al nostre país: a poc a poc es va reconeixent la gran visió i la repercussió pedagògica que va tenir. Alguns dels seus preceptes més evidents, com l'educació mixta i la coeducació de diferents classes socials, encara no es donen al cent per cent, i alguns centres segregatius continuen essent subvencionats per l'Estat.

⁸ Ferrer i Guàrdia 2013: 66-69.

Hem vist com al començament del segle XX ja es remarcaven les innúmeres qualitats del joc com a recurs pedagògic. Durant la primera meitat de la mateixa centúria es van realitzar dues reflexions sobre el joc d'enorme transcendència per al pensament occidental. Malgrat no tractar el joc com a mètode pedagògic (no era el seu objectiu, i ni el tractament ni la definició que donen al joc en la societat ho permetrien, com ara es veurà), sí que empraré algunes de les conclusions dels seus estudis. En primer lloc, esmentaré breument Huizinga, que en l'assaig *Homo Ludens* assigna al joc un paper clau en el desenvolupament cultural de la societat, almenys occidental; defineix el joc com un acte de llibertat, i és precisament en aquesta llibertat on l'home i l'animal troben el gust.⁹ Segons l'holandès, el joc no és cap tasca i només es pot realitzar en temps d'oci; si no, no és joc.¹⁰ També relaciona, a la Grècia antiga, el joc amb l'ἀγών, malgrat que aquesta competició estén la seva influència més enllà del joc. A la Xina i a l'Índia antigues, el joc i la competició apareixen com dos conceptes diferenciats; també en llatí, que usa el mot *ludus* per a joc, però *certamen* per a competició.¹¹ En aquest sentit Caillois va sistematitzar millor el joc com a element cultural o creador de cultura. Partint de moltes de la bases teòriques de Huizinga, defineix el joc amb aquests sis aspectes:¹²

- I. Llibertat
- II. Separat
- III. Incertesa
- IV. Improductivitat
- V. Reglat
- VI. Imaginatiu

El joc és, doncs, una activitat lliure, que ningú t'obliga a realitzar (llibertat); que se circumscriu en uns límits temporals i espacials concrets (està separat de l'àmbit habitual de la feina); que el resultat del joc i el seu desenvolupament no es pot preveure amb antelació (incertesa); que no genera béns, salut o elements de cap tipus (improductiu); que es regeix per unes regles concretes (reglat), i que, a vegades, es contraposa a la vida real creant una segona realitat o un món imaginari (imaginatiu). Definit el joc, Caillois passa a classificar-los segons la seva naturalesa:¹³

⁹ Huizinga 2007: 20. Ell diu literalment 'nen', però he cregut més adient posar 'home' amb el significat d'ésser humà. O és que no juguen pas els adults? Cf. αἰὼν παῖς ἐστὶ παίζων, πεπτεῦων· παιδὸς ἢ βασιληίῃ (Heraclit. fr. 52 DK), on també l'eternitat se'ns mostra juganera com un nen.

¹⁰ *Ibidem*. M'agradaria només esmentar el fenomen que comenta el filòsof: a les mitologies indoeuropees, almenys, no existeix cap divinitat associada al joc; en canvi, hi apareixen déus jugant.

¹¹ Huizinga 2007: 49-55.

¹² Caillois 2001: 9-10.

¹³ Caillois 2001: 12-26.

I.	<i>Agon</i>	Jocs de competició
II.	<i>Alea</i>	Jocs d'atzar
III.	<i>Mimicry</i>	Jocs d'imitació
IV.	<i>Ilinx</i>	Jocs de risc

Existeix una classificació superior, però, que consisteix en *paidia* (del grec παιδιὰ, -ᾶς), si el joc no té regles o no són clares, i *ludus*, quan en té. És a partir d'aquestes sistematitzacions que Caillois classifica el joc dins la societat actual.

3. LA LUDIFICACIÓ EN LA PEDAGOGIA ACTUAL

No es pot, com ha succeït en la secció anterior, dedicar un repàs exhaustiu a l'abundant bibliografia sobre la ludificació i els seus avantatges i desavantatges com a mètode educatiu. Voldria centrar-me en la ludificació a l'estat espanyol, fenomen que no comença a prendre força fins passat l'any 2010. Generalment, el que nosaltres proposem a classe no és un joc, sinó una activitat ludificada. Aquí proposarem unes tasques amb aparença de joc, però que no compleixen els requisits per ser-ho (el més rellevant és el requisit de la llibertat). Aquestes tasques, a banda d'assolir un objectiu pedagògic clar, han de tenir uns requisits mínims per tal de poder considerar-se ludificades; aquests requisits són, segons Díaz i Troyano (2013), els següents:

I.	Base del joc	Establir unes normes clares
II.	Mecànica	Incorporació de nivells i insígnies. Superació
III.	Estètica	Elements que fan atractiu el joc
IV.	Idea del joc	Objectiu que es vol assolir
V.	Motivació	Predisposició de la persona a participar-hi
VI.	Promoure l'aprenentatge	Condicionament positiu i feedback constant
VII.	Resolució de problemes	Poder arribar a l'objectiu final

En aquest sentit, seguint Caillois, el que pretenem amb la ludificació és crear una activitat o una sèrie d'activitats encadenades que s'emmarquin dins del *ludus*, és a dir, un joc amb normes i on l'alumnat assoleixi uns objectius educatius concrets. Com que –sempre seguint la terminologia de Caillois– els jocs d'atzar i de risc serveixen de ben poc per als nostres objectius, la tasca del docent que desitgi ludificar una activitat concreta, la totalitat d'una unitat didàctica o tot un trimestre (fins i tot, per què no, un curs sencer!) haurà de ser la de crear un joc que es basi en l'ἄγών, la competició entre iguals, i/o la imitació (*mimicry*). Personalment, en aquest cas, m'he decidit per motivar l'alumnat mitjançant la categoria de l'ἄγών, la competició, agafant com a base tres jocs que empren, precisament, aquesta qualitat.

Un bon resum de l'estat de la qüestió de la ludificació actual el proporciona l'experta Imma Marín al seu recent llibre *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* (Marín 2018). Només cal donar-hi una ullada per adonar-se que les maneres de ludificar una activitat o una classe

són gairebé infinites. Dependrà, això sí, d'uns elements inseparables de qualsevol mètode educatiu, que enumero a continuació:

- I. El professor
- II. L'alumnat
- III. *Nosce te ipsum... et alios aliasque*
- IV. Objectius (han de ser SMART)
- V. Impacte

El tarannà del professor i de l'alumnat és essencial per tal que l'activitat ludificada funcioni (punts I i II). S'ha d'estar certament motivat i predisposat per al joc; és per això que el punt tres, coneix-te a tu mateix i els altres, és bàsic de realitzar-lo abans de planificar i dur a terme cap activitat ludificada. Si no es confia ni en l'alumnat ni en un mateix per tal de posar en marxa un joc com a eina educativa, és sempre millor no fer-ho: els resultats segurament seran molt negatius. Els objectius (IV) s'han de planificar mitjançant un mètode anomenat SMART per les seves sigles en anglès.¹⁴ El concepte fou ideat per George T. Doran l'any 1981, un consultor de planificació corporativa.¹⁵ No és, doncs, la primera vegada que ens trobem amb un sistema aplicable a l'educació nascut en l'àmbit de l'empresa. Els objectius SMART són els següents:

1. *Specific*: l'objectiu ha d'ésser el més concret i específic possible.
2. *Measurable*: l'objectiu ha de ser quantificable, mesurable, ha de produir o de permetre assolir un resultat concret.
3. *Achievable*: l'objectiu ha de ser assolible.
4. *Relevant*: l'objectiu ha de seguir les línies del projecte educatiu del centre.
5. *Time-limited*: els terminis han de restar fixats. Això vol dir que s'ha de preveure un inici i un final de les activitats per tal d'assolir els objectius o resultats determinats.

Finalment, un cop previstos i detallats tots els objectius de l'activitat, la posarem en pràctica a l'aula i serem capaços de mesurar l'impacte (V) que aquesta activitat ludificada ha tingut en l'aprenentatge de l'alumnat.

És per això que les activitats que proposo dur a terme a l'aula, a banda d'esdevenir versions adaptades de tres jocs "clàssics", coneguts per tothom, articulen els elements inseparables de qualsevol mètode educatiu i persegueixen un objectiu concret. L'objectiu concret, al qual tornaré a fer referència al final d'aquest treball, no és un altre que el repàs de conceptes previs: no seran jocs per aprendre, sinó que l'aprenentatge s'haurà realitzat prèviament. Si es vol, aquests jocs poden arribar a convertir-se en una manera lúdica de fer un examen, cosa que dependrà del context i del professorat. Jo, per ara, proposo emprar-los com a eina de repàs, per veure quin és el grau

¹⁴ Tot això està més i millor explicat a Marín 2018: 120-121.

¹⁵ Referència extreta de Marín 2018: 131 n. 4.

d'assoliment dels conceptes que l'alumnat té sobre la matèria abans de llançar-se de dret a l'examen final.

M'agradaria afegir una consideració final, que crec que és de gran rellevància en l'àmbit de l'aprenentatge basat en jocs i en la ludificació. Al meu parer cal que l'alumnat s'involucri plenament en el joc i una manera força eficaç d'aconseguir-ho és fent que ells mateixos participin en el procés de creació. Això, com es veurà tot seguit, no només ampliarà el treball per competències en la nostra matèria, sinó que provocarà un augment de la competitivitat i de la implicació de l'alumnat i, al mateix temps, facilitarà l'aprenentatge dels conceptes treballats; lògicament, cercaran que les seves preguntes siguin difícils perquè l'equip rival no les pugui respondre correctament, la qual cosa farà que recerquin tot el temari i seleccionin la informació adient i, per tant, reforcin els coneixements adquirits i n'adquireixin de nous.

Pel que fa al treball per competències, hom podrà trobar una taula a continuació que detalla les que es poden treballar específicament amb cada joc. Cal remarcar que les competències artístiques, tecnològiques i digitals es treballaran sempre que l'alumnat hagi de dissenyar ell mateix el joc, com he recomanat al paràgraf anterior. Les competències principals que sempre es podran reforçar amb cadascun dels jocs són les següents:

- I. Social
- II. Lingüística
- III. Ciutadana

Em sembla que el fet de treballar-les a classe és evident. Ara enumeraré els àmbits i les competències específiques que es poden treballar i avaluar a l'aula mitjançant només la participació en el joc i, fet més desitjable, també en el seu disseny:

JOC	COMPETÈNCIES	
Tabú mitològic	Social Lingüística Ciutadana Artística Tecnològica Digital Aprendre a aprendre	Participant-hi Participant-hi Participant-hi Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo i participant-hi
Trivial de Roma	Social Lingüística Ciutadana Artística Tecnològica Digital Aprendre a aprendre	Participant-hi Participant-hi Participant-hi Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo i participant-hi

Scattergories de les etimologies	Social Lingüística Ciutadana Artística Tecnològica Digital Aprendre a aprendre	Participant-hi Participant-hi Participant-hi Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo Dissenyant-lo i participant-hi
----------------------------------	--	---

Joc 1: Tabú mitològic

Regles del joc

Aquest joc és àmpliament conegut per tothom. La dinàmica bàsica del joc consisteix a intentar que el company o companys del teu equip endevinin el mot clau d'una carta. La dificultat rau en la prohibició d'emprar els cinc mots (o derivats) escrits sota el nom a endevinar (fig. 1).



Fig. 1. Exemples de cartes del Tabú mitològic.

Bàsicament seguiré les regles normals del joc amb dues variants, una de simple i una altra de més complexa. La simple consistiria a avançar pel tauler, tot llançant el dau, i provar de respondre al màxim de qüestions possible; guanyaria l'equip que arribés primer a la meta i encertés més qüestions. La segona variant consisteix a atorgar un significat extra a les caselles diferenciades del tauler (fig. 2): per exemple, reduir el temps a la meitat en les caselles on només apareix un rellotge, que les parelles competeixin alhora quan la fitxa cau en una casella on apareixen les dues cares, etc.

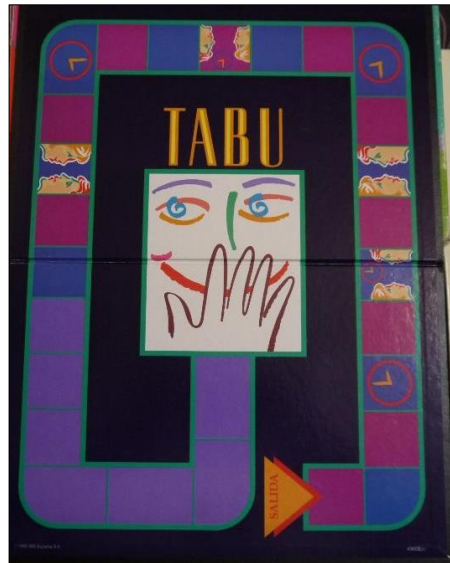


Fig. 2. Tauler oficial del joc *Tabú*.

Procediment

1. Formació d'equips o parelles.
 2. Llançar el dau. L'equip que aconsegueixi el nombre més alt comença la partida. Després el torn gira en la direcció de les agulles del rellotge.
 3. El primer equip llança el dau i mou el nombre de caselles corresponent. Es decideix qui llegirà la carta i qui provarà d'esbrinar el personatge, i comença la partida. Cada equip tindrà dos minuts per provar d'endevinar el màxim possible de cartes abans que finalitzi el seu torn. Cada carta encertada sumarà un punt per al seu equip.
 4. No es podran emprar ni els mots indicats com a prohibits a la carta ni fer-ne cap derivació. Tampoc no serà possible traduir els noms de les divinitats (per exemple, si no es pot dir Zeus, tampoc Júpiter).
 5. Cada error comès pel lector restarà un punt a l'equip.
 6. Un cop finalitzat el torn, li tocarà a l'equip de la dreta.
 7. Guanya l'equip que, en arribar a la casella final, hagi sumat més punts.
- No importa, doncs, la rapidesa, sinó la quantitat de respostes correctes encertades.

Per tant, l'objectiu d'aquesta activitat ludificada és reflexionar sobre el que s'ha après durant la unitat didàctica, un trimestre o fins i tot un curs sencer sobre una temàtica concreta, en aquest cas la mitologia. Com és fàcilment comprovable, aquest joc es pot aplicar en diferents temes relacionats amb la civilització grecoromana. Només cal, doncs, adaptar-lo a les necessitats del professorat i de la matèria que s'imparteix.

Joc 2: Trivial de Roma

Regles del joc

El trivial original és un joc basat en una bateria de qüestions sobre temes ben diversos (fig. 3). L'atzar és qui decideix sobre quin tema versarà la qüestió que

un equip posarà a un altre. L'objectiu principal és, lògicament, encertar el màxim possible de respostes, aconseguir el "formatget" de cada color i encertar la bateria de qüestions de la ronda final.

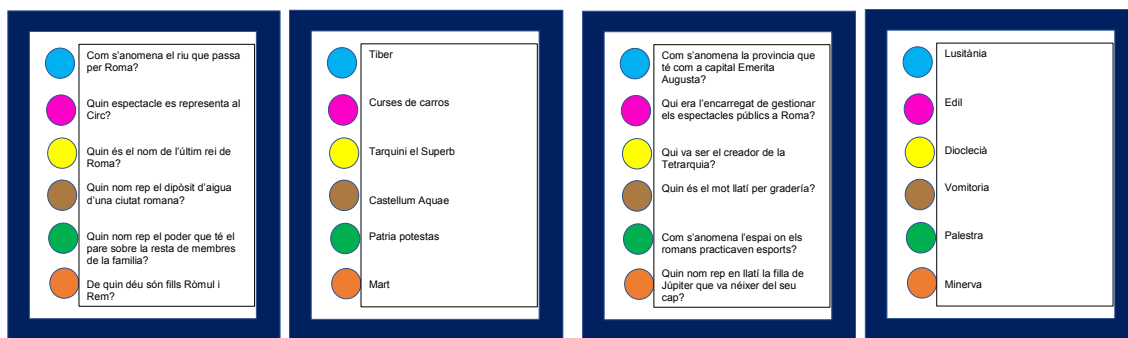


Fig. 3. Exemples de cartes del Trivial de Roma.

Els passos que cal seguir per jugar correctament a aquesta adaptació són els següents:

1. Formació d'equips.
2. Cada equip llança els daus. L'equip que aconseguix el nombre més alt comença la partida. Després es jugarà en la direcció de les agulles del rellotge.
3. Un cop llançat el dau, l'equip haurà de respondre correctament a la qüestió que els altres jugadors proposin sobre el tema que marqui la casella.
4. Si l'equip respon encertadament, continua tirant el dau. Si no, perd el torn.
5. Hi ha, emperò, caselles especials, com la casella marcada amb un color grisós sense cap mena de símbol, que indica que l'equip pot tornar a repetir la tirada (fig. 4).
6. Una altra casella especial és la indicada amb el símbol del triangle. Si l'equip respon bé a la qüestió, se n'enduu un formatget.
7. El primer equip que aconseguixi els sis formatgets haurà d'assolir el repte final, que serà provar de caure a la casella central i encertar una bateria de sis qüestions seguides (una de cada color, sense opció a triar).
8. Guanya l'equip que arribi primer a la casella central i encerti les sis qüestions.
9. Si s'acaba el temps i l'objectiu principal del joc no s'ha assolit, guanya l'equip que tingui més formatgets al seu poder.

Considerant que aquest joc pot servir per repassar tot el que s'ha après durant un curs de primer de batxillerat, els temes escollits són els següents:

I.	Blau	Geografia antiga
II.	Rosa	Espectacles
III.	Groc	Història
IV.	Marró	Arquitectura
V.	Verd	Civilització
VI.	Taronja	Mitologia

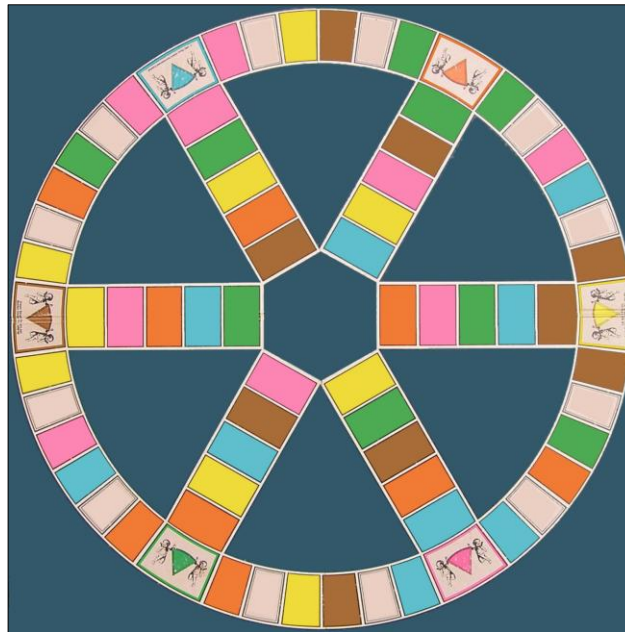


Fig. 4. Tauler bàsic del Trivial.

Joc 3: Scattergories de les etimologies

Regles del joc

Les regles de l'original Scattergories, malgrat ser prou conegudes entre un determinat sector d'edat, no sempre ho són entre el jovent. Aquest joc, emperò, presentarà unes variants essencials perquè, en general, s'ha simplificat bastant. La diferència principal entre l'original i la versió adaptada a l'ensenyament de les llengües llatina i grega que proposo és la següent: mentre que al joc original hi ha unes llistes de coses a descriure que comencen amb la lletra que marca el dau, en aquesta versió sortirà un mot llatí o grec (fig. 5) i l'alumne haurà de fer-ne com a mínim una derivació etimològica, al castellà o al català, que no haurà de coincidir amb la de cap altre alumne.

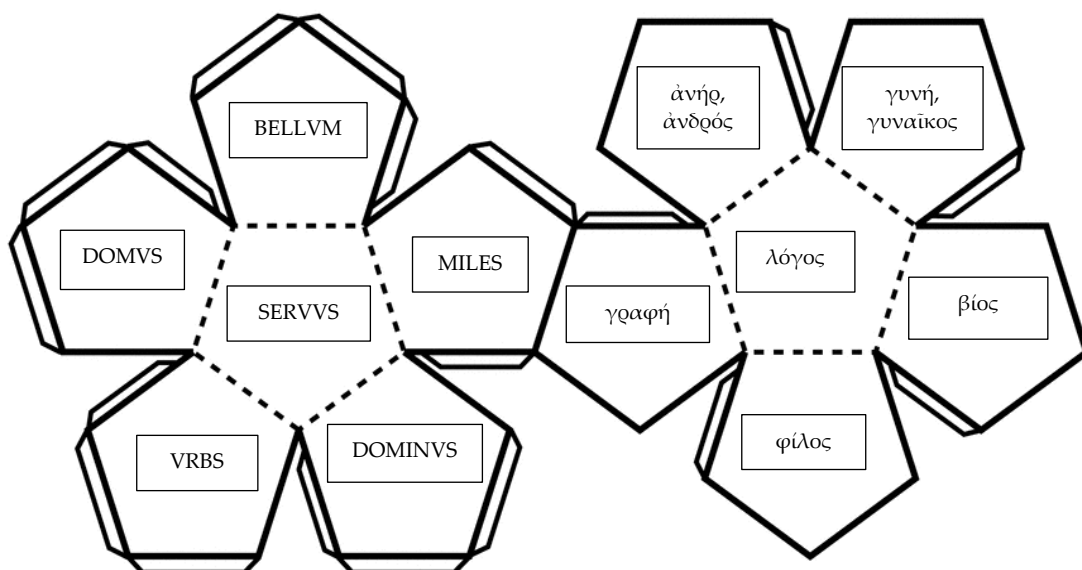


Fig. 5. Model de dau de l'original Scattergories de les etimologies.

En resum, els principals punts a seguir són:

1. Llançament del dau per part d'un alumne.
2. En seixanta segons com a màxim, cada alumne anotarà al seu full o taula de respostes (fig. 6) el màxim possible de derivats etimològics d'aquest mot llatí o grec.
3. Posteriorment, cada alumne descobrirà les seves respostes. S'eliminaran les coincidents.
4. Cada resposta única i exclusiva rebrà un punt.
5. S'inicia, doncs, el segon torn, on sortirà un nou mot d'origen grec o llatí i s'hauran de seguir els passos abans esmentats.
6. Guanya el jugador que assoleixi la puntuació més alta després de cinc torns.

PARAULA	Derivacions etimològiques ¹⁶

Fig. 6. Taula de respostes de l'Scattergories de les etimologies.

Així doncs, aquest joc serveix tant per repassar abans d'un examen com per avaluar directament els coneixements que l'alumnat hagi adquirit sobre etimologies i derivacions al català o al castellà de les llengües llatina i grega. A banda de tot això, l'alumnat també enriquirà el seu lèxic. Una variant igualment interessant seria introduir els conceptes cultisme i mot patrimonial: a més de cercar derivats, l'alumnat podria classificar-los en aquestes dues categories i fer més difícil –però també més enriquidor– el joc.

4. CONCLUSIONS

Recapitulant, el joc té i ha tingut un paper clau en l'educació de generacions d'homes i dones des de fa molts segles. Ara s'han tornat a recuperar el joc i les activitats lúdiques per a l'aprenentatge, i aquest treball n'és una petita mostra. Les propostes presentades només pretenen encoratjar aquells a qui encara ara espanta una mica la ludificació a l'aula. Deixant de banda la gran tasca de ludificar tot un trimestre, el joc o les activitats ludificades es poden introduir

¹⁶ Aquesta columna es pot dividir per la meitat i encapçalar la part esquerra amb 'Cultisme' i la dreta amb 'Mot patrimonial', per tal de fer el joc alhora més difícil i enriquidor, com he explicat abans.

gradualment per a l'aprenentatge i l'avaluació al llarg del trimestre o en una unitat didàctica concreta.

A més a més, en el nou sistema d'avaluació per competències, les que es treballen mitjançant el joc són amplíssimes i fàcilment avaluables. Ja he mostrat de quina manera aquests tres jocs bàsics i adaptats afavoreixen l'aprenentatge competencial de l'alumnat i treballen les competències de gairebé tots els àmbits. Així doncs, l'activitat ludificada s'emmarca completament i plena dins el nou context d'avaluació i de treball per competències implantat en l'àmbit estatal.

Finalment, els tres jocs amplien encara més el concepte de ludificació i el duen al procés d'avaluació. En efecte, les tres propostes aquí mostrades no s'entenen només en el marc del mer aprenentatge, sinó també en el marc de l'avaluació dels coneixements adquirits *a priori*. Els exàmens clàssics poden ser desbancats per activitats ludificades avaluables o per jocs avaluatius; a més, aquests jocs poden ser creats pel mateix alumnat per posar a prova els altres, amb l'objectiu de fomentar encara més el treball competencial, la creació i l'autoavaluació entre companys.

BIBLIOGRAFIA

- CAILLOIS, R. (1958), *Les jeux et les homes*, París, Gallimard (trad. de Barash, M., *Man, play and games*, Illinois, University of Illinois Press, 2001).
- DÍAZ, J. i TROYANO, Y. (2013), *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- ERNOUT, A. i MEILLET, A. (2001⁴ [1932]), *Dictionnaire étymologique de la langue latine: Histoire des mots*, París, Klincksieck.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (2013 [1905]), *La escuela moderna*, Madrid, LaMalatesta.
- HUIZINGA, J. (1938), *Homo Ludens*, Harlem, Tjeenk Willink (trad. de Imaz, E., *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 2007⁶ [1972]).
- MARÍN, I. (2018), *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*, Barcelona, Paidós.

ELS TRES COMPLEXOS DE LA FILOLOGIA CLÀSSICA

JOAN MUT I ARBÓS
Universitat de les Illes Balears
j.mut@uib.cat

RESUM

L'article suposa una breu dissertació sobre la interrelació entre el 'com' i el 'què' en l'ensenyament de les llengües clàssiques, així com sobre algunes confusions que de vegades es donen entre l'un i l'altre. Partint de l'exposició –volgudament provocativa– d'alguns dels factors que en condicionen l'ensenyament avui dia (allò que anomenem 'els tres complexos de la Filologia Clàssica'), es planteja una reflexió al voltant de la finalitat de la nostra tasca docent, amb una reivindicació del mètode anomenat 'tradicional' en l'ensenyament de les llengües clàssiques. Finalment, es fa una reivindicació, també, del llatí i el grec com a factors estimuladors d'algunes competències que són absolutament necessàries i 'útils' per a l'alumnat del segle XXI.

PARAULES CLAU: Didàctica, llengües clàssiques, continguts, mètodes, competències.

THE THREE COMPLEXES OF CLASSICAL PHILOLOGY

ABSTRACT

The article is a brief dissertation on the interrelation between 'how' and 'what' in the teaching of classical languages, also regarding some of the misunderstandings sometimes occurring between one and the other. Based on the –purposefully provocative– presentation of some factors of influence in the teaching of Latin and Greek today (what are called 'the three complexes of classical philology'), a reflection upon the purpose of our teaching task, with a final vindication by Latin and Greek as stimulating factors in some of the competences that are absolutely necessary and 'useful' for 21st-century students.

KEYWORDS: Didactics, classical languages, contents, methods, competences.

INTRODUCCIÓ

En les últimes dècades, les nostres matèries han estat objecte d'un intens debat pedagògic. Les publicacions, els debats, els simposis i les taules rodones sobre com ensenyar el llatí i el grec als alumnes del segle XXI han esdevingut una pràctica tan habitual que podem presumir, sense cap dubte, de ser un dels col·lectius docents que més i millor s'ha repensat, almenys pel que fa a l'àmbit de l'ensenyament secundari. Gràcies a aquest esforç ingent, avui dia multitud d'iniciatives, projectes, activitats, materials o pàgines web són a l'abast del professorat i dels alumnes que vulguin acostar-se a les llengües clàssiques d'una manera més innovadora.

Molts d'aquests afanys s'han vist afavorits, però també condicionats, perquè la situació anterior, radicalment diferent, feia sentir amb molta força que la necessitat de renovació era urgent i indefugible, de manera que, en el fons, aquella ens ha servit de motor de canvi i d'espoleta per a l'actualització pedagògica. Però, precisament per la història particular que, pel bo i pel dolent, acumulen els nostres estudis, en alguns casos és possible adonar-se que, fins i tot avui dia, esforços lloables resten condicionats per determinats prejudicis i complexos que, segurament, encara arrosseguem del passat. Al nostre entendre, aquests 'complexos' són principalment tres: el complex d'innovació, el de matèria àrida i el d'inutilitat.

COMPLEX D'INNOVACIÓ

És innegable que, durant moltes dècades i amb comptades excepcions, l'estudi del llatí i el grec s'havia basat en un mètode d'ensenyament monòton i tediós. Molt sovint en mans del clergat, la docència dels clàssics es limitava amb freqüència a la memorització d'ensopides taules gramaticals i a la traducció mecànica de textos no especialment engrescadors, com la *Guerra de les Gàl·lies*, de Cèsar. La culpa d'aquesta situació segurament no era de ningú: les nostres matèries pouen en una tradició atàvica i, de fet, els orígens del seu ensenyament caldria anar-los a cercar al *quadriovium* medieval i a les escoles de gramàtica renaixentistes. A ningú ha d'estranyar, doncs, que tants segles de *doctrina recepta* ininterrompuda haguessin provocat l'encarcarament d'uns mètodes d'ensenyança que s'adaptaven cada cop menys i pitjor a les noves necessitats educatives (Archibald *et al.* 2014; Alcalde-Diosdado 2000).

La vinguda de pedagogies més modernes i, darrerament, de les noves tecnologies ja fa temps que van agreujar aquesta situació, fins al punt que, en alguns casos, ha produït el que aquí definim com a 'complex d'innovació', un complex, val a dir, que en la majoria de casos s'ha mostrat com a fecund i propositiu, i que en pocs anys ha capgirat les nostres matèries com un mitjó, bo i produint nous manuals d'ensenyament, incorporant tècniques pedagògiques innovadores, o, fins i tot, reorientant per complet l'objecte d'estudi per desembocar en el que genèricament podem denominar mètodes 'actius' d'ensenyament (Coffee 2012; Hunt 2018).

COMPLEX DE MATÈRIA ÀRIDA

En certa manera derivat del punt anterior, podem parlar d'un segon complex, tant o fins i tot més sentit per part dels ensenyants de clàssiques: que les nostres són unes matèries àrides, massa complexes i difícils per a la majoria dels estudiants d'avui dia. És més, la seva excessiva aspror i inextricabilitat serien un dels motius principals de la seva poca acceptació i escassa matrícula entre l'alumnat. El corollari que se segueix d'acceptar aquest punt resulta obvi: cal abaixar, com sigui, el grau de dificultat de les nostres assignatures si no volem

que les aules de clàssiques es vagin buidant com la cova del ciclop que, encegat, era incapaç de saber per on li fugien els ostatges mentre, a les palpentes, seguia grapejant l'esquena llanuda de les seves ovelles.

Aquesta voluntat d'atenuació ha pres normalment dos camins: per una part ha consistit (sovint de manera encertada) en la rebaixa –o, directament, la supressió– d'alguns continguts (normalment gramaticals), així com en la seva substitució per altres temàtiques considerades més amenes (per regla general de cultura i civilització, o de literatura i mitologia), moltes de les quals havien estat bandejades de manera injusta en els temaris antics; per l'altra, en el que ara es coneix com a 'ludificació'¹ dels ensenyaments, que en les nostres matèries ha tingut una acceptació notable i ha aconseguit substituir molts dels continguts tradicionals per activitats més lúdiques (menjars, vestits, tallers, músiques, representacions, sortides, etc.).

COMPLEX D'INUTILITAT

Un tercer complex que ens afecta com a col·lectiu es refereix al fet que els nostres són uns coneixements inútils. De fet, aquest és, amb tota seguretat, el que, de tots, portem més incorporat i més endins. Per fer-hi front hem adoptat, en general, dues postures, de vegades de manera simultània tot i ser antagòniques. D'una banda, solem dissertar sobre la "utilitat del que és inútil"² i reivindicuem, amb raó, que no tot ha de servir per a algun fi en el sentit utilitarista del terme o que, més ben dit, precisament perquè hi ha coses que no *serveixen* per a res, hom pot arribar a plantejar-se preguntes més pregones i menys superficials que les que proporcionen els estudis merament pràctics. Reivindicuem per a les nostres matèries aquella bonica frase d'Agatha Christie: "No té la menor importància i, per això, resulta tan interessant".

D'altra banda, però, hem caigut sovint en la contradicció flagrant de córrer a enumerar un bon enfilall d'utilitats ben *pràctiques* per a les nostres matèries: hem d'estudiar llatí o grec perquè això ens permetrà millorar el nostre vocabulari, augmentar la nostra cultura, edificar una base per a l'aprenentatge d'altres llengües modernes, llegir els clàssics en llengua original, etc. Com hem argumentat en un altre lloc (Mut Arbós 2017), per bé que tots aquests raonaments són vàlids, no creiem que cap d'ells acabi constituint el motiu pel qual cap estudiant s'inscriu a les nostres assignatures.

FORTALESES I DEBILITATS

Les respostes que com a col·lectiu ens hem donat per fer front a aquests 'complexos' han estat molt variades i riques en matisos i, en general, es pot dir

¹ Sempre preferible, pensem, a l'innecessari 'gamificació'.

² Per dir-ho amb les paraules de Nuccio Ordine i el seu imprescindible best-seller, *La utilidad de lo inútil* (Ordine 2013).

que han resultat molt positives i han contribuït a millorar la situació d'una manera notable. Ara bé, cal alertar també d'alguns perills que, al nostre entendre, poden arrossegar determinades propostes. Així, observem com, en certes ocasions, la imperiosa necessitat d'innovació ens ha fet caure també en excessos modernitzadors i, potser, en un cert maniqueisme ('tot el mètode antic és dolent i tot el mètode nou és bo'). En aquest sentit, advertim contra la innovació acrítica, atès que aquesta no pot ser un fi en si mateixa. Com deia el professor Alberto Royo, se'ns ha d'exigir que 'ensenyem', no pas que 'innovem', i si, per fer-ho, emprem un mètode –o part d'un mètode– antic, doncs no passa res.³

En segon lloc, pensem que l'alleugeriment de continguts gramaticals i la ludificació de la pràctica a l'aula són, ben enteses, pràctiques necessàries i positives, però sempre que resti clar que els professors de clàssiques no *només* servim per a això. Hem de saber explicar, també, que rere l'activitat lúdica hi ha sempre un pòsit de coneixement valuós, que posseïm un saber profitós per als nostres alumnes i que el volem transmetre. A banda que fora fal·laç, creiem, pensar que els nostres alumnes gaudiran necessàriament més fent un taller de màscares que, si es fa bé, analitzant amb rigor un passatge d'Homer o d'Ovidi.⁴

A l'últim, i com ja s'ha dit, per fer front al tercer complex, el de la inutilitat, molts col·legues han optat per un replantejament radical dels nostres estudis. Ha estat així com ha emergit amb gran força, sobretot en els darrers anys, l'ensenyança de les llengües clàssiques amb el mètode anomenat 'actiu', l'objectiu final del qual proposa tractar el llatí –i, encara que menys, també el grec– com si fossin llengües modernes. Aquesta nova visió del nostre objecte d'estudi ha suposat una petita revolució per a les nostres matèries, que s'han vist sacsejades des dels seus fonaments. Ara bé, també en aquest punt pensem que, un cop consolidat com a alternativa viable, fora bo deturar-se per analitzar-ne de manera crítica alguns aspectes.

EL MÈTODE 'ACTIU'

Els arguments que els partidaris del mètode actiu han fet servir per defensar-ne l'adopció són diversos. I cal reconèixer que algunes de les fites que han aconseguit, com ara la reivindicació de l'estudi del vocabulari o la seqüenciació més natural i gradual dels continguts, són absolutament remarcables i

³ En una recent entrevista a la revista *Escuela* (10/2/2017).

⁴ "No siempre se puede disfrutar aprendiendo. Lo que ocurre es que el premio es a medio o largo plazo, no inmediato. Y no siempre que uno aprende disfruta, es imposible. Piensa en un músico. Disfruta mucho durante el concierto. Pero antes de eso no todo es agradable. Practicar escalas es aburrido. Pero si quiero disfrutar y dar un concierto, ser expresivo y transmitir, necesito antes un trabajo imprescindible. No todo lo que se aprende en la escuela es divertido, pero no pasa nada porque no lo sea" (*ibidem*).

encertades; tant que, de fet, pensem que s'haurien d'introduir i incorporar en tots els mètodes, també en el tradicional.

Un d'aquests arguments principals sosté que l'únic que fa el mètode actiu és recuperar la vella manera d'aprendre el llatí tal com l'aprenien els humanistes i les persones de cultura fins fa pocs segles, és a dir, parlant-lo en un 'context significatiu real'. Pensem, però, que aquesta argüició és en certa manera fal·laç, atès que aquell ensenyament es feia en un entorn on el llatí sí que era, en efecte, del tot necessari i indispensable com a llengua de cultura parlada i usada, i es produïa, per tant, en un entorn de significació totalment diferent. Avui dia, per molt que puguem simular escriure una carta a un amic en llatí, que puguem escoltar o cantar una cançó de moda en llatí o que puguem mantenir una conversa quotidiana en llatí, és impossible que l'alumne pugui sentir de veritat que es troba en un exercici real. El llatí no pot ser avui ensenyat com ho era durant el Renaixement precisament perquè el context de significació és tot un altre. Potser sap greu dir-ho, però voler ensenyar el llatí *com si fos* una segona llengua oblida el fet fonamental que, almenys en el món contemporani, *no* és una segona llengua.

Tot i que amb més dificultat, també ha estat aplicat un argument similar al grec, que els humanistes del Renaixement solien aprendre dels exiliats grecs arribats a Itàlia, els quals, per tant, transmetien el grec antic a través del sedàs del grec modern. De fet, s'ha arribat a proposar la pràctica substitució en els instituts del grec clàssic pel grec modern.⁵ Com argumentarem més endavant, opinem que aquest seria un error majúscul i, molt probablement, letal.

QUÈ I COM

Hom voldria fer notar, també, alguns contrasentits i confusions en el plantejament de determinats arguments per part dels partidaris del mètode actiu. Així, s'afirma sovint que aquesta és, només, una nova metodologia que intenta aconseguir a través de noves vies un domini igual o fins i tot superior del llatí i el grec; en altres paraules, un nou *com* per aconseguir bàsicament el mateix *què*. Tanmateix, de vegades advertim que el que s'acaba transformant és també, i de manera molt substancial, el *què*. Perquè el que proporciona, o almenys proporcionava, el mètode clàssic no era només un domini 'lingüístic' del llatí i el grec, sinó també un acostament rigorós i diligent al fet lingüístic i a la seva comprensió teòrica. Volem dir que si un alumne, en acabar els dos anys de batxillerat, és capaç d'expressar-se mínimament en llatí o d'entendre un redactat en grec, però en canvi no és capaç d'identificar un predicatiu, d'analitzar correctament un temps verbal, de deduir l'etimologia grecollatina d'un mot o de definir l'anàfora d'un pronom, el que li hem canviat a aquest alumne no és el *com*, sinó el *què*. I no entrem, per ara, a valorar si tots aquests

⁵ Així ho fa, en un article a *El País*, Carlos Martínez Aguirre (2013), autor del polèmic, però cal reconèixer que deliciós, *Confesiones de un filólogo clásico* (Martínez Aguirre 2014).

altres coneixements són necessaris o no; només diem que en molts casos el que s'haurà trastocat no és sols el mètode emprat, sinó el contingut mateix que els alumnes hauran après.

Si no es va amb compte, pot passar el mateix amb algunes *ludificacions*: la idea de convertir la classe tradicional en un taller més actiu és bona en si mateixa, però pot comportar que no només es canviï la manera com s'aprèn sinó també que el que s'aprèn no acabi essent exactament el mateix. Una contradicció que ens alerta d'aquest fet la trobem en la recent crida d'alguns col·lectius a la necessitat d'una reforma de la Selectivitat que tingui en compte "els nous mètodes d'ensenyament",⁶ car el que es demana als alumnes al final de l'etapa els afecta i els limita retrospectivament a l'hora de plantejar les seves classes. Però, si els mètodes actius sols suposen una nova metodologia, no haurien d'assolir, per bé que per altres camins, els mateixos continguts finals? No demostra aquest prec un poc incongruent que en realitat no parlem del *com* sinó del *què*?

LLATÍ I GREC COM A SEGONES LLENGÜES

Hi ha, a més, un altre factor molt important a tenir en compte per pensar-s'ho dos cops abans d'incorporar el mètode actiu a les nostres aules. Perquè cal pensar que, si *convertim* el llatí i el grec en llengües modernes, automàticament els enviem a 'competir' amb les *altres* llengües modernes, i això pot comportar que, caient en part en la trampa de l'utilitarisme, haguem d'assumir també algunes de les seves conseqüències indesitjables. Potser haurem d'acceptar, per exemple, que el llatí i el grec s'estudiïn de la mateixa manera que la majoria de la gent estudia les segones llengües, és a dir, amb presses, sense cap més voluntat que la purament utilitarista i sense esperar treure'n cap més benefici immediat que el de poder *utilitzar* aquella llengua el més aviat possible en contextos 'reals'.

Tots sabem, però, que el coneixement del món grecoromà i l'estudi de les seves llengües són, ben apresos, quelcom més que això; suposen una immersió reposada en tota una escala de valors que, a més, proporciona el domini d'uns continguts i unes destreses que han demostrat ser insubstituïbles per a la formació –no només humanística– dels alumnes de tots els temps i també, per no dir més, dels actuals. Per tant, *reduir* les llengües clàssiques a ser *tan sols* una segona llengua més seria, en certa manera, mutilar-les.

Però, a més, hi ha una objecció estrictament pràctica: si ho centrem tot a ensenyar el llatí i el grec perquè siguin una segona llengua més no correm el risc, ara sí, que la societat els bandegi per altres segones llengües que consideri

⁶ Cf. el punt sisè de l'anomenat *Manifiesto de Madrid 2017*, elaborat pels participants en el simposi *Métodos de enseñanza del latín y el griego*, organitzat per la secció madrilenya de la SEEC (DD. AA. 2017). *Vid.*, també, les veus recollides en el reportatge del diari *Ara* "No ha de fer por reformar la Selectivitat" (DD. AA. 2018).

més 'útils'? Enviant les llengües clàssiques a competir en la 'roda' de les llengües modernes, no ens estarem exposant al fet que la gent les descarti per, ja que fan l'esforç, almenys estudiar una llengua moderna *de veritat*? Com hem dit, la majoria estudia segones llengües per obligació, per pura utilitat, perquè ho necessiten. De fet, la llengua més estudiada és la més 'útil': l'anglès. I, a partir d'aquí, el nombre d'estudiants va baixant segons el grau de percepció d'utilitat que l'idioma en qüestió tingui socialment: francès, alemany, rus, àrab, xinès, italià... On acabaria el llatí, ja no diguem el grec, en aquesta llista? Per no parlar del que passaria si es dugués a terme la proposta de substituir el grec clàssic pel modern: en aquest cas estem convençuts que suposaria l'estocada definitiva dels dos en pocs anys, car els alumnes –i els pares– no trigarien gens a demanar que el grec modern fos substituït pel francès, l'alemany o el rus. Dit d'una altra manera, creiem que cal reconèixer que, si fos per la seva utilitat real, ningú estudiaria ni llatí ni grec. I per tant, segurament el millor que podem fer és no jugar en aquesta 'lliga' i reivindicar que les nostres assignatures són importants perquè forneixen unes altres, i ben necessàries, competències.

En qualsevol cas, voldríem deixar clar que no estem en absolut en contra del mètode actiu; és més, com hem dit, pensem que ha aportat determinades innovacions a les nostres matèries que no sols no han de ser bandejades sinó que és urgent que s'incorporin als mètodes tradicionals. De fet, no discutim en absolut que amb el mètode actiu s'apregui bé el llatí –fins i tot que s'apregui millor el llatí–; ens limitem a objectar que, reorientant l'objecte d'estudi d'una manera tan radical, hem d'assumir que els coneixements i destreses adquirides seran, per força, diferents i que, conseqüentment, es deixaran d'aprendre altres continguts. El que discutim, per tant, és que puguem defensar socialment que els mètodes actius, per més engrescadors i estimulants que ens resultin als especialistes, s'ofereixin com una proposta necessària i viable en l'àmbit de l'ensenyament secundari.

REIVINDICAR EL QUE SOM

Arribats a aquest atzucac, quina resposta podem donar, com a col·lectiu, a tot plegat? Com hem dit, tots els que hem estudiat llengües clàssiques (per cert, amb el mètode tradicional) sabem que el llatí i el grec són molt més que *simples* llengües modernes. Sabem positivament que aporten un *plus*, una formació sòlida i insubstituïble no només en el que avui anomenaríem 'competències' necessàries del currículum de secundària (lingüístiques, comunicatives, cíviques, artístiques, etc.) sinó també en l'establiment d'una visió humanista i comprensiva del món que ens envolta. A través del mirall dels antics, l'alumne pot descobrir millor qui és, d'on ve i qui vol ser (Fontán 2001; Alvar Ezquerro 2008).

Per a nosaltres, per tant, la discussió sobre si fora bo o no ensenyar les nostres matèries com es fa amb les llengües modernes en el fons no té a veure,

malgrat que abans ho hem discutit, amb el context de significació o amb la percepció social d'utilitat, sinó que ateny a la finalitat mateixa dels nostres estudis, és a dir, a plantejar-nos el *per a què* pensem que són necessaris. Opinem que el llatí i el grec no són, per si mateixos, l'important en aquest viatge, almenys per a la gran majoria d'alumnes. De fet, en certa manera, no són sinó l'*excusa* que ens serveix per arribar a les competències i al tipus de formació de què parlàvem abans. Per tant, pensem que és aquest *plus* el que hem de reivindicar. Sense por de reconèixer que, en aquest sentit, el llatí i el grec, en efecte, no *serveixen* per a res. O més ben dit, posant de manifest que potser precisament perquè no serveixen per a res, resulta que serveixen per a tot, és a dir, que conformen un marc teòric prou allunyat de la realitat i els interessos de l'alumne al qual, just per això, poden furnir un camp ampli i fecund on desenvolupar les seves competències sense les presses de l'utilitarisme immediat.

CONEIXEMENT PUR I APLICAT

Volem deixar clar, també, que en cap moment estem afirmant que les llengües clàssiques no siguin importants *per se*. Només manifestem que la *utilitat* més immediata i positiva per als nostres alumnes no són les llengües clàssiques en si mateixes sinó el que es deriva del seu estudi. Ensenyem llatí i grec no perquè aquests siguin importants, sinó perquè les competències que s'aconsegueixen amb el seu estudi sí que ho són. Altre cop, l'important no és el *què* sinó el *per a què*.

Des d'aquest punt de vista, doncs, ens resulta evident que la revaloració i l'acceptació social dels nostres estudis no ens vindran pas de la circumstància de fer-los passar per una llengua moderna més. En certa manera, el nostre és un coneixement pur, no pas aplicat. Com ho són les matemàtiques en l'àmbit científic, les llengües clàssiques suposen una base –sovint força abstracta i teòrica– imprescindible per a ulteriors estudis lingüístics, culturals, filosòfics, artístics, històrics, literaris, jurídics, etc. No cal, doncs, patir cap complex d'innovació permanent, d'excessiva aridesa o d'inutilitat frustrant; el que cal és assumir i saber explicar bé què són i per a què serveixen les nostres matèries, sense complexos ni tergiversacions. A parer nostre, no sols és un error voler convertir el llatí i el grec en un coneixement 'aplicat' sinó que, de ben segur, el que el món actual ens demanarà cada cop més és, al contrari, fer-lo cada cop més 'pur', és a dir, més especulatiu i teòric i, per tant, més aprofitable des de molts i diversos camps del coneixement.

CODA

A l'últim, volem expressar el sentiment de disgust que ens provoquen certes opinions sobre els estudis clàssics tradicionals que resulta relativament habitual trobar-se aquí i allà. En efecte, gairebé ha acabat per esdevenir un lloc comú

afirmar que els estudis clàssics tradicionals són inútils i antiquats o que la Filologia Clàssica és una “estafa” que no satisfà les expectatives dels estudiants (pretesament, dominar el llatí i el grec a la perfecció i ser capaços de llegir Tucídides o Tàcit sense cap ajut).⁷

Des d'aquesta tribuna, volem reivindicar que també som molts els que pensem que la Filologia Clàssica, amb el mètode tradicional amb què ens la van ensenyar, no sols ens ha estructurat la manera de pensar, de viure i de treballar, sinó que, en certa manera, ens ha ajudat a ser el que som. I els que pensem així ens demanem si cal bandejar amb tanta rapidesa una metodologia que ha permès això. Dit altrament: hauríem arribat al mateix punt i podríem fer ara l'anterior afirmació si la titulació de Filologia Clàssica s'hagués enfocat com una carrera de llengües modernes? Hom, amb franquesa, no entén ni comparteix aquesta fal·lera per proclamar que la manera com les nostres generacions havien estudiat és vella, avorrida, vana, i un bon enfilall de retrets més. No participem d'aquesta endemesa. Creiem que els nostres estudis, fins i tot així com ens els van ensenyar a nosaltres (ja no diguem si en renovéssim la metodologia per canviar el que efectivament és canviable), serveixen no sols per a l'Acadèmia sinó per a la vida i afirmem que constitueixen un nucli de sabers que cal, encara, reivindicar.

BIBLIOGRAFIA

- ALCALDE-DIOSDADO, A. (2000), “La necesidad de renovación didáctica en las lenguas clásicas”, *Estudios Clásicos*, 118, 95-131.
- ALVAR EZQUERRA, A. (2008), “Las Humanidades en el s. XXI”, *Estudios Clásicos*, 134, 105-120.
- ARCHIBALD, E., BROCKLISS, W. i GNOZA, J. (eds.) (2014), *Learning Latin and Greek from Antiquity to the Present*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COFFEE, N. (2012), “Active Latin. Quo tendimus?”, *Classical World*, 105, 255-269.
- DD. AA. (2017), *Sobre la enseñanza del Griego antiguo y el Latín en España hoy: fines, métodos, marco (Manifiesto de Madrid 2017. SEEC)* [en línia]. Madrid: SEEC, 30 març 2017 [consulta: 29 juliol 2019]. Disponible a: <www.estudiosclasicos.org/wp-content/uploads/3-Conclusiones-Manifiesto-de-Madrid-2017_-SEEC.pdf>.
- DD. AA. (2018), “No ha de fer por reformar la Selectivitat”, *Ara*, 8/06/2018.
- FONTÁN, A. (2001), “El retorno a las humanidades”, *Estudios Clásicos*, 120, 7-16.
- HUNT, S. (2018), “Latin is not dead”, dins *Forward with Classics*, Holmes-Henderson, A., Hunt, S. i Musié, M. (eds.), Londres, Bloomsbury, 89-108.

⁷ Així es fa no sols en un cèlebre article de Luigi Miraglia (1996) o en l'aspra i injusta *La gran estafa de la Filologia Clàssica*, una carta de Carlos Martínez Aguirre (2018) publicada originalment al seu blog i que ha tingut una gran difusió a la xarxa, sinó, fins i tot, per bé que amb un to menys displicent, en alguns dels més reeixits intents de reivindicar les llengües clàssiques, com els que es troben en els llibres de Wilfried Stroh (2007) o Andrea Marcolongo (2016).

- MARCOLONGO, A. (2016), *La lingua geniale: 9 ragioni per amare il greco*, Bari, Laterza (trad. de Lozoya, T. de i Rabasseda, J., *La lengua de los dioses: nueve razones para amar el griego*, Barcelona, Taurus, 2017).
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2008), *La gran estafa de la Filología Clásica* [en línea]. Disponible a: <www.culturaclasica.com/?q=node/1904> [consulta: 29 juliol 2019].
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2013), "La extraña odisea del latín y el griego en Secundaria", *El País*, 10/10/2013.
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2014), *Confesiones de un filólogo clásico*, Roquetas de Mar, Círculo Rojo.
- MIRAGLIA, L. (1996), "Come (non) si insegna il latino", *Micromega*, 5, 217-233.
- MUT ARBÓS, J. (2017), "En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué", *Estudios Clásicos*, 151, 157-177.
- ORDINE, N. (2013), *L'utilità dell'inutile: Manifesto*, Milà, Bompiani (trad. de Bayod, J., *La utilidad de lo inútil: Manifesto*, Barcelona, Acantilado, 2013).
- STROH, W. (2007), *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer grossen Sprache*, Berlín, List (trad. de Fernández, F., *El latín ha muerto, ¡viva el latín! Breve historia de una gran lengua*, Barcelona, Subsuelo, 2012).

CANTAR EN GRIEGO Y COREOGRAFIAR UNA ODA DE PÍNDARO

NATALIA PALOMAR PÉREZ
Universitat de Barcelona
npalomar@ub.edu
ORCID: 0000-0002-4901-445X

RESUMEN

En el marco de una asignatura de literatura griega me decidí a dar presencia al elemento musical de la lírica antigua. Para ello propuse a los estudiantes un proyecto insólito, orientado a un aprendizaje experiencial: que presentaran como intérpretes alguna composición de poesía lírica de la manera que más pudiera aproximarse a su ejecución originaria. Dos de ellos se animaron a intentarlo con la *Olímpica XIV* de Píndaro, contando con mi colaboración para todas las fases: la lectura comprensiva del poema, la selección de una melodía adecuada, la creación de una coreografía significativa, la localización del entorno más evocador, los ensayos y también la paulatina incorporación de los demás estudiantes en el proyecto. Todo este proceso culminó con una presentación pública en el jardín de la facultad: cantamos la oda en griego, con acompañamiento de clarinete, avanzando en procesión con otro estudiante en el papel de atleta vencedor, hasta el estanque que representaba el santuario de las Gracias. Los asistentes tuvieron libertad para entrar en la procesión y en todo caso la siguieron atentamente y aplaudieron. El acto se filmó y está cuidadosamente editado con subtítulos en UBtv.

PALABRAS CLAVE: lírica coral, Píndaro, canto coral, coreografía, didáctica experiencial.

SINGING IN GREEK AND CHOREOGRAPHING A PINDAR'S ODE

ABSTRACT

In a recent course on Greek Literature I decided to incorporate the musical element of ancient lyric. Hence, I proposed an unusual project to the students, aiming at an experiential learning: to perform a lyric composition in the way that would most resemble its original performance. Two students dared to try it with Pindar's *Olympian 14*, counting on my collaboration for all phases: the comprehensive reading of the poem, the selection of an appropriate melody, the creation of a significant choreography, the location of the most evocative environment, the rehearsals, as well as the gradual incorporation of the other students into the project. All this process culminated in a public performance at the university garden: we sang the ode in Greek, with clarinet accompaniment, advancing in procession with another student in the role of victorious athlete, to the pond that represented the sanctuary of the Graces. Attendees were free to join the procession. Overall, they followed the event closely and applauded at the end. The performance was filmed and carefully edited with subtitles. It is available at the university TV channel UBtv.

KEYWORDS: choral lyrics, Pindar, choral singing, choreography, experiential didactics.

El curso 2017-2018 tuve la oportunidad de reencontrarme con los líricos griegos arcaicos de la manera que más estimulante me resulta: junto con un grupo de

Data de recepció: 21/VI/2019
Data d'acceptació: 14/I/2020

estudiantes que había escogido la correspondiente asignatura, *Literatura grega III. Èpica i lírica*. A mí me parecía fundamental que pudiéramos apreciar –todos– la consistencia rítmica de estas composiciones, así que empecé por poemas sencillos con patrones rítmicos simples (jonios, coriambos), estimulando a los estudiantes a captar en cada caso cómo el ritmo se adecuaba al contenido y a la intención del poeta. También había que tener en cuenta que prácticamente todos estos poemas eran de hecho canciones. Se me ocurrió buscar en la red: encontré algunas versiones cantadas que me parecieron dignas y las llevé a clase. Así, escuchando una y otra vez algunas canciones de Anacreonte musicadas por Petros Tabouris y coreándolas en clase, es como empezó a asomar la dinámica genuina de la lírica arcaica: conforme el grupo se iba apropiando de la canción, mediante la sensación física de plenitud inherente a cantar, en el gusto de aprender la canción de puro repetirla, con la referencia a una situación concreta de banquete –sugerida por imágenes en la pantalla (fig. 1) y por algún buñuelo recién hecho...



Fig. 1. Fresco de la Tumba del Nadador, 475 a. C., Museo de Paestum.
Fuente: <scur.cat/HZPD9F> [consulta: 15 enero 2020].

En esta misma línea, ofrecí a los estudiantes la opción de escoger algún poema para presentarlo en clase de la manera que más pudiera aproximarse a la de su ejecución original –dentro de nuestras modestas posibilidades, por supuesto–. Si se trataba de una canción, cantándola; si había tenido acompañamiento instrumental, incorporando algún instrumento; si era una composición coral, formando un coro; etc.

No voy a disimular que la mayoría de los estudiantes prefirieron la otra opción más conservadora de hacer una reseña; y supongo que es comprensible, porque para ellos esta propuesta no tenía precedentes. Yo sí que había hecho un experimento similar el curso 2015-2016, en otra asignatura de literatura griega denominada *Drama*, con un grupo que estuvo de acuerdo en realizar un proyecto escénico a partir de *Electra* y *Lisístrata*.¹ Y con el *Grup de Teatre Clàssic* también habíamos experimentado de qué manera podíamos componer figuras

¹ El resultado fue notable: una representación ante público de la facultad en el jardín y una filmación que editamos en forma de *griegometraje*: <www.ub.edu/ubtv/video/diplodiptico-dedicado-electra-sofocles-y-lisistrata-aristofanes-con-subtitulos> [consulta: 15 enero 2020].

musicales y corales para unas *Ranas* y una *Aulularia*.² De todos modos, también para mí esta vez resultaba arriesgado apuntar así (en el marco de una asignatura que impartía por primera vez y con estudiantes que no me conocían) a la presentación cantada en vivo de una pieza de lírica arcaica; pero me parecía irrenunciable. Además, era una oportunidad preciosa para continuar explorando las posibilidades de un aprendizaje experiencial de la literatura clásica.³

Por suerte, un par de estudiantes, Martina Escudero y Oriol Verdaguer, me dijeron que sí les parecía bien esa opción. Les propuse la lírica coral, dándoles a elegir el poeta que prefirieran, y Oriol se decantó por Píndaro – según me dijo, “por curiosidad”–.⁴ Entonces les sugerí la *Olímpica XIV*, por ser breve, por resultar mucho más unitaria que otras y porque encontré una versión de Tabouris, cantada por un solista, que podía proporcionarnos la melodía.⁵ Más allá de estas cuestiones prácticas, se trata de una oda bellísima, que fue celebrada por Schiller y Goethe.⁶

ENTRAR EN EL POEMA Y CANTARLO

La primera fase de trabajo con Martina y Oriol consistió en *leer* el texto para comprender el registro literario de esta oda coral, que consiste en una doble invocación a las Gracias: en la primera estrofa, con una descripción de sus

² *Ranas* (Aristófanes): <www.ub.edu/ubtv/video/griegometraje_2016/?s=1> (coro de las ranas, 13:00-15:45; coro festejando el triunfo de Esquilo, 37:40-39:36) [consulta: 15 enero 2020]. *Aulularia* (Plauto): <www.ub.edu/ubtv/video/aulularia-grup-de-teatre-classic/?s=1> (coro de duelo por la olla perdida, 42:04-43:19; coro del cortejo nupcial, 52:02-54:38) [consulta: 15 enero 2020].

³ En el sentido que precisa Tolja, entrevistado por Puig (2016: 158-159): “Uno dei problemi principali dell’insegnamento è che quante più informazioni non verificabili esperienzialmente vengono date, tanto più si crea confusione e scollegamento tra attività mentale e corpo di chi si trova in un processo di apprendimento. Si crea cioè uno sbilanciamento tra la quantità di teoria effettivamente verificabile e l’esperienza che può realmente supportarla, sbilanciamento che porta al costituirsi di una mente disincarnata. Se immaginassi un’evoluzione del modello, rinuncerei quindi a una certa quantità di teoria a vantaggio dell’esperienza, in modo che il bilancio tra le due fosse più equilibrato”.

⁴ Me parece un resorte totalmente respetable, pero conviene tener en cuenta lo que representaba –a efectos de lo que nos disponíamos a acometer– que estos alumnos no tuvieran idea previa sobre la obra de Píndaro y su complejidad poética.

⁵ *ΙΑ΄ ΟΛΥΜΠΙΟΝΙΚΟΣ ΠΙΝΔΑΡΟΥ*: <www.youtube.com/watch?v=NbWFsukWcro&t=11s> [consulta: 15 enero 2020]. Petros Tabouris (1967), músico y compositor, es reconocido por sus investigaciones sobre la historia de la música griega y aporta interesantes reconstrucciones de sus formas más antiguas. Otra ventaja de esta oda era que presenta metros eolios, cf. Snell y Maehler 1971: 57. En todo caso, a efectos rítmicos, me pareció que lo más sensato era atenernos a la composición de Tabouris (aunque no sigue las cantidades silábicas, sino que atiende preferentemente a los acentos, convirtiéndolos en intensivos), ya que el objetivo del proyecto era básicamente experiencial. Así pues, por una cuestión de prioridades y tiempo disponible, obviamos el debate sobre la métrica y la cuestión del “modo lidio”, mencionado en la segunda estrofa; sobre todo ello, cf. especialmente Gentili 2013: 337-340 y Jiménez 2018: 68-69, así como las demás ediciones consultadas que constan en la bibliografía.

⁶ Así lo apunta Alsina (1988: 231), el profesor que me transmitió la veneración por este poeta.

competencias (destacando la de glorificar al padre Zeus); en la segunda, con referencias precisas al propio coro (que está cantando al atleta vencedor) y con otra invocación más: a Eco, para que lleve al padre difunto de este atleta niño la noticia de su gloria.⁷

Esta lectura del texto posibilitaba que en adelante identificáramos con precisión y agilidad a todos los personajes (divinos y humanos) y los diversos lugares mencionados por un nombre propio (topónimo o no), así como sus relaciones: Orcómeno, la ‘opulenta’ ciudad del vencedor (en Beocia), mencionada con la variante Ἐρχομενός (fig. 2); Cefiso, el río del lugar; los Minios, descendientes de Minias, el ancestro de la ciudad (también denominada aquí ‘la Minia’); las Cárites o Gracias, con su culto local; Aglaya (‘Espléndida’), Eufrosine (‘Alegría’) y Talía (‘Floreciente’), sus respectivos nombres; Asópico, el niño vencedor; Cleodamo, su difunto padre; el padre Olímpico (Zeus); la mansión de Perséfone, aquí denominada Φερσεφόνα (el Hades); Eco como mensajera; Olimpia, lugar de la competición, y Pisa, la ciudad a la que estaba vinculado ese célebre santuario.



Fig. 2. Mapa de la antigua Beocia.

Fuente: <en.wikipedia.org/wiki/Boeotia> [consulta: 15 enero 2020].

Pero también era clave hacernos idea de ese personaje colectivo que se menciona con un nombre común, κῶμος: ese cortejo que cantando y bailando invoca a las Gracias para celebrar *aquí* el triunfo de este niño *de aquí* (de Orcómeno) que venció *allí* (en Olimpia).

En cuanto al tiempo, podíamos distinguir una doble referencia al presente: al *ahora* en que transcurre esta canción-invocación-celebración y al tiempo envolvente (valga la metáfora) en que se mantienen los usos estables en relación con las Gracias: su presencia cuando un hombre resulta excelente y cuando los dioses se recrean, su actividad en el cielo y sus vínculos con Apolo y Zeus. Por contraste, se hace alguna alusión al pasado remoto (cuando las Cárites obtuvieron estos lugares, cuando empezó el linaje de los Minias), otra al

⁷ Como es propio, en el desarrollo de nuestra lectura acudimos a los comentarios de esta oda, en particular al de Catenacci, Giannini y Lomiento en Gentili 2013: 613-621.

momento reciente que fue la coronación de este atleta en Olimpia y otra a un hecho inminente: que Eco lleve la noticia de esta victoria al Hades.

En paralelo con nuestro trabajo de comprensión y asimilación del texto, íbamos escuchando y aprendiendo la melodía de Tabouris, naturalmente a base de cantar la oda. Cada uno la practicaba por su cuenta y en todos los encuentros de trabajo la cantábamos, buscando un tono que nos resultara cómodo.⁸

Por otra parte, compusimos una traducción interlineal que llevamos a clase, para compartir con los compañeros nuestros avances en la comprensión de la *Olímpica*.⁹ En esta edición diferenciamos los sintagmas del texto espaciándolos y disponemos la traducción de los mismos de tal manera que quede lo más paralela posible a ellos, si hace falta recurriendo a dos niveles y dos colores que permitan captar visualmente ciertos sintagmas cuyos elementos mantengo distanciados como en el original.¹⁰ El propósito es que esa disposición de los sintagmas en griego llegue a reconocerse como natural y significativa, sin dislocarla al traducir como solemos hacer. A estos efectos, lo que más ayuda es sin duda cantar la oda: en esa circunstancia, en lugar de aplicar la velocidad característica de la lectura silenciosa, nos instalamos en una cadencia, la de la canción, que al dar tiempo a cada palabra y a cada sintagma facilita nuestra orientación digamos sintáctica. En todo caso, así queda configurada esta edición:

Estrofa α

Καφισίων ὑδάτων	λαχοῖσαι
De las aguas del Cefiso	quienes habéis obtenido el lote
αἶτε ναίετε	καλλίπωλον ἔδραν,
y que habitáis	una sede de hermosas yeguas
ὦ λιπαρᾶς	αἰοίδιμοι βασίλειαι
oh,	cantadas reinas,
de la opulenta	
Χάριτες Ἐρχομενοῦ,	παλαιγόνων Μινυᾶν ἐπίσκοποι,
(de) Orcómeno,	
Gracias,	protectoras de los Minios de antiguo linaje,

⁸ Agradezco al profesor Ignasi Adiego que me explicara la construcción de esta melodía sobre la escala frigia, “partiendo de la nota si (si do re mi fa# sol la si), en género diatónico”, y que me facilitara su transcripción en la correspondiente partitura, así como interesantes comentarios: “la canción está armonizada con acordes claramente tonales, lo que distorsiona bastante el aire modal y más ‘griego antiguo’ que tendría si se cantara sin acompañamiento. Pero el empleo del modo frigio, enfatizando ciertos intervalos característicos (por ejemplo mi-do-si) crea un vínculo indudable con la música griega antigua”.

⁹ Seguimos el texto de Pieraccioni (1965: 170-173), pero haciendo ciertos ajustes en la disposición de las líneas para que se correspondan con las frases melódicas de la versión de Tabouris.

¹⁰ El criterio preferente en esta traducción es facilitar la lectura del original griego.

κλῦτ', ἐπεὶ εὐχομαι σὺν γὰρ ὑμῖν τὰ τερπνὰ καί
 escuchad, que os lo ruego. Pues con vosotras lo amable y

τὰ γλυκέ' ἄνεται πάντα βροτοῖς,
 lo dulce se cumple –todo– para los mortales,

εἰ σοφός, εἰ καλός, εἴ τις ἀγλαὸς ἀνὴρ.
 si sabio, si bello, si espléndido un hombre es.

οὐδὲ γὰρ θεοὶ σεμνᾶν Χαρίτων ἄτερο
 Pues tampoco los dioses, sin
 las augustas Gracias,

κοιρανέοντι χοροὺς οὔτε δαΐτας· ἀλλὰ πάντων ταμίαι
 señorean coros ni banquetes: sino que todas
 de todas

ἔργων ἐν οὐρανῷ, χρυσότοξον θέμεναι πάρα
 las tareas en el cielo, al Arcodeoro, junto
 instalando

Πύθειον Ἀπόλλωνα θρόνους,
 a Apolo Pitio sus tronos,

αἰέναον σέβοντι πατρός Ὀλυμπίοιο τιμάν.
 el siemprefluyente veneran honor
 del padre Olímpico.

Estrofa β

<ᾠ> πότνι' Ἀγλαΐα
 ¡Oh, señora Aglaya (Espléndida),

φιλησίμολπέ τ' Εὐφροσύνα, θεῶν κρατίστου
 y amiga de la danza Eufrosina (Alegria), del más poderoso
 de los dioses

παῖδες, ἐπακοοῖτε νῦν, Θαλία τε
 niñas, prestad oído ahora, y Talía (Florecente),

ἐρασίμολπε, ἰδοῖσα τόνδε κῶμον ἐπ' εὐμενεῖ τύχῃ
 deseosa de danza, al ver este cortejo en situación favorable

κοῦφα βιβῶντα· Λυδῷ γὰρ Ἀσώπιχον ἐν τρόπῳ
 avanzando ligero!

Pues en modo
 lidio a Asópico

ἐν μελέταις τ' αἰείδων ἔμολον,
 y en mi quehacer cantando he venido

οὐνεκ' Ὀλυμπιονίκος ἅ Μινύεια
 ¡porque (es) vencedora olímpica la (ciudad) Minia!

σεῦ ἔκατι. μελαντειχέα νῦν δόμον
 –gracias a ti–. Ahora a la casa
 de oscuros muros

Φερσεφόνας ἔλθ', Ἄ-
 de Perséfone ve, Eco,

χοῖ, πατρὶ κλυτὰν φέροισ' ἀγγελίαν,
 a su padre llevando noticia,
 una sonora

Κλεόδαμον ὄφρ' ἰδοῖς, υἱὸν εἵπησ ὅτι οἱ νέαν
 a Cleodamo, que al verlo a su hijo menciones: que su joven

κόλποις παρ' εὐδόξοις Πίσας
 en los valles afamados de Pisa

ἔστεφάνωσε κυδίμων ἀέθλων πτεροῖσι χαίταν.
 ¡coronó de los gloriosos juegos con las alas su (joven) cabellera!

CONFIGURANDO LA PROCESIÓN

Por mi parte, pronto empecé a esbozar un paso de marcha, marcando el compás de esa melodía mientras cantaba: eso sí, siempre cantando la *Olímpica*. La procesión me parecía el formato más adecuado, ya que en el texto se habla de un 'cortejo' (κῶμον) que 'avanza ligero' (κοῦφα βιβῶντα). Por su parte, los comentarios suponen la siguiente ceremonia ritual: el niño acude al santuario de las Gracias a ofrecerles su corona olímpica, en compañía de este coro (implicado en el culto de las diosas) que celebra su victoria y ante las gentes del lugar que acuden a recibirlo.¹¹

Las partes de la melodía me orientaron para componer las figuras y marcar los contrastes en la coreografía. En un momento dado, la melodía parece que se frena, pues se pone a repetir una misma nota, la más grave, precisamente cuando las palabras plantean algo mediante negaciones: 'tampoco (οὐδὲ) los dioses', 'sin (ἄτερο) ellas', etc. En ese punto me pareció que lo más adecuado sería parar el avance y hacer un gesto de prohibición enfocado al público, que imaginaba a ambos lados: con el brazo extendido y el índice levantado, negar de izquierda a derecha, mirando a los ojos de los espectadores, y recoger luego el gesto (de derecha a izquierda) al mencionar lo que es competencia exclusiva de las Gracias, como sosteniéndolo en la palma de la mano. En cambio, la frase

¹¹ En esta descripción del festejo coinciden Gentili (2013: 339) y Pieraccioni (1965: 169).

musical siguiente, al confirmar –por contraste– que las Gracias sí atienden tales funciones en el Olimpo, pedía otra figura que resolviera la traba anterior con un desenlace feliz. Un gesto expresivo podía ser levantar los brazos. Mi asesora de artes escénicas, María Mendoza, que se dedica a la danza creativa y se prestó a ensayar conmigo, me propuso además enlazar nuestras manos y girar (como en un árbol de mayo) hasta que volviera a aparecer el ritmo asociado a la marcha básica.¹²

Luego, ensayando ya en el jardín con Martina y Oriol, encontramos el ajuste adecuado para hacer lo propio en la segunda estrofa: aquí el momento de la parada corresponde a la indicación que da el coro a Eco para que vaya a la mansión de Perséfone: vuelven a ser adecuadas las notas graves; y también la parada del coro, puesto que no es el coro, sino Eco, quien ha de movilizarse para llegar hasta allí. En este caso, para el primer sintagma ‘gracias a ti’ (de reconocimiento a Talía), el brazo se recoge en un gesto de reverencia, y para el segundo, ‘hacia la morada de Perséfone’, se extiende con el índice apuntando hacia ese lugar, el Hades, que en nuestro caso sugerían las escaleras descendentes y el pórtico del edificio, abajo al fondo.¹³

Hay que tener en cuenta que escogimos el jardín central porque su estanque principal, adonde vierten las aguas de ese otro redondo que queda escondido más arriba, resultaba altamente evocador de la imagen con que se abre la oda: Καφισίων ὑδάτων, las aguas del río Cefiso –que además resuena en la metáfora que cierra la primera estrofa: αἰέναιον τιμάν, ‘siemprefluyente honor’.¹⁴ Decidimos que la procesión se dirigiera hacia allí, subiendo por las escaleras desde el nivel inferior: durante la primera estrofa, subir el primer tramo de escaleras y detenernos en el plano intermedio; durante la segunda, subir el segundo tramo y evolucionar por el plano más amplio que queda ante el estanque hasta concluir justo en el borde del mismo. Allí instalamos en un atril una reproducción (fotográfica) de un relieve arcaico que representa a las tres Gracias bailando, como señoras del lugar (fig. 3).¹⁵ El otro indicador espacial que activamos fue el levantar brazos y miradas para evocar el Olimpo.

¹² María Mendoza (1989) es bailarina, intérprete y creadora, docente de danza, cuerpo y movimiento, cofundadora de *Rius de Moviment*. Le agradezco toda la formación que continuamente me proporciona: con ella puedo adentrarme mejor en esta experimentación escénica orientada a la literatura grecolatina.

¹³ El visionado de la representación final puede ayudar a seguir estas explicaciones: <www.ub.edu/ubtv/video/olimpica-natalia-palomar> [consulta: 15 enero 2020].

¹⁴ Este primer plano, con su fondo frondoso –donde también viven las aguas de un tercer estanque con otro surtidor–, resultaba idóneo para evocar el santuario de las Gracias y convocarlas cantando este himno. En efecto, como explica Kirkwood (1982: 120), “They are associated with growth and bloom, with the flow of liquid, with gardens and plants, with the whole realm of nature included in the verb θάλλειν”.

¹⁵ El comentario de Catenacci, Giannini y Lomiento en Gentili 2013: 613 explica que en el templo antiguo de Orcómeno se veneraban tres piedras “che si narrava fossero cadute dal celo”,

Volviendo al asunto del canto, también en los ensayos vimos la ventaja de que Oriol se destacara como corifeo para decir él solo la frase que en la versión de Tabouris se canta *a capella*. Él mismo vio la oportunidad de levantar ambos brazos en este par de momentos de especial solemnidad: evocando a Apolo en la primera estrofa y preludiando la noticia de la victoria del hijo en la segunda.¹⁶ La frase final de la estrofa, como ya he dicho, vuelve con contundencia al esquema melódico básico y por tanto se reanuda el avance del cortejo cantor. En la segunda estrofa, repetimos esta frase última pero ya parados, pues hemos llegado al santuario de las Gracias y lo que hacemos es indicar al atleta los pasos que ha de dar para entregar la corona a las diosas.



Fig. 3. Relieve de las Cárites, s. VI a. C., Glyptothek München.
Fuente: <scur.cat/4L5JXH> [consulta: 15 enero 2020].

EXPANDIR EL EQUIPO Y OFRECER EL ESPECTÁCULO

A todo esto, ¡habíamos incorporado un instrumento! Como al empezar la asignatura ya había preguntado a los estudiantes por sus conocimientos musicales, recordé que Àlex Aubet tocaba el clarinete y le propuse que se animara a acompañarnos; él aceptó generoso, aunque advirtiéndonos que llevaba tiempo sin practicar. Por tanto, a partir de un momento dado, se incorporó a los ensayos con su clarinete, haciendo algún ajuste en la melodía de Tabouris.¹⁷

En efecto, uno de los objetivos más o menos declarados de todo esto era implicar al resto de los compañeros. Así que los sorprendí en clase con alguna

que representaban a las Gracias, de manera que dar presencia a la piedra en esta figura también resultaba particularmente sugerente.

¹⁶ En la no coincidencia melódica total de estas dos frases se plasma la relación métrica entre las dos estrofas: similitud pero no correspondencia exacta, como se explica en Gentili, *cf.* n. 5.

¹⁷ El hecho de que el instrumento fuera un simple clarinete también demuestra que mi intención no era lograr una reconstrucción rigurosamente histórica, sino articular los elementos que integraban la lírica coral: poesía, canto, danza, música instrumental, presencias humanas y divinas, público, espacio ritual.

actuación mía (seguramente ridícula), cantando y dando vueltas por el aula al compás del paso básico; a veces los recibía con el audio de Tabouris como música de fondo; también los animaba a asimilar cantando ese verso glorioso, que les había llamado la atención por su sonoridad elemental: εἰ σοφός, εἰ καλός, εἴ τις ἀγλαὸς ἀνήρ.

En un registro más académico, les planteaba cuestiones para que se imaginaran cómo podía haber sido aquella ceremonia, dibujando esquemas en la pizarra: si el κῶμος avanzaba cantando en honor del atleta y todos se dirigían al santuario de las Gracias, ¿quién iba delante?, ¿dónde iban los músicos?, ¿dónde estaban los espectadores?, ¿seguían la procesión o sólo la contemplaban al pasar?

Así también aportaron ideas para la coreografía conjunta en que al final se integraron, cada quién a su gusto, en un ensayo previo: algunos se animaron a entrar en la procesión marcando el paso, otros corearon (o no) la oda en posición de espectadores, con el texto que les habíamos proporcionado. A Mateu Portells le propusimos que representara al niño vencedor descalzándose (aunque nos olvidamos de pedirle que se afeitara para el día de la representación), y le confeccioné una corona de olivo, pues así eran las de Olimpia, realizada con un cordel dorado. Lucas Gonzalvo se prestó a grabar y a darle voz a Eco, diciendo y repitiendo el nombre de Asópico –un toque humorístico que se me ocurrió para explicitar más la idea poética de Píndaro en la película que tenía previsto editar–.¹⁸

El día de la actuación en público, que constituyó nuestra última sesión de clase, también se movieron con toda libertad, entrando o no en la procesión, los pocos amigos profesores y estudiantes a los que nos atrevimos a invitar –pues éramos conscientes de que se trataba de un intento muy elemental para una obra de tanta categoría–. Y resultó muy significativo que un grupo de estudiantes menores que estaban visitando la facultad respetaran el espectáculo y al final también aplaudieran. Animados por esta respuesta, les expliqué de qué se trataba e hicimos un bis, que ya siguieron más de cerca.

Así fue, pues: aquella espléndida mañana de mayo, sonó al aire libre por dos veces y en griego clásico la *Olímpica* XIV de Píndaro.¹⁹ Y los participantes pudimos experimentar el sentido de cantar, nosotros, de viva voz y de una manera dinámica, la agilidad victoriosa del niño Asópico y la benévola presencia de las Gracias, en ese entorno tan sugerente que es nuestro jardín. Así ha quedado documentado en la filmación que realizamos del acto y su correspondiente edición (que incluye subtítulos), accesible en el canal de la

¹⁸ Lucas tuvo la generosidad de grabar tanto el ensayo como las dos actuaciones que hicimos con público; aunque sin más instrumental que su móvil, sacó toda la ventaja posible de tal cámara en mano.

¹⁹ En la versión cantada de Tabouris, la pronunciación es la del griego moderno.

universidad UBtv.²⁰ Ojalá todo ello nos estimule a continuar avanzando en esta aproximación experiencial a la lírica griega.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA CLOTA, J. (1988), *Píndaro. Epinicios*, Barcelona, PPU.
- GENTILI, B. (ed.) (2013), *Le Olimpiche. Pindaro*, Milán, Mondadori.
- JIMÉNEZ COT, E. (2018), *Comentario a las Olímpicas XIII y XIV de Píndaro*, Barcelona, Universitat de Barcelona [trabajo de fin de máster].
- KIRKWOOD, G. (1982), *Selections from Pindar. Edited with an Introduction and Commentary*, Chico (CA), Scholars Press.
- PIERACCIONI, D. (1965), *Antologia della lirica greca*, Florencia, Sansoni.
- SNELL, B. y MAEHLER, H. (eds.) (1971), *Pindari carmina cum fragmentis*, Leipzig, Teubner.
- TOLJA, J. y PUIG, T. (2016), *Essere corpo*, Milán, Tea.

²⁰ PÍNDARO, Olímpica XIV - Coreografiada: <www.ub.edu/ubtv/video/olimpica-natalia-palomar> [consulta: 15 enero 2020].

L'ICE DE CLÀSSIQUES DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI: UNA VISIÓ

JUANA PRIETO BARRERO
Institut Camí de Mar (Calafell)
jprieto9@xtec.cat

ANNA BRAVO MASGORET
Escola Puigcerver (Reus)
abravo2@xtec.cat

RESUM

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Clàssiques de la Universitat Rovira i Virgili (URV) és un grup de treball, format per professors de clàssiques en l'àmbit no universitari de les comarques de Tarragona, que ens reunim cada quinze dies per a formar-nos en noves eines didàctiques en l'ensenyament del Llatí i el Grec a les nostres escoles i instituts. Seguim el mètode inductiu-conceptual i volem aprofundir en el seu coneixement, així com cercar i crear activitats que facin l'aprenentatge d'aquestes llengües més lúdic i vivencial. El nostre formador és Guillem Cintas, professor de Llatí a l'Institut Molí de la Vila de Capellades (Barcelona).

PARAULES CLAU: Mètode Ørberg, Llatí, Grec, ludificació, innovació, Tarragona.

THE ICE OF CLASSICS OF THE UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI: A VIEW

ABSTRACT

The Institute of Education Sciences (ICE) of Classics of the Universitat Rovira i Virgili (URV) is a working group composed of secondary school teachers of classics in the area of Tarragona, who meet every fifteen days to train themselves in new tools in the teaching of Latin and Greek in our schools and institutes. We follow the Inductive Concept Learning method and want to widen our knowledge and to look for and create activities that make learning these languages a more playful and vivid experience. Our trainer is Guillem Cintas, teacher of Latin at the Molí de la Vila High School in Capellades (Barcelona).

KEYWORDS: Ørberg method, Latin, Greek, gamification, innovation, Tarragona.

PRESENTACIÓ

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Clàssiques de la Universitat Rovira i Virgili (URV) de Tarragona és un grup de treball format per un grapat de professors de l'àmbit no universitari que ens reunim de manera periòdica per tal de formar-nos en noves eines didàctiques que puguin ser adaptables a l'ensenyament del llatí i el grec. Un cop hem realitzat la seva adaptació, comentem com ho hem fet i intentem millorar el que no funciona. Aquesta formació és donada per Guillem Cintas, professor de llatí de l'Institut Molí de la Vila de Capellades. En aquest moment estem treballant en mètodes actius per a l'aprenentatge del llatí i el grec i en la ludificació o aprenentatge basat en jocs.

Data de recepció: 03/VI/2019
Data d'acceptació: 26/VII/2019

D'ON VENIM

Us volem comentar, de manera breu, d'on venim, per tal que entengueu cap a on volem anar i quina és la situació de les clàssiques a les comarques tarragonines. El nostre grup de treball va arrencar fa poc més d'un any, però això no vol dir que a la zona no s'hi haguessin fet esforços diversos i organitzat grups de treball.

De l'any 1994-1995 al 1999-2000 es van realitzar cinc cursos, un de grec modern i quatre de didàctica del grec modern, tots impartits per professorat de grec de Tarragona.

Entre els anys 1999 i 2002 hi va haver un seminari de cultura clàssica, així com diversos cursos que es van oferir dins d'aquest seminari. Tot això es va dur a terme a partir de les peticions del professorat de la zona, que demanaven cursos de clàssiques descentralitzats. Un puntal en la seva consecució va ser el professor Antonio González Senmartí (URV), que va aconseguir que la Secció Catalana de la Sociedad Española de Estudios Clásicos fes seminaris i cursos a Tarragona.

També es van fer dos edicions d'una activitat que es deia *L'escola adopta un monument*, en què es van implicar escoles de primària a Cambrils i després a Tarragona. Es va treballar sobre tots els monuments romans, però no era una activitat exclusiva de clàssiques.

Per una altra banda, podem esmentar el Festival de Teatre grecollatí, que actualment encara es realitza cada mes d'abril i que, des dels inicis, ha tingut la col·laboració del professorat de grec i llatí de la URV (González Senmartí, Joana Zaragoza i ara Jesús Carruesco), així com d'un important grup de professorat de clàssiques de les comarques tarragonines.

Finalment, l'any 2015, l'Associació de Professorat de Clàssiques de Catalunya va oferir un curs de formació en mètodes actius. En aquesta formació s'hi va reunir un grapat de professors de secundària que, després d'estudiar la viabilitat de posar en pràctica aquests mètodes a les seves aules, van creure convenient continuar formant-se en aquesta direcció. El que en un principi eren set o vuit integrants ha anat creixent de manera sostinguda fins a la quinzena de membres que actualment hi col·laboren i assisteixen regularment a les sessions.

Així doncs, a la fi del 2016 vam contactar amb Josep Bargalló, responsable de l'ICE de la URV, que va fer seva de manera entusiasta la proposta de crear un grup de treball estable dins de la casa. Naixia, doncs, al començament del febrer del 2017, l'ICE de Clàssiques de la URV.

QUÈ FEM

En primer lloc rebem formació en mètodes actius aplicats al llatí, preferentment, malgrat que ens agradaria incorporar-hi també el grec. Aquesta formació la fem principalment seguint el llibre de Hans Henning Ørberg *Lingua Latina* (Ørberg 2009), tot i que també utilitzem altres materials, com poden ser el *Conversational*

Latin for Oral Proficiency (Traupman 2003) o el recent *Forum*, editat per Polis – The Jerusalem Institute of Languages and Humanities (Rico *et al.* 2017).

El curs passat vam obrir un nou camí: la ludificació. Hem ofert un curs al professorat de primària i secundària de Tarragona sobre com aplicar els jocs a l'aula de llengües en general. Hem pogut dur-lo a terme gràcies a la col·laboració amb l'associació *Para ludum* de Tarragona, al professor del Departament de Comunicació de la URV Jan Gonzalo i a la Càtedra Repsol per a l'excel·lència, que ens ha aportat els fons per poder fer venir els professionals que ens han ensenyat jugant.¹

En resum, fins ara hem explorat dos camins: el dels mètodes actius i el de la ludificació. Hem triat aquests dos perquè creiem que són camps atractius tant per als docents com per a l'alumnat.

OBJECTIUS

Un dels objectius del curs passat va ser l'obtenció de l'Ajut Pont de la URV i estem molt contents de dir que l'hem aconseguit, la qual cosa ens permet continuar avançant. Per al curs 2018-2019 ens hem proposat quatre objectius:

1. Avançar en els mètodes actius aplicats al llatí i al grec, perquè creiem que, després d'haver assajat a l'aula durant un temps algunes de les activitats, ja les podem oferir amb garantia a la resta de la comunitat educativa.

2. Continuar oferint l'activitat de ludificació, que ha estat tot un succés, atès que hi van assistir 23 persones. Cal dir que algunes d'elles no eren de les nostres matèries, però això ho considerem positiu, perquè volem que aquesta formació sigui oberta i no pas limitada al nostre àmbit. També hem programat, igual que l'any passat, fer la cloenda del curs participant en una de les activitats de ludificació del Festival Tarraco Viva.

3. Organitzar una trobada d'alumnes de Llatí de quart d'ESO de les comarques tarragonines a Centelles (Constantí). Aquesta mena de trobades permeten que el nostre alumnat es cohesioni i que s'adoni que forma part d'una matèria que estudia més gent com ells. Així mateix, pretenem fer un treball cooperatiu entre professors i alumnes.

4. Donar a conèixer i difondre tot el que fem, ja sigui compartint material prèviament assajat o bé participant en simposis i trobades per explicar les nostres experiències. És per això que fem servir les eines següents:

– Un compte Twitter on pengem totes aquelles informacions que puguin ser d'interès i en retuitem d'altres que no són nostres.²

¹ Podeu veure les diferents sessions i els materials del curs a l'enllaç següent: <<https://sites.google.com/site/iceclassiquesurv/home/2017-2018/forum-ludicrum>> [consulta: 29 juliol 2019].

² Disponible a: <<https://twitter.com/URVClassiques>> [consulta: 29 juliol 2019].

– Una pàgina web on pengem tot allò que creem, sempre amb llicència Creative Commons per a ús no comercial, gratuïta, per tal que els companys puguin emprar els material sense cap mena de problema.³

– Un compte de correu electrònic⁴ i un canal de Telegram al qual tothom es pot inscriure per rebre informacions relacionades amb el grup de treball (com poden ser dates d'activitats que fem, dies de reunions, etc.), emprar els seus materials, entre d'altres.

BIBLIOGRAFIA

- ØRBERG, H. H. (2009), *Lingua Latina per se illustrata 1. Familia Romana*, Montella, Accademia Vivarium Novum.
- RICO, C., MORASSUT, S. i BLANCHARD, D. (2017), *Forum: Lectiones Latinitatis Vivae. Speaking Latin as a Living Language*, Jerusalem, Polis Institute Press.
- TRAUPMAN, J. C. (2003³ [1997]), *Conversational Latin for Oral Proficiency: Phrase Book and Dictionary*, Wauconda (IL), Bolchazy-Carducci.

³ Disponible a: <<https://sites.google.com/site/iceclassiquesurv>> [consulta: 29 juliol 2019].

⁴ <ice.urv.classiques@gmail.com>.

CARTA A UNA JOVEN FILÓLOGA

ANTONIO RAMÍREZ DE VERGER
Universidad de Huelva
rdverger@uhu.es
ORCID: 0000-0001-9803-3393

RESUMEN

Algunas reflexiones sobre la Filología Clásica: pasado, presente y futuro.

PALABRAS CLAVE: Filología, Filología Clásica.

LETTER TO A YOUNG SCHOLAR

ABSTRACT

Some thoughts on Classical Philology: past, present and future.

KEYWORDS: Philology, Classical Philology.

A finales de junio pasado recibí en la Universidad de Huelva una carta de una alumna recién graduada en la doble titulación de Clásicas e Hispánicas. Me reservo el nombre de la Universidad donde se había graduado. Me conocía de haber leído en la página web de la UHU mi lección inaugural del curso 2013-14, titulada *Cuentos de un filólogo*.¹ Me decía que se sentía insatisfecha por la educación académica que había recibido en Primaria, en Secundaria y en la Universidad. Se sentía insegura y angustiada por su porvenir profesional, que deseaba encauzar hacia la docencia y la investigación, si fuera ello posible. Me rogaba que la aconsejara sobre el camino que debía seguir para aspirar a ser una buena profesional.

Tras rehacerme de mi sorpresa inicial, dejé pasar unos días, aunque no dejaba de dar vueltas en mi cabeza sobre si debía contestarle y, si fuera así, sobre cuál sería el tenor de la misiva. Por fin, a finales de julio y en un ambiente sereno y placentero, como el que se respira en Las Cuevas, una cerca de la Dehesilla de las Monjas, lugar próximo a Barcarrota (Badajoz), me atreví a responder a la joven filóloga.

Para empezar, le decía, no te vendría mal hacer una breve autoevaluación sobre tus competencias profesionales. Pregúntate a ti misma si eres capaz de leer con cierta soltura textos originales en griego, latín y español (de cualquier época); pregúntate si sabes escribir correctamente español; pregúntate también si puedes leer con suficiencia inglés, francés, alemán e italiano; y pregúntate asimismo si estás capacitada para exponer en público, cumpliendo con los

¹ Ramírez de Verger 2013.

objetivos clásicos de *docere, persuadere y commovere*. Si en los próximos cuatro o cinco años planificas tu trabajo (busca un *syllabus* adecuado en alguna Universidad anglosajona de prestigio; por ejemplo, ‘Yale Undergraduate Reading List’²), habrás conseguido una base sólida para emprender una carrera profesional solvente. Puedes alcanzarlo con un trabajo diario y disciplinado sin excusas que te desvíen de lo esencial: los textos y su interpretación sin especulaciones. Por supuesto, podrás al mismo tiempo acceder a un Máster y/o un trabajo remunerado. ¿Que no hay tiempo para tanto? Claro que sí lo hay en días de veinticuatro horas y en años de 365 días: organización y trabajo diario es la receta que no falla. Que correr una maratón no se consigue con un entrenamiento de un mes ni un buen médico se forma en un año. Lo que te estoy proponiendo es muy parecido a los MIR de Medicina, pero cuídate de no caer en las redes de los ‘gurús’ de Educación, donde se vende más la forma (teoría) que el fondo (contenido). Te voy a recordar el cuento homérico de las Sirenas, porque hora es ya de entrar en algún texto.

La maga Circe avisa a Ulises de un peligro que se le avecinaba: el canto de las Sirenas. Lo cuenta Homero en la mejor novela de aventuras que jamás se haya escrito, la *Odisea*. He aquí las palabras de Circe (*Od.* 12.37-58):

ταῦτα μὲν οὕτω πάντα πεπεῖρανται, σὺ δ’ ἄκουσον,
 ὡς τοι ἐγὼν ἐρέω, μνήσει δέ σε καὶ θεὸς αὐτός.
 Σειρήνας μὲν πρῶτον ἀφίξεις, αἶψά τε πάντας
 ἀνθρώπους θέλγουσιν, ὅτις σφεας εἰσαφίκεται. 40
 ὅς τις αἰδοῖν πελάση καὶ φθόγγον ἀκούση
 Σειρήνων, τῷ δ’ οὐ τι γυνή καὶ νήπια τέκνα
 οἴκαδε νοστήσαντι παρίσταται οὐδὲ γάνυνται,
 ἀλλὰ τε Σειρήνες λιγυρῆ θέλγουσιν αἰοιδῆ,
 ἦμναι ἐν λειμῶνι· πολὺς δ’ ἀμφ’ ὀστεόφιν θίς 45
 ἀνδρῶν πυθομένων, περὶ δὲ ῥίνοι μινύθουσιν.
 ἀλλὰ παρὲς ἐλάαν, ἐπὶ δ’ οὐατ’ ἀλειψαί ἐταίρων
 κηρὸν δεψήσας μελιιδέα, μή τις ἀκούση
 τῶν ἄλλων· ἀτὰρ αὐτὸς ἀκουέμεν αἶψὰ κ’ ἐθέλησθα,
 δησάντων σ’ ἐν νηϊ θοῆ χειρᾶς τε πόδας τε 50
 ὀρθὸν ἐν ἰστοπέδῃ, ἐκ δ’ αὐτοῦ πείρατ’ ἀνήφθω,
 ὄφρα κε τερπόμενος ὄπ’ ἀκούσης Σειρήνοϊν
 εἰ δέ κε λίσσῃαι ἐτάρους λῦσαί τε κελεύης,
 οἱ δέ σ’ ἔτι πλεόνεσσι τότε ἐν δεσμοῖσι διδέντων.
 αὐτὰρ ἐπὶν δὴ τάς γε παρὲς ἐλάσωσιν ἐταῖροι, 55
 ἔνθα τοι οὐκέτ’ ἔπειτα διηνεκέως ἀγορεύσω,
 ὅπποτέρη δὴ τοι ὁδὸς ἔσσεται, ἀλλὰ καὶ αὐτὸς
 θυμῷ βουλευεῖν· ἐρέω δέ τοι ἀμφοτέρωθεν.

“Así pues, todo eso ha quedado cumplido; tú escucha lo que voy a decir y te conserve un dios su recuerdo. Lo primero que encuentres en ruta será a las Sirenas, que a los hombres hechizan venidos de allá. Quien incauto 40

² <<https://classics.yale.edu/undergraduate/reading-list>> [consulta: 1 octubre 2019].

se les llega y escucha su voz, nunca más de regreso
 el país de sus padres verá ni a la esposa querida
 ni a los tiernos hijuelos que en torno le alegren el alma.
 Con su aguda canción las Sirenas lo atraen y lo dejan
 para siempre en sus prados; la playa está llena de huesos 45
 y de cuerpos marchitos con piel agotada. Tú cruza
 sin pararte y obtura con masa de cera melosa
 el oído de los tuyos: no escuche ninguno aquel canto;
 sólo tú lo podrás escuchar si así quieres, mas antes
 han de atarte de manos y pies en la nave ligera. 50
 Que te fijen erguido con cuerdas al palo: en tal guisa
 gozarás cuando dejen oír su canción las Sirenas.
 Y si imploras por caso a los tuyos o mandas te suelten,
 te atarán cada vez con más lazos. Al cabo tus hombres
 lograrán rebasar con la nave la playa en que viven 55
 esas magas. No puedo decirte de fijo qué rumbo
 te conviene seguir después de ello. Tú mismo, pensando,
 lo tendrás que escoger entre dos que se ofrecen: ...”³

A raíz de esta lectura le recordaba estas reflexiones mías de 2013:

Se usa la expresión “canto de sirenas” para prevenir del peligro de dejarse seducir por falsas promesas o propuestas ilusorias, que en el fondo se quedan en la nada. En mi caso, lo voy a aplicar a la educación.

[...] Nunca, nunca se ha invertido más en educación desde primaria hasta la Universidad como en las cuatro últimas décadas en España en comparación con el subdesarrollo educativo de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado en plena dictadura franquista. [...] Miremos nuestras guarderías, colegios de primaria, institutos o [la misma] Universidad. Contemplemos el material didáctico, las infraestructuras, los cursos, los cursillos, la inacabable burocracia. Todo muy bonito y, si se pudiera, pediríamos más cantos de sirena en la educación. Pero la realidad, cruda y dura, es que nuestros alumnos cursan 12 años de inglés y no saben inglés, cursan 12 años de lengua española y no saben escribir con corrección, cursan 12 años de matemáticas y no saben hacer una regla de tres o resolver una sencilla ecuación. Todos, sin saberlo y sin sentirlo, hemos caído en la trampa de lo moderno y lo posmoderno en la educación, de la tecnología punta y de las últimas y novísimas teorías sobre cómo hay que enseñar, incluso sin saber lo que se enseña. Sí, son cantos de sirena que se quedan en una envoltura de oropel, pero que desprecian el maná de los fundamentos: los contenidos, no las formas, que no se puede enseñar a dividir sin saber dividir ni literatura sin haber leído las mejores obras de los mejores escritores del pasado y del presente. Los cantos de sirena de los autollamados “expertos” han dejado en la playa los huesos de miles de profesores que pierden el tiempo en lo formal y olvidan lo fundamental: la transmisión de conocimientos. En más de 40 años de enseñanza, la profesión más completa y extraordinaria que existe en el mundo, he aprendido que pocas cosas hay que enseñar, además de hablar, leer, escribir y calcular en todos los niveles, claro está. Lo demás son cantos de sirena que nos alejan de lo esencial: inculcar en las aulas la cultura del esfuerzo y del conocimiento sin tapujos y sin distracciones teóricas y formales.⁴

³ Trad. de J. M. Pabón.

⁴ Ramírez de Verger 2013: 9-11.

Te voy a recordar, le insistía, algunos principios. Entiendo la Filología como la ciencia que se centra en el lenguaje y los textos sin especulaciones. La Filología no entiende de modas efímeras que no duran más de una generación, ni mucho menos de aproximaciones pedantes. Una cosa es dedicarse a problemas lingüísticos y gramaticales que plantean los textos y otra, muy diferente, elaborar teorías especulativas con el simple cambio de la nomenclatura. Desconfía de los estudios que empiezan con una teoría y todo lo ajustan a ella. Hay que empezar por los textos y, después, interpretarlos. La tendencia actual es depender de un sistema, de una teoría que pretende investirse de una autoridad que durará unos pocos años. ¿Quién hace caso ya del estructuralismo y otros *-ismos* que en el mundo han sido? Si necesitas solventar un problema de uso sintáctico, ¿dónde podrías encontrar una posible solución? ¿En la sintaxis especulativa de H. Pinkster (1990; 2015) o en la clásica de A. Szantyr (1965), basada en textos reales de autores reales? ¿No has oído hablar del complemento ‘cognado’ y otros despropósitos parecidos? Como si no estuviera meridianamente claro cómo se llama el acusativo en *vitam vivere* o *currere cursus*. Pues un acusativo interno ‘de figura etimológica’, dicho sea en cristiano de toda la vida. ¿No es mejor dedicarse a definir el sentido exacto de una palabra en un contexto dado? Me quedo perplejo ante lo que se da en llamar “el complemento de régimen”, que vienen a sustituir, por regla general, a los complementos circunstanciales, también llamados hoy “modificadores adjuntos a los verbos”. Menos mal que en la *Nueva gramática de la lengua española* se llega a decir que “este aspecto de la relación entre el léxico y la sintaxis no ha recibido todavía una solución enteramente satisfactoria”.⁵ ¿Y qué decir del concepto “foco”? ¿Cómo que no te llamé? Te llamé *ayer*. Se ha confundido un orden de palabras diferente del normal por énfasis con una nueva terminología, aparentemente brillante, pero inane. Pongo otro ejemplo. Un libro de texto de *Lengua castellana y Literatura* para primero de Bachillerato consta de 332 páginas y contiene toda la gramática castellana (¿?) y la literatura española desde sus orígenes hasta Cervantes, además de capítulos sobre Lexicografía, Semántica, Ortografía y muchas materias más. Y todo se presenta muy teórico y, a veces, incomprensible para una mente normal. Leo, por ejemplo, en la página 28 el siguiente párrafo sobre “Las implicaturas conversacionales”:

Las implicaturas son las inferencias que el receptor realiza basándose tanto en el contenido de lo que se dice como en lo que asume, en función del principio de cooperación que toda interacción comunicativa debe cumplir.

Todo ese galimatías para referirse a algo tan sencillo como el contexto en la comunicación. Para entender algo de Lengua habrá que acudir a la monografía de Álex Grijelmo (2006), *La gramática descomplicada*. La ciencia es o debe ser sencilla, clara y directa. Y esto es lo que esperan nuestros alumnos. Y, además

⁵ Real Academia Española 2010: 687.

de saberes diferenciados, como filología, historia, matemáticas, física, ingeniería, medicina, bellas artes y otros, la Universidad debe culminar la formación de los alumnos en herramientas transversales y obligatorias en todos los Grados, como la lengua española oral y escrita o el inglés escrito y hablado y una informática avanzada.

En resumen, estimada amiga, se ha pasado de la pedagogía antigua cuartelaria a la nueva pedagogía de una escuela a donde se va a hacer actividades, no a trabajar y a estudiar, como se ha expresado la profesora sueca Inger Enkvist.⁶ El profesor no debe ser un psicólogo o un trabajador social o un gestor cultural. La misión de la escuela es la transmisión de conocimientos a través de la palabra oral o escrita. Y la obligación de los alumnos es aprender con trabajo, esfuerzo y, por qué no, con cierto placer.

La verdad es que no sé por qué extrañas razones te envió esta misiva *sine ira et studio* sobre el pasado, el presente y el futuro de la Filología Clásica. Será porque friso ya los setenta años de edad y he dedicado más de cuarenta y cinco años a la profesión de filólogo clásico con unas pocas luces y muchas sombras. Ahora bien, nadie me quitará la felicidad que he sentido en ella y la que espero seguir sintiendo durante los años que las Parcas tengan a bien concederme.

Por otra parte, quisiera prevenirte de los que en esta sociedad de capitalismo salvaje nos espetan un día sí y otro también con la pregunta sibilina de “¿para qué sirve la Filología?” No es nuevo. También el padre de Ovidio le preguntó aquello de *studium quid inutile temptas?* (*trist.* 4.10.21). ¿Para qué sirve la música, para qué el deporte, para qué la religión, para qué la política, para qué el amor, para qué, para qué...? Para alimentar el espíritu humano, para soñar, para vivir bien la vida, para, para, para... disfrutar de una obra literaria, de un discurso bien elaborado, de un movimiento sinfónico arrebatador, de una obra de arte bien explicada, para, en fin, disfrutar de la vida. Y no se olvide que “aprender para nada” es en el fondo muy rentable para la vida.

Te voy a contar lo que me sucedió no hace mucho tiempo, para que veas cómo un filólogo puede ayudar incluso a la interpretación de una pintura universal. Estuve el pasado 18 de septiembre en el Museo del Prado y me detuve largo tiempo en la sala 15A contemplando el célebre cuadro de *Las hilanderas* de Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1599-1660). Me fijé tanto en el conjunto como en los detalles (fig. 1). Cuando volví a casa, me decidí a actuar de filólogo y, tras algunas pesquisas, estas fueron mis reflexiones.

DESCRIPCIÓN A PRIMERA VISTA

El cuadro sería el reflejo costumbrista de una escena cotidiana de un taller de tapicería. Presenta dos planos. En el más cercano a nosotros una anciana y una joven se afanan en la labor de hilatura asistidas por tres doncellas que les

⁶ *El País*, 24/07/2018.

ayudan en su trabajo. En el más lejano tres damas contemplan un tapiz, difuminado en el fondo, con dos genios y un toro con una doncella en sus lomos. En el centro aparece una figura con yelmo que se dirige amenazadoramente, al parecer, contra una doncella asustada. Todavía se escribe en la leyenda explicativa del cuadro “esconder la disputa entre Palas y Aracne en el fondo de *Las hilanderas*, cuyo primer término está dominado por una escena aparentemente costumbrista”.

INDAGACIONES

En el inventario de bienes de don Pedro de Arce (1664) se encuentra el título del cuadro: *Fábula de Aracne*. También sabemos que Velázquez conocía los cuadros de Tiziano y Rubens *El rapto de Europa*. No es difícil deducir que Velázquez había leído las *Metamorfosis* de Ovidio, seguramente en una traducción al español, fuera la de Jorge de Bustamante y Ludovico Dolce (1561) o la de María de Quiñones (1645). Dichas traducciones estarían basadas en buenas ediciones del original latino, fuera la de Andreas Naugerus (1516) o alguna edición Gryphiana (por ejemplo la de 1565).



Fig. 1. Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1599-1660): *Las hilanderas* o *La fábula de Aracne* (óleo sobre lienzo, 1655-1660, 220 x 289 cm).

LA FUENTE INSPIRADORA

Lo cierto es que Velázquez debió de haber leído la fábula ovidiana de Aracne (*met.* 6.1-145), de la que selecciono algunos pasajes.

*Quod tamen ipsa negat tantaque offensa magistra
'certet' ait 'mecum: nihil est quod victa recusem'.
Pallas anum simulat falsosque in tempora canos
addit et infirmos baculo quoque sustinet artus.* 25

Esto, sin embargo, ella lo niega y ofendida por tan gran maestra
“¡compita”, dice, “¡conmigo!: no tengo motivos para negarme como
[una vencida”. 25

Palas toma la figura de una anciana, falsas canas a sus sienes
añade y sostiene también con un báculo sus débiles miembros.

*Haud mora: constituunt diversis partibus ambae
et gracili geminas intendunt stamine telas.
tela iugo vincta est, stamen secernit harundo,
inseritur medium radiis subtemen acutis,
quod digiti expediunt, atque inter stamina ductum
percusso pavunt insecti pectine dentes.
utraque festinant cinctaeque ad pectora vestes
bracchia docta movent, studio fallente laborem.* 55 60

Sin demora colocan las dos en lugares distintos
y tensan los telares gemelos con fina urdimbre.
El telar está sujeto por el rodillo, el peine separa la urdimbre,
puntiagudas lanzaderas insertan entre ella la trama,
trama que desenrollan los dedos y a la que, introducida entre
la urdimbre, apisonan los serrados dientes con un golpe del peine.
Las dos se dan prisa y con los vestidos recogidos hasta el pecho
mueven con maña los brazos engañando la fatiga con su esfuerzo. 55 60

*Maeonis elusam designat imagine tauri
Europen: verum taurum, freta vera putares;
ipsa videbatur terras spectare relictas
et comites clamare suas tactumque vereri
assilientis aquae timidisque reducere plantas.* 105

La Meónide dibuja a Europa engañada por la figura de un toro:
pensarías que el toro era real y real el mar. Europa
parecía que miraba a la tierra que había dejado detrás,
que gritaba a sus compañeras, que temía el contacto del agua que
saltaba junto a ella y que encogía sus tímidos pies. 105

*Non illud Pallas, non illud carpere Livor
possit opus. doluit successu flava virago
et rupit pictas, caelestia crimina, vestes;
utque Cytoriaco radium de monte tenebat,
ter quater Idmoniae frontem percussit Arachnes.
non tulit infelix laqueoque animosa ligavit
guttura; pendentem Pallas miserata levavit
atque ita 'vive quidem, pende tamen, improba' dixit,
'lexque eadem poenae, ne sis secura futuri,
dicta tuo generi serisque nepotibus esto!'* 130 135

<i>post ea discedens sucis Hecateïdos herbae sparsit, et extemplo tristi medicamine tactae</i>	140
<i>defluxere comae, cum quis et naris et aures, fitque caput minimum, toto quoque corpore parva est; in latere exiles digiti pro cruribus haerent, cetera venter habet, de quo tamen illa remittit stamen et antiquas exercet aranea telas.</i>	145
 No Palas, no la Envidia podrían criticar aquella obra. Se dolió del éxito la rubia doncella	130
y rompió el lienzo bordado, los crímenes de los celestiales; y con la lanzadera que tenía de madera del Citoro, tres, cuatro veces a la Idmonia en la frente golpeó Aracne. No lo soportó la desgraciada y con un lazo, orgullosa, se ató la garganta; al verla colgada Palas, compadecida, la levantó	135
y le dijo así: “Vive pues, pero colgada, malvada, y el mismo castigo, para que no estés despreocupada en el futuro, sea dictado para tu linaje y tus remotos descendientes”.	
Después de esto, se apartó y la roció con los jugos de la hierba de Hécate y, al instante, tocados por tan siniestra poción	140
se evaporaron sus cabellos y con ellos la nariz y las orejas, la cabeza se reduce al mínimo y también todo su cuerpo se hace pequeño; en el costado finos dedos en lugar de piernas le salen, lo demás lo ocupa el vientre, del que con todo ella produce un hilo y trabaja como araña las telas de siempre.	145

DESCRIPCIÓN A SEGUNDA VISTA

El cuadro se compone, como dije más arriba, de dos escenarios: las hilanderas que, en un primer plano, se afanan en su trabajo de hilatura en torno a dos figuras y, en un segundo plano, las damas que contemplan un hermoso tapiz al fondo.

En la primera escena aparecen dos figuras principales, una anciana y una joven, y tres secundarias, unas jóvenes asistentes. Una gata (¿Ártemis?) añade un toque hogareño a la escena. La anciana representa a la diosa Palas bajo esa apariencia y la joven de espaldas es Aracne.

De la primera escena se asciende a un segundo escenario al fondo por unas gradas. A la izquierda y apoyada en una silla se encuentra una ‘viola da gamba’, antecedente del actual violonchelo (la música contra el veneno de la tarántula/araña). En los extremos de este escenario aparecen tres doncellas (Ninfas), ataviadas según la época, una a la izquierda y dos a la derecha, quienes muestran su admiración por el trabajo de Aracne. A continuación, y en el centro de la escena, se encuentra Palas con el casco y escudo amonestando a una asustadiza Aracne a la izquierda. Por fin, al fondo se divisa de manera difuminada la fábula del rapto de Europa (los precedentes son *El rapto de Europa*

de Tiziano de 1560-1562 y la copia de Rubens de 1628 o 1629, expuesto en la misma sala de Velázquez) y en el aire dos genios o amorcillos lo contemplan.⁷

Lo que te quiero transmitir, estimada amiga, es muy simple.⁸ Primero, dótate de una sólida base filológica (textos originales y buenos comentarios filológicos); después, enseña lo útil con agrado, como nos enseñó Horacio (*ars* 344: *lectorem delectando pariterque monendo*), aunque nadie nos libraré de la gramática y del léxico, y deja poco a poco la semilla de los grandes textos literarios a través de lecturas en clase: por ejemplo, la escena de despedida de Héctor (*Il.* 6.369-503) y el diálogo de Aquiles con Príamo (*Il.* 24.469-658) de Homero; la *Antígona* de Sófocles; el discurso de Pericles de Tucídides (2.35-46) y el diálogo de los melios (5.85-113) del mismo autor; la *Apología de Sócrates* de Platón; los *Epigramas* de Calímaco; el epilio de Tetis y Peleo de Catulo (64); el discurso de Critognato de César (*Gall.* 7.77); las *Bucólicas* y la muerte de Turno de Virgilio (*Aen.* 12.919-52); algunas odas de Horacio (por ejemplo, *carm.* 2.16 y 3.25); la *Fedra* de Séneca; algunos epigramas de Marcial; el cuento de Cupido y Psique (Apuleyo, *met.* 4.28-6.24) y otras muchas lecturas que a ti te hayan enseñado y que te hayan conmovido.

Si piensas dedicarte no sólo a la docencia, sino también a la investigación, procura hacer un TFM puramente filológico, por ejemplo, la colación de un manuscrito: ¡hay tantos sin leer! Y, cuando te lances a la elaboración de una tesis doctoral, sigue en los textos y lánzate a un comentario de alguna obra clásica: ¡queda tanto por hacer!

Y, cuando alguien persista en seducirte con cantos de sirenas de teorías especulativas en docencia y con pérdidas de tiempo en investigación, recuerda aquella poesía de William Butler Yeats (Irlanda, 1865-1939), publicada en 1919.

The scholars

Bald heads forgetful of their sins,
Old, learned, respectable bald heads
Edit and annotate the lines
That young men, tossing on their beds,
Rhymed out in love's despair
To flatter beauty's ignorant ear.

⁷ Cf. Angulo 2010.

⁸ No olvides tampoco el decálogo del filólogo alemán K. Lehrs, quien en 1873 elaboró unos diez mandamientos que se debían aplicar los filólogos clásicos. Tales diez mandamientos fueron traducidos del alemán al inglés por W. M. Calder III (1980-81). He aquí su traducción española: 1. No repetirás como un papagayo; 2. No robarás; 3. No te inclinarás ante los manuscritos; 4. No tomarás el nombre de Método en vano; 5. Aprenderás a leer; 6. No picarás en las raíces del sánscrito y rechazarás mi maná; 7. Aprenderás a distinguir las inteligencias; 8. No creerás que Minerva es una pura invención: ha sido dispuesta para tu sabiduría; 9. No creerás que diez malas razones equivalen a una buena; 10. No creerás lo que unos pocos paganos han dicho: "El agua es lo mejor".

All shuffle there; all cough in ink;
 All wear the carpet with their shoes;
 All think what other people think;
 All know the man their neighbour knows.
 Lord, what would they say
 Did their Catullus walk that way?

Los eruditos

Cabezas calvas, olvidadas de sus pecados,
 viejas, eruditas, respetables cabezas calvas,
 editan y anotan los versos
 que jóvenes, agitándose en sus lechos,
 rimaron en sus desesperaciones de amor
 para lisonjear al oído ignorante de la belleza.

Todos se arrastran por allí, todos tosen sobre la tinta,
 todos gastan la alfombra con sus zapatos,
 todos piensan lo que otros piensan,
 todos conocen al que sus vecinos conocen.
 ¡Señor! ¿qué podrían los eruditos decir:
 ese es el camino que su Catulo quiso seguir?

Ya basta de persuasiones *from the bottom of my heart*. Séate suficiente, *carissima amica*, seguir este lema: *labora et fruere*.

Vale.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, D. (2010), "Cuadros mitológicos de Velázquez: 'Las hilanderas'", en *La mitología en el arte español: del Renacimiento a Velázquez*, Madrid, Real Academia de la Historia, 193-213 (= "Las Hilanderas", *Archivo Español de Arte*, 21, 1948, 1-19).
- CALDER III, W. M. (1980-1981), "Karl Lehrs' Ten Commandments for Classical Philologists", *The Classical World*, 74.4, 227-228.
- GRIJELMO, A. (2006), *La gramática descomplicada*, Madrid, Taurus.
- PINKSTER, H. (1990), *Latin Syntax and Semantics*, Londres / Nueva York, Routledge (trad. de Torrego, E. y de la Villa, J., *Sintaxis y semántica del latín*, Madrid, Ediciones Clásicas, 1995).
- PINKSTER, H. (2015), *The Oxford Latin Syntax*, vol. I: *The Simple Clause*, Oxford, Oxford University Press.
- RAMÍREZ DE VERGER, A. (2013), *Cuentos de un filólogo (la palabra y los textos). Lección inaugural: curso académico 2013-2014*, Huelva, Universidad de Huelva.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010), *Nueva gramática de la lengua española: Manual*, Madrid, Espasa Libros.
- SZANTYR, A. (1965), *Lateinische Syntax und Stilistik*, Múnich, Beck.

L'AUDIOVISUAL: UNA OPORTUNITAT PER A L'ENSENYAMENT DEL GREC CLÀSSIC

DAVID SOLÉ GIMENO*

Universitat de Barcelona

dsoleg@ub.edu

ORCID: 0000-0002-0184-0664

LORENA RIÓN LÓPEZ*

IES Torrent de les Bruixes (Santa Coloma de Gramenet)

lrion@xtec.cat

RESUM

Aquest article exposa les diferents possibilitats que, segons el Grup d'Innovació Docent *Cinestèsia*, presenta l'audiovisual com a recurs educatiu a les aules de l'ensenyament secundari i, més concretament, a l'assignatura de Grec. Els autors expliquen els avantatges que comporta l'audiovisual davant d'altres metodologies més tradicionals i proposen diverses maneres de treballar els continguts mitjançant vídeos.

PARAULES CLAU: Audiovisual, innovació docent, grec clàssic, mètode comunicatiu.

VIDEO AS AN OPPORTUNITY TO TEACH ANCIENT GREEK

ABSTRACT

In this paper the Teaching Innovation Group *Cinestèsia* sets forth the different possibilities of video as an educational means for secondary school classrooms and, particularly, for Ancient Greek courses. The authors explain the advantages of video over other traditional methodologies and suggest various ways of working on the contents through videos.

KEYWORDS: Video, teaching innovation, Ancient Greek, communicative approach.

Durant els darrers anys, la presència de les llengües clàssiques als centres d'ensenyament secundari s'ha vist clarament perjudicada fins al punt que l'assignatura de grec s'ha suprimit en gran part dels instituts d'arreu de l'estat. El pretext més recurrent per part de les direccions dels centres és el baix nombre d'alumnes que sol tenir aquesta assignatura. Malgrat que la llei no determina un mínim d'alumnes per cursar Grec (o una segona llengua estrangera),¹ la realitat és que cada institut ho gestiona a la seva conveniència.

* Grup d'Innovació Docent (GID) *Cinestèsia*: cinestesiagid@gmail.com.

¹ "Per poder impartir les matèries de modalitat i específiques que ofereix el centre, cal un mínim de deu alumnes. Queden excloses d'aquesta limitació les matèries comunes d'opció, el Grec i la Segona Llengua Estrangera, per donar continuïtat al projecte lingüístic iniciat a l'ESO.

Aquest context, juntament amb una escassa promoció social de l'assignatura –afavorint, normalment, aquelles vessants més científiques i tècniques– i una metodologia que pot tendir a la sistematització de l'anàlisi i la traducció de textos, agreuja la situació de la matèria.

És per tots aquests motius que l'abril de 2017 vam impulsar un nou projecte d'innovació docent. Per endegar-lo, ens vam inspirar en el format del *grec(breu)metratge*, iniciat per la Dra. Natalia Palomar a la Universitat de Barcelona. Aquest neologisme fa referència a la filmació d'una escenificació d'un o diversos passatges de la literatura grega, representada en grec per part dels estudiants (Palomar i Gilabert 2012).

La primera prova que vam fer en aquest sentit va ser una adaptació teatral del *Judici de les Deesses* de Llucià de Samòsata al Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes de la Universitat de Barcelona (fig. 1).²



Fig. 1. Fotografia del *grecmetratge* *El judici de Paris amb proemi d'orenetes* (desembre 2016).

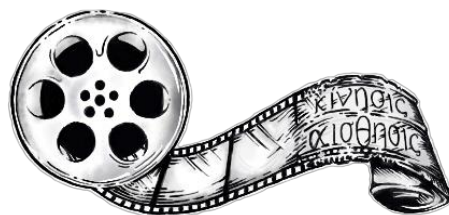


Fig. 2. Logotip actual del GID *Cinestèsia*.

Malgrat el poc temps del qual vam disposar per confegir aquest audiovisual, el resultat va ser prou satisfactori. Arran d'aquesta primera producció, va sorgir el Grup d'Innovació Docent (GID) *Cinestèsia* (fig. 2).³ Etimològicament parlant, interpretem el concepte 'cinestèsia' com el conglomerat format per la κίνησις ('moviment, dinamisme') que comporta el cinema *stricto sensu* i les αἰσθήσεις

Per a la resta de matèries que no arribin al mínim de deu alumnes, el centre els pot adreçar a cursar-les a través de l'Institut Obert de Catalunya (IOC)" (Departament d'Educació 2019: 10).

² Podeu visualitzar el tràiler d'aquest audiovisual, intítulat *El judici de Paris amb proemi d'orenetes*, a <www.youtube.com/watch?v=g19uhan_4_c> [consulta: 30 novembre 2019].

³ Vegeu la pàgina web del grup: <www.cinestesiagid.com> [consulta: 30 novembre 2019].

(‘sensacions físiques’) que tot audiovisual aporta als espectadors (Solé *et al.* 2017). En essència, es tracta d’una iniciativa que pretén crear material didàctic audiovisual per a l’aprenentatge del grec clàssic: les αἰσθήσεις provocades pels estímuls de la κίνησις són el canal pel qual es vol transmetre aquest aprenentatge.

1. L'ÚS DE L'AUDIOVISUAL A LES AULES

El format de comunicació audiovisual, cada vegada més present en el dia a dia dels joves estudiants, presenta una sèrie d’avantatges respecte d’altres recursos. Efectivament, l’audiovisual no només els proporciona un component de motivació i atractiu, sinó que també els facilita la comprensió i l’adquisició de continguts.

D’entrada, la percepció instantània dels estímuls visuals i auditius produeix un impacte que genera una predisposició favorable a l’aprenentatge, alhora que estimula l’atenció i la receptivitat de l’alumne. El seu dinamisme i la seva capacitat expressiva atrauen un públic acostumat a aquest llenguatge de comunicació. Certament, ens trobem davant d’una generació d’adolescents que ha crescut envoltada de les TIC i les concep, per tant, com una eina eficaç tant de comunicació com d’informació (Pérez Tornero i Pi 2015).

Avui dia, els estudiants recorren contínuament a plataformes multimèdia com ara *YouTube*, la més habitual. I no només ho fan durant el seu temps d’oci, sinó que també recorren a vídeos de caire més formatiu quan necessiten accedir a qualsevol mena d’informació: en són exemples els tutorials, les *reviews*, els documentals i també els vídeos educatius. D’aquests darrers, n’ existeixen diverses tipologies: animacions com les d’*Academia Play*,⁴ enregistraments d’un professor impartint una lliçó sobre un tema concret o les anomenades xerrades TED.⁵

Així doncs, l’alumnat ha interioritzat el format audiovisual de manera que el comprèn com una eina de comunicació natural. Tenint en compte aquest context, és recomanable, i fins a un cert punt necessari, fer-lo present a l’aula.

El segon avantatge rau en el fet que l’audiovisual afavoreix l’adquisició i la comprensió de coneixements. En efecte, el seu complex llenguatge propi conté uns elements que fan més fàcil i més dinàmic l’aprenentatge i que no es troben en altres formats més tradicionals. D’una banda, el component auditiu no inclou només el llenguatge verbal, sinó també la música i, si escau, els efectes sonors que s’hi incloquin, i aporta una suggeridora informació complementària. De l’altra, el component visual –és a dir, les imatges, el llenguatge no verbal i el verbal (en el cas dels subtítols)– brinda un conjunt d’informació que és

⁴ Vegeu la pàgina web d’*Academia Play*: <<https://academiaplay.es>> [consulta: 30 novembre 2019].

⁵ *Technology, Entertainment and Design*, una empresa nord-americana que es dedica a difondre audiovisuals sobre temes concrets. Vegeu <www.youtube.com/user/TEDtalksDirector> [consulta: 30 novembre 2019].

determinant en aquest procés. Per tant, som davant d'un format més complet, dinàmic i, sobretot, atraient que qualsevol altra expressió més convencional.

Aquest material, que es troba a disposició permanent dels alumnes, ofereix, a més, la possibilitat d'adaptar-se a les necessitats de cadascun d'ells. Efectivament, el poden consultar, repetir i aturar tantes vegades com ho considerin necessari.

En tercer lloc, l'ús del vídeo a les aules permet fomentar noves modalitats d'aprenentatge, com ara l'anomenada *flipped classroom*. Així, els alumnes aprenen nous continguts per mitjà d'aquests recursos, els quals poden ser visualitzats fora de l'horari lectiu, per tal de dedicar el temps a l'aula a processos cognitius més complexos. És a dir, es tracta que els alumnes visualitzin de manera autònoma un contingut determinat a casa per tal de fer servir les hores de classe per realitzar activitats pràctiques, exercicis en grup, correcció d'errors, resolució de dubtes o activitats dirigides pel professor.

A l'últim, l'audiovisual esdevé un recurs idoni per aprendre grec mitjançant el mètode comunicatiu. De fet, aquesta opció ofereix la possibilitat de seqüenciar una sèrie d'activitats amb l'objectiu de tractar cadascuna de les competències lingüístiques. D'una banda, l'element auditiu dels vídeos permet treballar, com és evident, la comprensió oral de la llengua. Per tal d'avaluar els coneixements adquirits es poden dur a terme exercicis de vertader o fals, de respostes breus (tipus test, fins i tot), *multiple choice*, *cloze tests*, entre molts altres. De l'altra, amb l'element visual, es pot tractar l'expressió oral. Per mitjà de les seqüències d'imatges, es poden realitzar diferents activitats com ara una descripció de la imatge projectada, una narració dels fets succeïts, una predicció dels que vindran, etc.

En definitiva, aquesta combinació visual i auditiva és un recurs adient i actual per desenvolupar les competències lingüístiques que no es podrien treballar per mitjà de mètodes més tradicionals com ara la lectura i l'anàlisi morfosintàctica sistemàtiques.

L'audiovisual, doncs, és un element que pot contribuir molt positivament a l'ensenyament en general i també al de la llengua grega antiga. És una oportunitat que cal aprofitar per intentar contribuir a la millora de la situació de la matèria.

2. L'AUDIOVISUAL "EN GREC"

Avui dia podem recórrer a una gran varietat de vídeos i sense limitar-nos exclusivament als que tractin continguts específics del grec. A tall d'exemple, proposem el curt de Pixar de l'any 2009 titulat *Partly Cloudy* (Sohn i Reher 2009). L'argument d'aquest audiovisual es basa en la història popular que explica com les cigonyes lliuren els nadons als seus pares. En aquest film, els núvols són els encarregats de crear no només els nens, sinó també els animals: hi apareixen gossos, gats, cabres, cocodrils, eriçons, etc. Tot i que *a priori* el vídeo no té res a

veure amb la llengua, la cultura o la civilització gregues, vam aprofitar el seu argument per desenvolupar una unitat didàctica *ad hoc*. Els continguts que es tracten en aquesta unitat corresponen als quatre blocs en què s'estructura la matèria de Grec al batxillerat.

Així doncs, pel que fa a la llengua grega, fem servir la gran varietat d'animals que apareixen en el curt per treballar els numerals, l'acusatiu i el datiu de la tercera declinació. D'altra banda, en relació amb la sintaxi, vam tenir en compte les accions que es representen a la pel·lícula per introduir la veu passiva (ποιεῖ/ποιεῖται, φέρει/φέρεται) i la construcció ὑπό amb genitiu (ὑπὸ τοῦ νεφέλου/ὑπὸ τοῦ ὄρνιθος).

En l'àmbit lèxic, tractem el vocabulari relacionat amb el món animal i les seves etimologies, fet que ens permet treballar també un text adaptat d'Heròdot (Hdt. 2.68) sobre la naturalesa dels cocodrils. A l'últim, en termes literaris, vam decidir estudiar la comèdia i, concretament, *Els núvols* i *Els ocells* d'Aristòfanes.

Aquest és un dels molts vídeos que poden ser treballats a classe de Grec. El més important és seleccionar convenientment aquells audiovisuals que permetin explotar i treballar els continguts relacionats amb la matèria.

3. AUDIOVISUALS PRODUÏTS PER CINESTÈSIA

Encara que la xarxa ja disposi d'audiovisuals susceptibles de ser treballats en tots aquests sentits, a *Cinestèsia* ens dediquem a crear-ne de nous i pensats específicament per a l'aprenentatge del grec. Fins ara hem creat i experimentat amb diferents tipologies de vídeos per tal d'explorar les seves possibilitats didàctiques.



Fig. 3. Fotograma del vídeo *El mite de la caverna* (maig 2017).

El primer format que vam treballar consisteix en la lectura dramatitzada d'un text literari. En aquest cas, vam tractar un passatge del llibre VII de *La República* de Plató (Pl. R. 514a-517d). Es tracta d'una reproducció artística de la imatge platònica de la caverna, que combina dibuix i realitat per il·lustrar, precisament, la dualitat filosòfica del món sensible i del món de les idees (fig. 3). Aquest

audiovisual està pensat per assolir una plena comprensió de l'episodi platònic, després d'haver-ne treballat la morfosintaxi, la traducció, el lèxic i el seu context literari i filosòfic. La idea és que els alumnes puguin comprendre el que es diu en grec en la mesura del que sigui possible, sempre recolzats per la contribució visual de les imatges, que representen, a cada moment, allò que diu la veu en off. Tanmateix, segons com es vulgui plantejar la dinàmica de la classe, també es podria fer servir a manera d'introducció del text i, així, evocar una sèrie d'imatges als alumnes que els aportarien indicis d'allò que haurien de traduir després.

El segon audiovisual⁶ consisteix en una seqüència d'imatges amb una lectura oral d'un passatge dels *Relats verídics* de Llucià (Luc. VH 2.5),⁷ acompanyada de subtítols per facilitar-ne la comprensió auditiva. El principal contingut didàctic del vídeo és la sonoritat del grec i la seva representació alfabètica. Està pensat per a un alumnat principiant per tal que pugui practicar i retenir les grafies gregues i la seva pronunciació. Aquesta associació entre els fonemes i les grafies està complementada, a més, amb una associació de termes lèxics: significat-significant. Algunes de les flors que hi apareixen són, al seu torn, fonèticament similars a les del català o castellà, com, per exemple, ῥόδων, βαρκίσσων o ὑακίνθων (fig. 4).



Fig. 4. Fotograma del vídeo *Arribada a l'Illa dels Benaurats* (juliol 2017).

Havent-nos servit, en una primera fase de producció, de textos clàssics originals per confeccionar els vídeos i les seves respectives unitats didàctiques, vam decidir explorar una nova modalitat. En efecte, el darrer vídeo es basa en un text grec que vam crear per a l'ocasió. Aquest audiovisual, que es titula ΚΑΘ'ΗΜΕΡΑΝ, presenta un breu relat sobre les activitats que realitza un jove quotidianament.⁸ En la descripció de cadascuna d'aquestes accions hi apareixen diversos usos

⁶ Podeu visualitzar-ne el tràiler a <<https://youtu.be/LX9q2Zq5XjI>> [consulta: 30 novembre 2019].

⁷ Novament, vam optar per la figura literària d'aquest sofista siríac del segle II dC. El seu estil literari sovint irònic i la llengua àtica depurada dels seus textos són factors que contribueixen a tractar uns passatges originals (o fàcilment adaptables) de la literatura grega que poden ser íntegrament compresos en un context d'iniciació al grec clàssic com el que ofereix el batxillerat o els primers cursos universitaris.

⁸ Podeu visualitzar-lo a <<https://youtu.be/RIeiW2Lnmb4>> [consulta: 30 novembre 2019].

preposicionals que es poden identificar tant visualment, a través de les imatges i dels subtítols, com auditivament, amb una veu en off que llegeix el text escrit (fig. 5). El vídeo i la unitat didàctica adjunta⁹ estan destinats, en principi, a alumnes de primer curs de grec.¹⁰



Fig. 5. Fotograma del vídeo ΚΑΘ'ΗΜΕΡΑΝ (març 2018).

Fins ara hem pogut posar en pràctica, tant a l'ensenyament secundari com a la universitat, dos d'aquests audiovisuals: *l'Arribada a l'Illa dels Benaurats* i ΚΑΘ'ΗΜΕΡΑΝ. Tot seguit presentem els resultats de les aplicacions pràctiques que vam realitzar a la Universitat de Barcelona.

La Dra. Palomar va fer servir aquest material en una assignatura d'iniciació al grec, comuna a tots els graus de filologia. Un cop finalitzada la sessió, els alumnes van respondre a una enquesta de satisfacció per valorar la utilitat del vídeo com a recurs didàctic. Els resultats de l'enquesta van ser positius, perquè la gran majoria de l'alumnat (un 87,23%) va considerar que el vídeo els havia ajudat força a l'hora d'associar els sons i les grafies gregues; i, a més, un 85,11% dels alumnes considerà també que es tractava d'un material útil (Solé *et al.* 2018).

Pel que fa al segon vídeo, vam posar a prova aquest material en una classe d'Introducció al Grec II del primer curs de Filologia Clàssica. Tal com es va procedir amb l'aplicació anterior, en aquesta ocasió es van obtenir una sèrie de resultats a partir de dues enquestes (una prèvia i una posterior a la sessió) i uns exercicis avaluadors. En termes generals, el nivell de coneixement sobre les preposicions gregues va augmentar considerablement: mentre que la majoria de l'alumnat afirmava que tenia un nivell previ entre baix i molt baix (un 64%), després de la sessió tots consideraren que havien assolit un nivell de coneixement entre normal (40%) i alt (60%). Una prova d'aquest fet són els

⁹ Disponible a: <https://drive.google.com/file/d/1___N-FnsGN-6m66dm505hz3JPkvLeGKL/view> [consulta: 30 novembre 2019].

¹⁰ Totes les nostres propostes són susceptibles de ser adaptades al context de cada aula, perquè són múltiples les opcions de fer permeables les finalitats dels audiovisuals: un vídeo es pot fer servir com a cada docent li sembli més convenient.

resultats dels exercicis, que foren força favorables: la totalitat de l'alumnat superà satisfactòriament les proves (amb un 7,4/10 de mitjana), dels quals un 40% no havia treballat mai abans aquests continguts.

Així doncs, després d'una àmplia fase de divulgació, hem pogut rebre un *feedback* –fins ara d'àmbit majoritàriament universitari– que ens ha ajudat a teixir i a consolidar les nostres bases teòriques. D'ara endavant, encarem noves produccions i materials, i preparem diversos tallers de formació per al professorat d'ensenyament secundari. En definitiva, esperem que totes aquestes accions enriqueixin el projecte del GID *Cinestèsia* i ajudaran a contribuir a la innovació i a la millora de la situació docent del grec clàssic a Catalunya.

BIBLIOGRAFIA

- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2019), *Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Concreció i desenvolupament del currículum del batxillerat* [en línia]. Disponible a: <https://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Batxillerat.pdf> [consulta: 30 novembre 2019].
- PALOMAR, N. i GILABERT, P. (2012), "El griego(breve)metraje: nacimiento, crianza y presentación en sociedad", *Revista del CIDUI*, 1 [en línia]. Disponible a: <www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/362/355> [consulta: 30 novembre 2019].
- PÉREZ TORNERO, J. M. i PI, M. (dirs.) (2015), *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*, Barcelona, Planeta.
- SOHN, P. (dir.) i REHER, K. (prod.) (2009), *Partly Cloudy* [cinta cinematogràfica]. EUA: Walt Disney Pictures / Pixar Animation Studios.
- SOLÉ, D., PLESA, D. C. i RIÓN, L. (2017), "Presentació del nou Grup d'Innovació Docent Cinestèsia", *Auriga*, 90, 13-14.
- SOLÉ, D., RIÓN, L., PLESA, D. C. i PALOMAR, N. (2018), "L'audiovisual com a estímul per revitalitzar el grec clàssic a les aules. Una experiència d'enllaç entre la Secundària i la Universitat", *Revista del CIDUI*, 4 [en línia]. Disponible a: <www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/349051/440222> [consulta: 1 desembre 2019].

REIVINDICACIONS FEMENINES A LES ASSIGNATURES DE CLÀSSIQUES

IGNASI VIDIELLA PUÑET

Universitat de Barcelona

ividiella@hotmail.es

ORCID: 0000-0003-3728-0571

RESUM

Els darrers dos segles, la societat ha anat prenent consciència, lentament, de les desigualtats a les quals ha estat sotmesa la dona de manera sistemàtica i ha intentat posar-hi solució des de tots els àmbits possibles. Una manera d'ajudar a la causa, segons el consens, és la formació de referents femenins que permetin a qualsevol dona d'aspirar a ser el que desitgi. En aquest sentit, creiem que les assignatures de clàssiques poden aportar exemples que facin visible el paper femení, sense maquillar-lo però tampoc sense negar-lo. Així, emmarcant-nos en la legislació actual de l'educació secundària, volem proposar un seguit d'activitats que permetin als alumnes de les assignatures de clàssiques de reconèixer alguns personatges femenins rellevants que van escriure en les llengües grega o llatina, com ara Safo, Sulpícia, Teano, Hipàtia d'Alexandria o Hildegarda de Bingen.

PARAULES CLAU: Gènere, Desigualtat, Cultura Clàssica, Llatí, Grec.

RESTORING WOMEN IN CLASSICAL SUBJECTS

ABSTRACT

In the last two centuries, society has slowly become aware of women's inequality and has tried to offer solutions from all perspectives. According to the general consensus, a helpful attempt is to teach female referents who should allow women to be whoever they want to be. In this sense, I think that Classical subjects can give examples to make visible the female role, neither prettying it up nor denying it. Therefore, this paper aims to suggest some activities, following the current Catalan Education Law, which allow students enrolled in Classical subjects to get to know relevant female figures who wrote in the Latin or Greek languages, such as Sappho, Sulpicia, Theano, Hypatia of Alexandria or Hildegard of Bingen.

KEYWORDS: Genre, Inequality, Classical Culture, Latin, Greek.

L'any 1977, l'Assemblea General de les Nacions Unides va convidar els estats membres, mitjançant la resolució 32/142, a proclamar el Dia de les Nacions Unides per a la Dona i la Pau Internacional.¹ Això va succeir cinc anys després que aquesta mateixa organització, amb l'ànim d'esdevenir garant dels drets i les llibertats de la societat del món contemporani, establís, amb la resolució 3010,

¹ A/RES/32/142 de l'Assemblea General, de 16 de desembre de 1977: *Participación de la mujer en el fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales y en la lucha contra el colonialismo, el racismo, la discriminación racial, la agresión y la ocupación extranjeras, y todas las formas de dominación extranjera*. Disponible a: <<https://undocs.org/es/A/RES/32/142>> [consulta: 4 març 2020].

el 1975 com a Any Internacional de la Dona,² durant el qual celebrà el Dia Internacional de les Dones el 8 de març. Vint anys més tard, el setembre del 1995, a la IV Conferència sobre la Dona, s'aprovà a la capital xinesa la Plataforma d'Acció de Beijing (PAdB), que fixà dotze ítems a combatre, com ara la feminització de la pobresa, la desigualtat en el poder i la presa de decisions o bé, evidentment, la violència contra la dona, en un conjunt de trenta-vuit declaracions (ONU 1995: 9-16). Aquesta quarta conferència va ser un èxit aclaparador d'assistència i de resolucions, aplicades posteriorment de manera força irregular, i va ser signada per 189 governs.

Aquelles llavors, que es remunten a les reivindicacions sufragistes i a les diferents onades feministes –sobretot la segona onada, que hom sol datar a partir dels anys seixanta del segle passat–,³ i les propostes de la Plataforma d'Acció de Beijing van germinar, en una de les seves múltiples florescències, en la resolució 70/212 de 2015 de l'Assemblea General de les Nacions Unides, en la qual es va decidir de proclamar l'11 de febrer com a Dia Internacional de la Dona i la Nena en la Ciència.⁴ Aquesta resolució, que en recordava una de similar dos anys més antiga,⁵ convida tots els estats membres a adoptar aquest dia i participar-hi activament per tal de promoure la total i igual participació de dones i noies a l'educació, llur preparació, contractació i presa de decisions en els processos científics, eliminar-ne la discriminació en els camps educatius i contractuals, entre altres accions.

Aquests acords, tal vegada artífexs primers de la conscienciació que hi ha actualment respecte a la desigualtat de gènere i causants de manifestacions massives com les dels dos darrers 8 de març, són en aquest treball el context d'allò que ens interessa realment: tractar, a les aules de secundària, la figura de la dona en l'àmbit de les assignatures de Llatí, de Grec o de Cultura Clàssica. Creiem que aquestes dues dates, l'11 de febrer i el 8 de març, malgrat que no són exclusives, són les ocasions més propícies per parlar del paper de les dones a l'Antiguitat, analitzar quin rol jugaven en la societat i posar llum sobre determinats noms que han anat desapareixent de la memòria col·lectiva; són dates que conviden a proposar exercicis per reprendre la consciència sobre el paper femení i que es poden desenvolupar al llarg de tot el curs amb diferents activitats. És, però, al nostre parer, escaient de fer-ho de manera que cobrin un significat especial.

² A/RES/3010(XXVII) de l'Assemblea General, de 18 de desembre de 1972: *Año Internacional de la Mujer*. Disponible a: <[https://undocs.org/es/A/RES/3010\(XXVII\)](https://undocs.org/es/A/RES/3010(XXVII))> [consulta: 4 març 2020].

³ Freedman 2002: 6; cf. Roth 2004: 37.

⁴ A/RES/70/212 de l'Assemblea General, de 22 de desembre de 2015: *Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia*. Disponible a: <<https://undocs.org/es/A/RES/70/212>> [consulta: 4 març 2020].

⁵ A/RES/68/220 de l'Assemblea General, de 20 de desembre de 2013: *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo*. Disponible a: <<https://undocs.org/es/A/RES/68/220>> [consulta: 4 març 2020].

En l'actualitat, la coneguda com a Llei Catalana d'Educació, en el seu article 52.2,⁶ cerca que els alumnes assoleixin el coneixement de les característiques històriques i lingüístiques del país i d'altres pobles, així com la capacitat d'exercir la ciutadania. Per tal de desenvolupar els objectius d'aquesta llei, el Decret 187/2015, en el desenvolupament curricular, contempla les assignatures de Cultura Clàssica i Llatí com a matèries optatives d'oferta obligatòria per al segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria i les agrupa en àmbits (art. 7.1), motiu pel qual es distribueix la Cultura Clàssica com a assignatura de l'àmbit social i el Llatí com a matèria lingüística. Això no obstant, en la introducció al currículum de cadascuna d'aquestes assignatures, es posa en relleu la interdisciplinarietat d'ambdues matèries i els punts en comú pel que fa als àmbits lingüístic, social i artístic.⁷

En la primera, la Cultura Clàssica, els objectius curriculars i els seus continguts indiquen la necessitat de tractar la vida quotidiana en les societats grega i romana, així com la caracterització de valors, disposicions i costums en la nostra societat, la qual cosa ens permet d'encabir-hi activitats relacionades amb el paper de les dones. En el currículum de Llatí, d'altra banda, es contempla com a contingut de l'àmbit social el coneixement de la vida quotidiana a Roma, així com l'herència cultural romana en la societat occidental. Cal afegir, a més, que el Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu emfasitza la idea de la transversalitat en l'ensenyament de la promoció de la perspectiva de gènere i la seva igualtat d'oportunitats, així com de participació i coresponsabilitat (Generalitat de Catalunya 2015: 10-11). Aquest pla, doncs, convida a tractar la figura femenina des de tots els àmbits possibles per tal d'assolir la plena igualtat de drets.

Si volem, doncs, treballar aquestes dues dates internacionals en les assignatures de la ESO amb diferents activitats –que no són res més que una petita mostra de les moltes possibles i només s'afegeixen a idees que ja es duen a terme en diversos centres del país–, la fase prèvia a aquestes diades ens ha de servir per mostrar quina és la condició de les dones al món antic i la diferència que hi ha entre el seu paper a Grècia i a Roma. També caldrà mostrar que només se sap el nom d'algunes dones, bo i remarcant que solament coneixem una minsa part de la totalitat. Aquesta fase prèvia ens ha de permetre d'encetar una reflexió sobre els motius pels quals noms com els de Teano, Aglaonice, Hortènsia, Sulpícia o Hipàtia no han tingut més pes en la tradició. Ha de facilitar que els alumnes reflexionin sobre quins avatars han provocat que aquesta sigui la situació del paper de les dones i quines en són les raons (la qual cosa ens permet d'enllaçar les nostres assignatures amb la d'Ètica, per exemple),

⁶ Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Disponible a: <<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>> [consulta: 4 març 2020].

⁷ Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Disponible a: <<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/08/25/187>> [consulta: 4 març 2020].

per tal de progressar fins a explicar-los que, malgrat el desconeixement general, hi hagué dones escriptores, científiques i matemàtiques, com també dones oradores. En definitiva, que hi hagué dones.

És precís indicar i emfasitzar que tenim els testimonis que tenim, que són minsos, i que el pes dels treballs que es puguin fer sobre aquesta temàtica depèn en bona mesura de les notícies d'altres autors (masculins, com Eusebi de Cesarea, Plutarc o Elià), que ens transmeten noms, dades i altres informacions d'una rellevància més o menys acusada i de manera, sovint, poc objectiva. De fet, tal com recull Capellà (2004: 14), el que sabem és que la vida de la dona grega, durant un llarg període de temps (fins al segle III aC, pel cap baix), va dividir-se, a grans trets i en general, en dues fases prou definides: la vida anterior i la posterior al matrimoni. En altres períodes, però, i a partir d'època hel·lenística, tingueren un accés més ampli a la formació (Capellà 2004: 15), com va passar també a Roma (González 2018: 301; Teschendorff 2005), la qual cosa comportaria crítiques d'alguns autors, com ara Juvenal (6).

En l'assignatura de Cultura Clàssica, les sessions que envolten aquestes dates internacionals –que, com diem, ens serveixen de teló de fons– ens poden servir per analitzar quins rols es reservaven a la dona en la societat grega i romana i veure quins drets tenien davant de les seves respectives societats. Hom pot programar aquest tema de manera unitària i tractar *Les dones a l'Antiguitat*, o bé tractar el seu paper en cadascuna de les societats per separat, en el marc de l'estudi de la cultura corresponent,⁸ de tal manera que s'enquadri en l'anàlisi de la vida quotidiana del contingut previst per a l'assignatura. Aquesta programació, com sempre, depèn del grup, de com s'hagin repartit les hores de l'assignatura, de si és una assignatura anual o trimestral, etc.

Sempre és bo de començar, aquest i qualsevol altre tema, demanant-los què en saben per tal de fer-los prendre consciència (també el docent) de quina és la situació de la qual parteixen, si en saben res, poc o molt. En el millor dels casos, coneixeran el més elemental, com ara que les dones no tenien tants drets com els homes i que la seva participació en la societat era menor. A partir d'aquí cal, al nostre parer, demanar-los per què creuen que és així i si coneixen algun cas que se surti d'aquesta linealitat o bé noms de dones de l'Antiguitat. En alguns casos en els quals hem dut a terme aquesta activitat, han sortit els noms de Cleòpatra VII, que és reconegut encara, i d'Hipàtia d'Alexandria, que es va popularitzar fa deu anys gràcies al cinema.

Un cop feta aquesta primera activació de coneixements, podem aprofundir en la matèria des de diferents punts de vista. Caldrà donar un marc general de cada període tractat, que se'ls pot facilitar mitjançant fotocòpies, de confecció pròpia atesa la manca d'informació sobre el tema als llibres de text actuals, a

⁸ Cantudo (2000) proposa una unitat didàctica, titulada *La mujer en la antigüedad clásica*, en la qual el tema està tractat de manera unitària però dividit en dos blocs consecutius: així, dedica unes tres setmanes a la posició de les dones a Grècia i el mateix temps per a les dones a Roma.

partir de monografies com les de Guillén (1977), Domínguez (2010) o la introducció de M. González a la seva traducció de l'obra de Wolf (2011: 14-16). Serà aquí, en aquest moment previ, que es podrà llegir el poema de Semònides (*fr.* 7 West) per veure la concepció de l'autor sobre les dones i a què es deu; a més, ens pot donar peu a comparar-lo amb el text de Plutarc (*Mul. uirt.* 242e-263c), o a analitzar quins drets tingueren aquestes durant la República romana i a explicar-los que la dona no era un ens tan radicalment invisible com ha perdurat en la memòria, influïda en part per una tradició judeocristiana aclaparadora fins fa no gaire.

Un cop fet aquest reconeixement previ del paper de les dones en l'Antiguitat, és moment que els alumnes participin activament en la recerca i en la confecció de presentacions que caldrà que defensin. A partir d'un llistat de noms, i distribuïts en grups de no més de tres persones, mixtos, l'alumnat haurà de cercar informació sobre diferents dones en l'Antiguitat a partir del material que els docents els facilitem i després de demanar que responguin a unes qüestions que no permetin de reproduir de manera exacta allò que se'ls ha facilitat. Així, per exemple, se'ls pot donar diverses traduccions d'autors que recullin notícies de personatges a partir dels quals puguin fer la recerca.⁹

A partir d'aquests noms, han de posar en pràctica l'expressió escrita i explicar alguns temes com ara quin és el seu paper en la història, a quin àmbit es van dedicar (oratoría, ciència...) i si saben cercar testimonis que en reivindiquin la tradició. Aquest darrer punt és important, perquè els pot fer entendre que, malgrat el seu desconeixement, la seva pervivència és palpable: poden trobar que Hipàtia ha donat nom a un cràter lunar,¹⁰ i que tant aquesta com Cornèlia, per exemple, han perviscut a l'obra de Judy Chicago *The Dinner Party*, actualment al Museu de Brooklyn.¹¹ Els objectius de l'activitat, doncs, són reconèixer el paper de la dona en l'Antiguitat, identificar uns noms determinats de personatges rellevants i cercar-ne, si escau, la seva tradició posterior.

En aquest mateix sentit de la recerca, l'activitat es pot cloure amb el visionat d'imatges de ceràmica on es representi la vida quotidiana que caldrà que interpretin,¹² de manera que puguin observar una mostra directa del llegat grec, o bé alguns dels frescos o escultures romans que representen personatges femenins, com ara els frescos de la Vil·la dels Misteris de Pompeia,¹³ per tal de poder analitzar el paper quotidià femení il·lustrat amb diversos passatges

⁹ Per exemple les notícies de Cornèlia Escipiona la Menor (Cic. *Brut.* 211; Quint. *inst.* 1.1.6), d'Hortènsia (App. *BC* 4.32-34), d'Aglaònice (Plu. *Def. orac.* 417a), d'Hipàtia (AP 9.400) o de Semprònia (Sall. *Catil.* 47). Evidentment, Safo i la seva producció literària i la tradició clàssica que ha llegat poden ocupar una sessió sencera.

¹⁰ Andersson i Whitaker 1982: 41.

¹¹ Brooklyn Museum, núm. inv. 2002.10.

¹² Pot ser el cas del lècitos 56.11.1 del *Metropolitan Museum of Art*, que representa un seguici nupcial, o del 31.11.10, on apareixen diferents figures femenines preparant un teixit.

¹³ Una bona font és el projecte *Diotíma* (Witzke 2019).

literaris i les diferents explicacions sobre el tema, per tal que serveixin d'exemple visible, comprensible i real per als alumnes.

Relacionat amb aquestes activitats, i cercant els mateixos objectius de recerca, capacitat de síntesi i posterior exposició d'allò que s'ha treballat, hi ha l'exercici d'analitzar el personatge femení mític i quin paper se li ha reservat.¹⁴ Per tal de fer-los-ho atractiu, i aprofitant aquell interès tan propi de l'edat pels enunciats sensacionalistes, se'ls pot repartir un seguit de frases, en haver presentat l'activitat i haver-ne marcat els objectius mínims, que els obligui a investigar. Aquesta activitat és recomanable de fer en parelles per tal que els alumnes es facin de suport i reforç mutu, com l'anterior. És un exercici que es pot dur a terme perfectament en dues sessions, per tal de dedicar-ne una tercera a l'exposició de la recerca feta per part dels grups.

Els titulars, seguint-ne uns que vam fer servir fa un temps, són com els que segueixen: "Enamorada d'un heroi, fou abandonada en una illa i rescatada per Dionís"; "Reina que es tallà un pit per poder disparar l'arc"; "Dona que, despitada, matà els fills"; "La seva violació va fer caure una monarquia". Només la lectura en veu alta dels titulars ja els crida l'atenció, atesa la cruesa d'algun. Hem de dir que hi va haver un titular absolutament reivindicatiu ("Fou la principal responsable de la cacera d'un senglar monstruós") que no va tenir cap èxit i que vam haver d'emprar per al modelatge necessari d'allò que s'esperava que fessin.

Malgrat que aquesta activitat la vam centrar en personatges mítics, ofereix un ventall molt ampli de possibilitats amb diferents figures, la generalitat del coneixement dels quals podem augmentar o fer decreïxer: des de Carmenta, creadora de les lletres llatines segons Higí (*fab.* 277), fins a Egèria, peregrina i escriptora; des d'Aspàsia, de fama absolutament devastada a l'ombra de Pèracles, fins a Diotima, Júlia Donna o Hipàrquia.¹⁵ Aquesta activitat es pot repetir en diferents assignatures en anys consecutius posant, cada vegada, noms generalment menys coneguts, per tal de passar de Lucrecia o Hipàtia a Cleobulina o Cerèlia. Així, els alumnes que segueixen l'itinerari de clàssiques poden veure com la proposta es torna a dur a l'aula però varien els noms i el nivell d'exigència.

L'objectiu d'aquesta activitat és que, un cop repartides les frases titulars, els alumnes hagin d'omplir una fitxa amb uns ítems simples: primer de tot cal saber de quin personatge tracta l'enunciat. A partir d'aquí, caldrà fer un breu resum d'algun mite relacionat amb aquesta figura femenina, cercar alguna obra d'art que la representi i esmentar algun autor clàssic que en relati un mite, després d'investigar qui és aquest autor. A l'últim, s'haurà de presentar a la resta d'alumnes. Aquests ítems, que abracen bona part dels objectius del currículum de l'assignatura, permeten als alumnes de fer una recerca que els

¹⁴ Una font d'inspiració pot ser Tébar 2005.

¹⁵ Ens pot fer servei aquí el recull de noms del Proyecto Palladium (2008).

acosti al mite, a la figura femenina i a la literatura grecoromana, de manera pautaada i guiada.

Els serveix, igualment, per veure les atrocitats que solien anar vinculades a la figura femenina, en el cas dels personatges mítics que vam triar, relacionats sovint amb la tragèdia, la qual cosa ens ofereix l'oportunitat d'introduir els gèneres dramàtics a l'aula com a introducció a la literatura, de prescripció curricular, i fer-los conèixer el nom dels autors tràgics més rellevants. A més, si les característiques de l'institut ho permeten i n'hi ha l'oportunitat, es pot cercar algun esdeveniment cultural que se celebri en aquell moment, com ara la representació de *Medea*, dirigida per Conejero i Pasqual, que hi va haver al Teatre Lliure de Montjuïc fa pocs anys.

L'assignatura de Llatí de quart de la ESO obre la porta a una visió diferent. Els alumnes ja han estat introduïts en la llengua llatina, i això dona la possibilitat de treballar també la temàtica des del punt de vista lingüístic. Si bé en les activitats de Cultura Clàssica l'enfocament és més transversal i es presenta un panorama general de la dona a l'Antiguitat, a Llatí hom pot treballar les seves particularitats en cadascun dels períodes de la història romana. Aquesta manera de fer ens permet que per grups investiguin i rememorin, en primer lloc, les diferents fases de la història romana, que sovint és el més feixuc per a ells, i, simultàniament, que se centrin en el paper de la dona.

A més, en una o dues sessions dedicades a tractar el paper de les dones, de nou en grup haurien de cercar informació de noms que se'ls facilitin a partir de passatges proporcionats pel docent, en original i traducció.¹⁶ El fet de lliurar-los notícies de dones en aquest format ens permet, per una banda, que hi hagi interacció amb la llengua llatina i que, per exemple, se'ls pugui demanar de reconèixer determinades formes verbals o nominals. D'altra banda, en aquest aprenentatge competencial vigent avui dia, aquesta manera de treballar la informació, a partir del text i les respectives traduccions, activa les tres competències de comprensió lectora; les d'expressió oral, en la defensa que han de fer després d'haver cercat informació i haver-la ordenat (competència digital), etc. Obre, doncs, un ampli ventall de possibilitats quant als àmbits de coneixement.

Així, se'ls reparteixen passatges que parlen de determinades dones romanes, com ara Hortènsia, Cornèlia, Sulpícia, Calpúrnia o, si volem introduir-hi algun personatge mític, la nimfa Egèria o Carmenta, en la llengua original, sigui llatí o grec, i en traducció. És una manera d'aprofitar, també, i fer-los conscients de la relació i del fort vincle cultural entre ambdues llengües. Després de la lectura d'aquestes traduccions, de les explicacions escaients i de tractar els textos llatins a partir de la morfologia i la sintaxi d'algun element que puguin reconèixer, cal que cerquin la informació (a partir d'una base facilitada pel docent o no, depenent del grup classe), la treballin i, després de les

¹⁶ Recollim aquí els personatges femenins de la nota 9.

exposicions orals pertinents, preparin uns pòsters, no només per ajudar-los a organitzar les dades sinó també per fer-ne partícips els companys d'altres assignatures.

El batxillerat, atesa la seva diferent disposició tant metodològica com de continguts,¹⁷ permet un aprofundiment molt més ampli en la matèria. A més, aquesta etapa educativa coincideix amb una època més reivindicativa en els alumnes, la qual cosa, sumada a la temàtica, obre la porta que les sessions dedicades a la dona siguin molt més productives. Com que les assignatures de Grec i de Llatí són fonamentalment lingüístiques, a pesar d'una part cultural indispensable, considerem que la traducció de textos, adaptats o sense adaptar, és una manera molt productiva d'endinsar-se en la matèria. Sigui com sigui, en algun punt de les jornades que hom vulgui dedicar a tractar aquest tema caldrà practicar la traducció i la comprensió de textos, i tant hi fa, al nostre parer, traduir el que ofereix el llibre de text com un passatge que lligui amb la vessant cultural.

Per abordar a les assignatures de Llatí I i II, creiem que una bona opció, sobretot pels volts de l'11 de febrer, és el text d'Hildegarda de Bingen. La seva figura, malgrat que no pertany a l'Antiguitat, ens permet de parlar d'una autora absolutament transversal i polifònica que emprava el llatí, matèria d'estudi de l'assignatura. Les possibilitats que ens brinda un exemple d'aquest tipus són variades: el paper de les dones; els vincles entre dona i ciència; l'oportunitat de recordar el llatí medieval, que solen veure, de manera teòrica i de passada, el primer trimestre del primer curs. Un passatge d'Hildegarda és l'excusa perfecta per parlar d'aquesta etapa de la llengua i de la influència de les llengües vernaculars, així com abordar les especificitats del llatí eclesiàstic, amb una temàtica pròpia i una semàntica particular. I, sobretot, fer-los veure la importància de disposar d'un text escrit per una dona que tracti temes científics i de reconèixer referents que, sovint, els són desconeguts. Presentem l'autora, la seva obra i la seva rellevància, en diferents àmbits com la ciència, la música o la literatura.

Dos textos seus que creiem que poden ser adequats i interessants per als alumnes són la seva explicació sobre la lavanda¹⁸ i sobre la tempesta.¹⁹ Són passatges que cal treballar a classe, ateses les dificultats que poden presentar,

¹⁷ Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. Disponible a: <<https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2008/07/15/142>> [consulta: 4 març 2020].

¹⁸ *Physicae* 28: *De lauandula. Lauandula calida et arida est, quia modicum succi habet, et homini ad comedendam non ualet, sed tamen fortem odorem habet; et qui multos habet pendiculos, si lauanda frequenter odorat, pendiculi in eo morientur. Et odor eius oculos clarificat.* Per al text d'Hildegarda seguim l'edició de Pitra (1882).

¹⁹ *Causae et curae* 1.8: *De tempestate. Cum maior calor et feruor ignis in aethere est, feruor ille repentinam ebullitionem et periculosam inundationem aquarum aliquando educit et emittit in terram, et inde tempestates sunt et nubium diruptio; uelut cum olla ad magnum ignem posita repente ebullit et spumam eicit.*

per bé que són intercanviables, i tant poden valer per als alumnes de Llatí I, cap al tercer trimestre, com de Llatí II. Amb tot, s'hi observen construccions que hauran de menester l'ajuda del docent. No obstant això, la finalitat de treballar d'aquesta manera és posar en pràctica el treball conjunt, aprofundir en personatges femenins que creen referents en l'imaginari col·lectiu i, a l'últim, la reivindicació del paper de la dona.

En paral·lel a Hildegarda, una figura, molt recurrent, que es pot tractar a les assignatures de Grec és la d'Hipàtia d'Alexandria. Si bé no disposem de cap escrit seu, sí que se'n pot parlar a partir de notícies i de contextualitzar el paper de les dones a la Grècia Antiga. Podem portar a l'aula els texts de la *Suda*²⁰ o del *Lèxic* d'Hesiqui,²¹ traduir-los i veure què en diuen, la qual cosa els permet de fer un aprenentatge de recerca, o bé per si sols o bé guiats pel docent. A més, si a aquestes veus s'hi afegeixen les d'altres científiques gregues, com ara Teano²² o Aglaònice l'astrònoma,²³ acabarem de reblar el clau a l'hora d'aprofundir en aquest teixit de referents femenins que volem crear, i que pot ser complementat amb la informació que se n'ofereix en reculls com el de Ménage (2009).

Es poden llegir i traduir textos que en parlen; fer-los investigar sobre qui són i quins temes tractaren; fer-los veure que hi havia activitat científica femenina, que la posteritat l'ha feta invisible, i fer-los pensar en quin n'és el motiu. A més, si bé el grec d'aquestes veus no pot ser traduït pels alumnes de Grec I, llevat que les farcim de notes, sí que poden ser treballades en traducció i deixar que siguin traduïdes a segon de Batxillerat, o bé tractar la matèria amb els dos grups conjuntament, de tal manera que els més grans tradueixin el que han de treballar els més joves.

Una parada obligatòria, a Grec, a nivell literari i no científic, és Safo. La lectura d'algun poema de l'autora, l'explicació del context en què va viure, la particularitat de la seva producció i com ha estat vista i llegida posteriorment

²⁰ Suid. s. u. Ὑπατία: Ὑπατία: ἡ Θέωνος τοῦ γεωμέτρου θυγάτηρ, τοῦ Ἀλεξανδρέως φιλοσόφου, καὶ αὐτὴ φιλόσοφος καὶ πολλοῖς γινώριμος: γυνὴ Ἰσιδώρου τοῦ φιλοσόφου. ἤκμασεν ἐπὶ τῆς βασιλείας Ἀρκαδίου. ἔγραψεν ὑπόμνημα εἰς Διόφαντον, τὸν ἀστρονομικὸν Κανόνα, εἰς τὰ Κωνικὰ Ἀπολλωνίου ὑπόμνημα. αὐτὴ διεσπάσθη παρὰ τῶν Ἀλεξανδρέων, καὶ τὸ σῶμα αὐτῆς ἐνυβρισθὲν καθ' ὅλην τὴν πόλιν διεσπάρη. τοῦτο δὲ πέπονθε διὰ φθόνον καὶ τὴν ὑπερβάλλουσαν σοφίαν, καὶ μάλιστα εἰς τὰ περὶ ἀστρονομίαν. Per al text de la *Suda* seguim la seva edició online (*Suda On Line* 2020).

²¹ Hsch. fr. 7 Müller: Ὑπατία, ἡ Θέωνος θυγάτηρ τοῦ Ἀλεξανδρέως φιλοσόφου, καὶ αὐτὴ φιλόσοφος, διεσπάσθη ὑπὸ Ἀλεξανδρέων, καὶ τὸ σῶμα αὐτῆς ἐνυβρισθὲν καθ' ὅλης τῆς πόλεως διεσπάρη. τοῦτο δὲ πέπονθε διὰ τὴν ὑπερβάλλουσαν σοφίαν, καὶ μάλιστα εἰς τὰ περὶ ἀστρονομίας.

²² Suid. s. u. Θεανώ: Θεανώ, Κρησσα, φιλόσοφος, θυγάτηρ μὲν Πυθώνακτος, γαμετὴ δὲ τοῦ μεγάλου Πυθαγόρου, <ἐξ οὗ ἔσχεν Τηλαύγην καὶ Μνήσαρχον καὶ Μυῖαν καὶ Ἀριγνώτην>. τινὲς δὲ Βρωτίνου ταύτην γενέσθαι γυναικα γράφουσι καὶ τὸ γένος Κροτωνιάτιν. [ἔγραψεν] Ὑπομνήματα φιλόσοφα, καὶ Ἀποφθέγματα, καὶ ποιήματα τι δι' ἐπῶν.

²³ Plu. *Def. orac.* 417a: ἀλλ' <ἐκείνων> μὲν ἐν [ἐκείνων] γυναιξὶ τὸ πανοῦργον ἔσχεν πίστιν, Ἀγλαονίκης τῆς Ἠγήτορος, ὡς φασιν, ἀστρολογικῆς γυναικός, ἐν ἐκλείψει σελήνης ἀεὶ προσποιομένης γοητεύειν καὶ καθαιρεῖν αὐτήν. Adaptem el text de Sieveking (1972).

permeten als alumnes de reflexionar sobre els canvis que hi ha hagut, no només en el paper femení al llarg dels temps, sinó la reflexió literària mateixa que provoca la lectura, per exemple del text 16 Page, on no només parla d'Hèlena i la seva fugida a Troia per amor, sinó que canta també l'enyor d'Anactòria. Tot seguint aquesta vessant literària, i en paral·lel a la lectura de Safo, es poden llegir els centons de Falcònia Proba a Llatí i explicar-los la singularitat de l'obra: què són els centons, d'on s'extreuen els versos i com, a partir d'aquells, l'autora narrà el *Gènesi* (que també caldrà explicar què és); o bé llegir els textos de Sulpícia del *Corpus Tibullianum* (3.8-18). Segurament aquestes sessions de lectura són més adequades de fer durant el primer curs i deixar la traducció a segon. Però és evident que això només depèn del grup classe i el joc que doni.

És important, al nostre parer, que les explicacions sobre el paper de la dona siguin cada vegada més profundes, pouant de les que s'hagin pogut fer a la ESO. Si els alumnes són els mateixos que han cursat les assignatures de Cultura Clàssica i de Llatí de quart de la ESO, i si el docent és el mateix, ja estaran familiaritzats amb la temàtica i cada vegada serà més fàcil anar més enllà, tot reactivant coneixements anteriors per tal de construir-ne de nous i fer un teixit prou potent que compleixi l'objectiu d'aquesta proposta didàctica: parlar de dones, a les assignatures de clàssiques, per fer visible el seu paper, per rescatar noms que sovint han estat oblidats i donar-los la importància que es mereixen. Parlar de les dones i fer-les visibles fa que els alumnes en prenguin consciència, els és una ajuda per valorar quin n'és el rol a l'actualitat i de quina manera ha canviat, i els fa pensar si realment la nostra societat garanteix a les dones tots els avenços socials que els hauria de garantir. Els alumnes revisen el passat i el valoren per tal de poder aplicar-ne les conclusions en el futur.

El tractament de la igualtat, emmarcat en la legislació vigent i tractat des de tots els enfocaments possibles –recerca, lectura, traducció, etc.–, permet no només d'acomplir part dels objectius curriculars de les diferents assignatures, sobretot a la ESO, sinó també d'enllaçar aquestes matèries amb els continguts de les altres, com ara el de Ciències Socials o el de Valors ètics i ciutadans, de tal manera que ajudarà els alumnes a crear, ampliar i enriquir un teixit de coneixement sobre la temàtica que, sortosament, evitarà que en un futur apliquem, com a societat, els errors comesos en el passat.

BIBLIOGRAFIA

- ALFARO GINER, C. i TÉBAR MEGÍAS, E. (eds.) (2005), *Protai Gynaikes: mujeres próximas al poder en la antigüedad*, València, Universitat de València.
- ANDERSSON, L. E. i WHITAKER, E. A. (1982), *NASA Catalogue of Lunar Nomenclature*, Washington, NASA.
- CAPELLÀ I SOLER, M. (2004), *Poetes gregues antigues*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- CANTUDO CANTERO, A. L. (2000), *La mujer en la antigüedad clásica. Unidad didáctica para Cultura Clásica II*, Motril, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía / Centro de Profesorado de Motril [en línia]. Disponible a: <<http://culturaclasica.com/mujerantiguedad/mujer.htm>> [consulta: 5 gener 2020].
- DOMÍNGUEZ, A. (ed.) (2010), *Mujeres en la Antigüedad clásica: género, poder y conflicto*, Madrid, Sílex.
- FREEDMAN, E. B. (2002), *No Turning Back. The History of Feminism and the Future of Women*, Nova York, Ballantine Books.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2015), *Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu* [en línia]. Disponible a: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0052/639685da-0e9a-4aaaf-bf91-2785a5ba79bf/acord_govern_pla_igualtat.pdf> [consulta: 4 març 2020].
- GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, P. (2018), “La educación femenina en Roma: rompiendo tópicos”, dins *Investigación y género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad. VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género (Sevilla, 28 y 29 de junio de 2018)*, Vázquez Bermúdez, I., Cala Carrillo, M. J., Guil Bozal, A., García Gil, C., Martínez Torres, R. i Flecha García, C. (coords.), Sevilla, Universidad de Sevilla, 297-310.
- GUILLÉN, J. (1977), *Vrbs Roma. Vida y costumbres de los romanos*, vol. I: *La vida privada*, Salamanca, Sígueme.
- MÉNAGE, G. (1690), *Historia mulierum philosopharum*, Lió, Anissonios, Poseul & Rigaud (trad. d’Otero Vidal, M. i introd. de Rius Gatell, R., *Historia de las mujeres filósofas*, Barcelona, Herder, 2009).
- ONU (1995), *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Declaración política y documentos resultados de Beijing+5* [en línia]. Disponible a: <https://beijing20.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf> [consulta: 5 agost 2018].
- PITRA, J. B. (1882), *Analecta sanctae Hildegardis opera*, Monte Cassino, Typis Sacri Montis Casinensis.
- Proyecto Palladium. *La mujer en la Antigüedad clásica* [en línia]. Madrid: Ministerio de Educación, 2008. Disponible a: <http://recursos.cnice.mec.es/latingriego/Palladium/2_publico/esp161ca1.php> [consulta: 8 febrer 2019].
- ROTH, B. (2004), *Separate Roads to Feminism: Black, Chicana, and White Feminist Movements in America’s Second Wave*, Nova York, Cambridge University Press.
- SIEVEKING, W. (1972 [1929]), *Plutarchi Moralia*, vol. 3, Leipzig, Teubner.
- Suda On Line: Byzantine Lexicography* [en línia]. Lexington: University of Kentucky, 2020. Disponible a: <<http://cs.uky.edu/~raphael/sol/sol-entries>> [consulta: 19 març 2020].
- TÉBAR MEGÍAS, E. (2005), “Mujeres guerreras en la mitología griega”, dins *Alfaro i Tébar 2005*: 51-70.
- TESCHENDORFF, C. (2005), “Mujer, familia y matrimonio en el Imperio Romano”, dins *Alfaro i Tébar 2005*: 117-134.
- WITZKE, S. S. (ed.) (2019), *Diotíma* [en línia]. Disponible a: <<https://diotima-docta-femina.org>> [consulta: 4 març 2020].
- WOLF, J. C. (1739), *Mulierum Graecarum quae oratione prosa usae sunt. Fragmenta et elogia Graece et Latine*, Londres, Nourse (trad. de González Suárez, M., *Prosistas griegas: testimonios y fragmentos*, Oviedo, KRK, 2011).

NOVES TENDÈNCIES DIDÀCTIQUES EN L'ENSENYAMENT DEL LLATÍ I LA CULTURA CLÀSSICA: LES TROBADES D'ALUMNES DE LLATÍ A 4T D'ESO

LINA VILAMITJANA PUJOL
Institut Montgri (Torroella de Montgri)
lina.vilamitjana@gmail.com

MONTSERRAT FIOL SANTALÓ
Institut Illa de Rodes (Roses)
mfiol2@xtec.cat

RESUM

Les trobades d'alumnes de Llatí de 4t d'ESO, organitzades per l'Equip ICE Dolors Condom de Cultura Clàssica, pretenen acostar l'alumnat al món clàssic a través d'una jornada ludico-didàctica. Aquestes trobades es realitzen cada any en un lloc diferent i en una zona de les comarques gironines on hi ha restes arqueològiques romanes: Empúries, Roses, Girona, Caldes de Malavella i, fins i tot, la via romana del Capsacosta; així l'alumnat pot veure *in situ* les restes arqueològiques i al mateix temps realitzar activitats lúdiques i d'aprenentatge sobre el món clàssic. Per tal de poder dur a terme aquesta activitat necessitem la implicació de les diferents entitats de la zona, en primer lloc els ajuntaments, però també els museus, els jaciments arqueològics, la Universitat de Girona, el Bisbat de Girona i organitzacions culturals com els manaies o les colles geganteres. Però el que engresca més l'alumnat és el fet de conèixer altres joves com ells i realitzar les activitats conjuntament, sobretot les més lúdiques i les relacionades amb les noves tecnologies, que els són més familiars. La intenció és que s'interessin i apreïin la influència del món clàssic en el nostre entorn més pròxim.

PARAULES CLAU: trobades d'alumnes, llatí, ESO, restes romanes.

NEW DIDACTIC TRENDS IN THE TEACHING OF LATIN AND CLASSICAL CULTURE: THE MEETINGS OF 4TH ESO LATIN STUDENTS

ABSTRACT

The meetings of 4th ESO (compulsory secondary school) Latin students, organised by the ICE (Institute of Education Sciences) team of Classical Culture Dolors Condom, aim to engage students in the study of the classical world through a festive all-day gathering. These meetings are held every year in a different spot in the province of Girona where there are still some Roman archaeological remains, namely Empúries, Roses, Girona, Caldes de Malavella and even the Roman road of Capsacosta. Students can experience *in situ* the archaeological site they are visiting while doing recreation activities which will help them learn about the classical world. To carry out these meetings, it is essential to involve the entities from the area, mainly town councils, but also museums, archaeological sites, the University of Girona, the Bishopric of Girona and other cultural organisations. However, the most exciting thing for students is to get in contact with other youths and have the chance to share educational activities, especially those related to ICT. Our goal is to make them become interested in the classical world and, at the same time, appreciate its legacy in their closest surroundings.

KEYWORDS: student meetings, Latin, secondary education, Roman remains.

Data de recepció: 02/VII/2019
Data d'acceptació: 03/IX/2019

L'equip de Cultura Clàssica de l'ICE Josep Pallach de la Universitat de Girona hem preparat, de l'any 2009 ençà, set trobades d'alumnes de Llatí de 4t d'ESO a diferents indrets d'interès arqueològic de les comarques gironines, a partir de la idea proposada per la professora Anna Saurí de l'Institut El Pedró de l'Escala, que malauradament ens va deixar a causa d'un accident l'estiu del 2015. La ubicació de la trobada canvia en cada nova edició, sempre procurant que siguin espais adequats a la logística de l'organització.

L'Equip ICE de Cultura Clàssica –que avui compta més de vint membres– va néixer l'any 2010 per la necessitat de crear un espai d'intercanvi, reflexió i col·laboració entre els docents de clàssiques de les comarques gironines. Any rere any hem anat augmentant el nombre de participants i també hem anat ampliant els nostres objectius i les nostres activitats per donar més importància a la difusió del món clàssic. L'equip ha pres el nom de la professora gironina Dolors Condom en honor del seu mestratge, atès que va fer una gran tasca en l'estudi i la difusió dels estudis clàssics i en la transmissió a les aules dels valors del món grecoromà.

El curs 2017-2018 la trobada d'alumnes de Llatí ha arribat a la seva VIII edició i hem visitat les restes romanes de les termes de Caldes de Malavella (fig. 1). El curs 2018-2019, si tot va bé, farem la IX trobada al jaciment grecoromà d'Empúries; serà la tercera vegada que hi anem i esperem que en aquesta ocasió vagi tan bé com en les altres.



Fig. 1. Escenari de la VIII trobada a Caldes de Malavella.

El principal objectiu de la trobada és donar a conèixer als nostres alumnes les restes grecoromanes de les comarques gironines i que valorin la petjada de la civilització clàssica en el nostre país. Els proposem treballar en equip enmig d'un ambient lúdic i vivencial, per tal que puguin relacionar-se entre ells i, al mateix temps, estimular el seu interès pel món clàssic.

Pretenem que alumnat adquireixi els coneixements curriculars de la matèria de manera lúdica a partir de tallers, conferències, obres de teatre i les

diferents eines que ens proporcionen les noves tecnologies (Kahoot!, formularis Google, fotografies compartides...) mitjançant les aplicacions del mòbil.

També procurem interactuar amb aquelles entitats culturals i tradicionals de la zona que tracten algun aspecte de la cultura clàssica, com els Manaies de Girona, els Gegants Romans de Caldes de Malavella o els de la Vall de Bianya (fig. 2).



Fig. 2. Gegant romà de la Vall de Bianya.

I finalment, amb aquesta trobada, volem reivindicar la necessitat de preservar l'oferta de llengües clàssiques en els nostres instituts, en el benentès que aquestes són fonamentals en la formació integral dels nostres alumnes i constitueixen un dels pilars bàsics de la civilització occidental.

Pel que fa a la preparació de la trobada, hem de tenir en compte diversos aspectes. En primer lloc cerquem el suport de les diferents entitats de la zona on es fa la trobada. Contactem amb els ajuntaments o els jaciments arqueològics i els demanem els permisos necessaris per utilitzar-ne els espais, el material que ens cal i sovint l'ajuda dels seus treballadors per fer tot el muntatge. També demanem la col·laboració dels diferents museus, del Bisbat, de la Universitat de Girona, dels camps d'aprenentatge i també de persones i empreses privades de la zona, sempre, és clar, amb el vistiplau del Departament d'Educació. Els instituts veïns també col·laboren en la preparació i sovint disposem de l'ajuda de voluntaris que, juntament amb el professorat participant, fan possible que la trobada es pugui realitzar.

Uns mesos abans de la data de realització de la trobada enviem un formulari d'inscripció a tots els centres de les comarques gironines. En aquest formulari ja hi consta el lloc, la data, l'horari i les activitats que es faran. Els

centres que hi volen participar s'hi inscriuen i així ja sabem ben aviat el nombre d'alumnes amb què hem de comptar.

Un altre element important de la trobada és la samarreta: cada any n'elaborem una de commemorativa (fig. 3). Tots els participants la portem: els alumnes, els professors, els voluntaris, els alcaldes, els regidors... Procurem que tingui un disseny amb algun element identificador de la zona que visitem, el seu nom en llatí –i, si és possible, també en grec– i finalment la data en llatí. Aquesta samarreta és el record material que s'emportaran tots els alumnes.



Fig. 3. Samarreta de la VII trobada.

L'equip també prepara els materials didàctics que s'han de treballar prèviament als centres. Aquests materials contenen una àmplia informació històrica sobre la zona i els aspectes rellevants de l'indret que es visita (els jaciments, les vies de comunicació, les termes, l'urbanisme, el comerç, el calendari...). Cada centre participant rep un plec informatiu, un document amb imatges (PowerPoint), el programa de la trobada (fig. 4) i els mapes de la zona.

La trobada comença amb un acte al qual estan convidades les diferents autoritats: els directors de l'Institut de Ciències de l'Educació, del Departament d'Educació, del jaciment arqueològic i l'alcalde de la localitat, que ens donen la benvinguda. Seguidament expliquem el programa de la jornada i donem les instruccions als alumnes.

La jornada consisteix en un seguit d'activitats que els estudiants fan en grups de 10 o 15 alumnes de dos o tres centres diferents. Les activitats han anat canviant al llarg de les trobades: inicialment estaven programades per conèixer la zona (gimcana, conferències, visites guiades) i sempre acabaven amb un *prandium*; després vam començar a fer-ne de més lúdiques (Kahoot!) combinades amb una gimcana i, darrerament, procurem combinar activitats més participatives (tallers) amb una obra de teatre. Com que el nombre d'alumnes és elevat, planifiquem les activitats en dos torns simultanis.

La trobada finalitza amb un lliurament de premis i un breu discurs de comiat, en el qual hi ha quatre mots en llatí que els alumnes poden comprendre. Finalment cantem tots junts el *Gaudeamus* per acomiadar la diada.



Fig. 4. Programa de la III trobada a Girona.

Després de cada trobada en fem la valoració. S'elabora una enquesta, que es pot respondre de manera individual a partir d'un formulari Google, i s'envia als centres per tal que tots els participants (alumnes, professors i voluntaris) la puguin omplir; a més, cada professor pot fer-la a l'aula amb tot el grup.

A partir dels resultats de l'enquesta hem anat modificant les activitats i fins i tot l'estructura del programa: hem deixat de fer el *prandium*, sobretot a causa de l'elevat nombre d'alumnes, hem reduït el nombre de tallers, en funció de les preferències dels participants, hem ampliat l'ús de les noves tecnologies i hi hem incorporat les arts escèniques.

Com que el nombre de participants ha anat en augment, hem hagut de limitar l'assistència, de vegades per motius de capacitat i d'altres per la pròpia organització de la trobada.

Valorem molt positivament el fet que alguns centres vinguin de molt lluny i també la fidelitat dels centres participants, alguns dels quals hi han estat presents des de la primera edició.

Després de vuit edicions creiem que la trobada és una activitat consolidada a les comarques gironines, té èxit entre els alumnes i de mica en mica hem anat aconseguint que, de manera lúdica, prenguin consciència del patrimoni que tenim al nostre territori. També hem pogut constatar que ha anat creixent l'interès de la trobada entre els mitjans de comunicació: habitualment apareix informació de l'activitat a les emissores de ràdio i a les televisions.

Per acabar, us presentem una graella on podeu veure les diferents edicions de la trobada, els alumnes i centres participants i les activitats que hi hem dut a terme (fig. 5).

I trobada	Empúries 15-V-2009	198 alumnes 8 centres	- gimcana - <i>prandium</i>	
II trobada	Roses 14-X-2011	270 alumnes 14 centres	- visita guiada - conferència - <i>prandium</i>	
III trobada	Girona 26-IV-2013	390 alumnes 19 centres	- <i>via urbis</i> - <i>prandium</i>	
IV trobada	Via Annia 28-III-2014	313 alumnes 16 centres	- recorregut per la Via Ànnia - <i>prandium</i>	
V trobada	Empúries 21-IV-2015	504 alumnes 27 centres	- gimcana - <i>prandium</i>	
VI trobada	Girona 10-III-2016	597 alumnes 29 centres	- gimcana - Kahoot!	
VII trobada	Roses 31-III-2017	420 alumnes 23 centres	- tallers (11) - teatre	
VIII trobada	Caldes de Malavella 13-IV-2018	630 alumnes 35 centres	- tallers (7) - teatre	

Fig. 5. Graella de les diferents trobades.