

Trabajo Fin de Máster

El placer de leer a los clásicos: las comedias de
Aristófanes en el aula de Griego I

*The Pleasure of Reading the Classics: Aristophanic
Comedies in the Subject Greek I*

Autor:

Silvia Vergara Recreo

Director:

Dra. Diana Muela Bermejo

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y
DEPORTIVAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Índice

Resumen	3
Introducción.....	4
Marco teórico. La lectura de los clásicos en la actualidad	5
La competencia lectora y la competencia literaria en el sistema educativo español	6
El papel de la escuela como promotora de unos buenos hábitos lectores	6
El desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de la escuela	9
La promoción de la lectura en el sistema educativo español.....	12
Panorama actual de la competencia lecto-literaria en España	15
La lectura de los clásicos	19
La situación de los clásicos en la actualidad	19
La importancia de leer a los clásicos	23
¿Por qué leer a los clásicos grecolatinos?.....	24
Medidas de actuación en el aula de Griego I.....	26
Situación de las enseñanzas literarias en la materia de Griego I.....	27
Perspectiva metodológica adoptada.....	31
Fase de prelectura. La Lección Magistral Participativa como recurso para contextualizar a los clásicos	34
Fase de lectura y de tertulia. Las Tertulias Literarias Dialógicas aplicadas a Griego I.....	35
Fase de creatividad. La escritura creativa.....	36
Selección de los textos. Aristófanes y la comedia antigua.....	37
La transposición didáctica de Aristófanes al aula de Griego I: nexo de unión entre la antigüedad griega y el siglo XXI.....	41

Propuesta didáctica: una tertulia literaria dialógica sobre Aristófanes	43
Finalidad del estudio y justificación	43
Contextualización	43
Características del centro y del departamento didáctico	43
Descripción del grupo.....	44
Contextualización de la materia	45
Marco legal	46
Contribución de la actividad al desarrollo de las Competencia Clave	47
Objetivos generales y objetivos didácticos.....	48
Metodología didáctica general y específica.....	49
Contenidos y secuenciación de la actividad por sesiones.....	52
Resultados de las tertulias literarias dialógicas	55
Evaluación	56
Procedimientos de evaluación	56
Criterios de evaluación	57
Instrumentos de evaluación	59
Criterios de calificación.....	60
Instrumentos didácticos empleados	60
Conclusiones.....	62
Bibliografía.....	65
Anexo I	75
Anexo II.....	80

Resumen

El valor de los clásicos grecolatinos radica en sus mensajes de carácter universal, los cuales nos permiten acercarnos a nuestro pasado, pensar sobre nuestro presente y plantearnos qué y cómo queremos ser en un futuro. Debido a la importancia de estos textos en la educación de los adolescentes, el objetivo de nuestro trabajo es diseñar una actividad literaria para Griego I basada en la lectura de pasajes seleccionados de dos obras de Aristófanes (*Los Caballeros* y *Lisístrata*). Con ello pretendemos que nuestro alumnado reflexione sobre las críticas sociopolíticas que se infiltran en los textos aristofánicos mientras aumenta su placer por la lectura y mejoran sus hábitos lectores.

Palabras clave: Lectura, Clásicos, Hábitos lectores, Competencia lectora, Competencia literaria, Aristófanes.

Abstract

The great importance of Greek and Latin classics lies in its universal messages, which allow us to get closer to our past, think about our present and see who and how we want to be in the future. Because of the value of these texts in the educational environment, the aim of our work is to design a literary activity for the subject of Greek I based on reading some passages selected from two aristophanic plays (*Knights* and *Lysistrata*). Thus, we expect that our students think about the socio-political criticism that appears in the comedies of Aristophanes while their pleasure of reading increases and their reading habits improve.

Keywords: Reading, Classics, Reading Habits, Reading Competence, Literary Competence, Aristophanes.

Introducción

En el presente trabajo vamos a proponer una actividad literaria dialógica a un grupo de 1º de Bachillerato de la materia de Griego I con el propósito de despertar el placer de la lectura al mismo tiempo que se mejoran los hábitos lectores y distintas competencias lingüístico-comunicativas –comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita–. En concreto, la actividad propuesta radica en un ejercicio de contextualización de enfoque historicista, seguido de una experiencia literaria en el aula basada en la metodología de las tertulias literarias dialógicas. En ella se leerá y se comentará una selección de pasajes del comediógrafo ateniense Aristófanes donde se infiltran críticas sociopolíticas ligadas a los problemas que preocupaban a la sociedad ateniense del siglo V a.C.

Este trabajo se iniciará con un breve estado de la cuestión sobre el acuciante problema del descenso de los hábitos lectores y las competencias lecto-literarias entre los alumnos de ESO y Bachillerato. En este apartado también enumeraremos algunas de las medidas propuestas por las últimas cartas legislativas en cuanto a promoción de hábitos lectores y animación a la lectura junto con los resultados más recientes del informe PISA sobre la competencia lectora y distintas encuestas sobre los hábitos lectores realizadas en España. Después hablaremos de la desfavorecida posición de las enseñanzas humanísticas en el sistema educativo actual, incidiendo especialmente en el papel que ocupa la literatura en él. A partir de estos datos, enumeraremos distintas razones por las que es importante que nuestros alumnos se aproximen a los textos clásicos tanto universales como grecolatinos debido a sus potentes mensajes, capaces de metamorfosearse generación tras generación.

Posteriormente, expondremos el lugar que ocupan los estudios literarios en la materia Griego I y delimitaremos las líneas fundamentales de nuestra propuesta didáctica justificando tanto el enfoque metodológico elegido como la antología de textos seleccionados. Por último, comentaremos punto por punto nuestra propuesta didáctica, los objetivos generales y didácticos, la metodología aplicada para crearla, los contenidos y su secuenciación dentro del aula, la evaluación pertinente y los recursos didácticos, cerrando este trabajo con las referencias bibliográficas y los anexos oportunos.

Marco teórico. La lectura de los clásicos en la actualidad

Durante los últimos años se ha advertido un notable descenso de los hábitos lectores en prácticamente todos los sectores poblacionales de España. Este problema se detecta desde la infancia, donde es fundamental empezar a establecer una buena rutina lectora y animar a los niños a leer por placer (Nieto García, 2008); e igualmente, resulta fundamental durante los primeros años de Educación Secundaria asentar los hábitos que se han ido adquiriendo durante la infancia (Molina Villaseñor, 2006; Pérez Esteve, 2008). Así, los alumnos llegan al Bachillerato con problemas en comprensión lectora y con carencias en sus competencias lingüístico-comunicativas. El papel secundario de la lectura en las aulas –consecuencia directa de la reducción de los programas educativos– causa problemas en la consolidación de una buena competencia lectora, un problema del que ni siquiera escapan materias de marcado corte humanístico como son Lengua Castellana y Literatura, el Griego o la Cultura Clásica.

A este problema se une también el hecho de que las enseñanzas literarias ocupan en los institutos un plano secundario, unas disciplinas que requieren apremiantemente de un cambio de perspectiva didáctica (Molina García, 2015). En respuesta a este panorama educativo, durante los últimos decenios los investigadores en didáctica de la literatura han señalado que se debe propugnar una educación literaria basada en la teoría de la recepción, mientras se rebajan los contenidos de corte historicista que favorecen aprendizajes mecanicistas (Mendoza Fillola, 2006). Estas dificultades se pueden aplicar fácilmente al campo de las enseñanzas de Estudios Clásicos, concretamente a la lengua griega. En esta materia, como veremos posteriormente, los docentes suelen centrarse en la exposición sistemática de los contenidos morfosintácticos y en el estudio de técnicas de traducción mediante frases, en muchas ocasiones, completamente descontextualizadas, omitiendo de sus programaciones didácticas el estudio de la literatura de esta civilización.

Debemos considerar que la literatura es una potente arma para despertar la pasión de nuestro alumnado por la antigua Grecia, un instrumento que permite conocer los mundos plasmados en estos textos, los problemas que angustiaban a sus gentes, los gritos y denuncias que los personajes claman entre líneas; temas que, en ocasiones, son fácilmente extrapolables a nuestra realidad más cercana. Esto permite al alumnado crear puentes

simbólicos entre la situación del ayer clásico y del presente. Este es el motivo por el que la literatura no debería plantearse como un estudio *sensu stricto* (Mendoza Fillola, 2006). La literatura debería trabajarse en el aula a través de experiencias lectoras positivas donde prevalezcan la libertad de expresar distintas opiniones y juicios inspirados por los textos y donde se debata con los distintos miembros de la clase, produciéndose un enriquecimiento mutuo entre todos los participantes en la actividad lectora. Solo de este modo conseguiremos, paulatinamente, mejorar las competencias lingüístico-comunicativas de nuestro alumnado mientras formamos lectores competentes.

La competencia lectora y la competencia literaria en el sistema educativo español

El papel de la escuela como promotora de unos buenos hábitos lectores

La lectura es una herramienta extremadamente beneficiosa para el ser humano, ya que nos proporciona el acceso a nueva información, nos permite soñar e imaginar y nos hace reflexionar sobre lo que otros escribieron; pero, además, leer es una actividad que tiene hondas consecuencias en la formación de los niños y los adolescentes. Varios autores se han centrado en investigar el impacto de la lectura en los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, concluyendo que aquellos alumnos que acostumbran a leer de forma regular —es decir, aquellos que practican la lectura como actividad de ocio y placer— poseen un rendimiento escolar mayor que aquellos niños que no leen, un éxito académico que no se limita únicamente a las materias de corte lingüístico o humanístico, sino que se extiende al resto de asignaturas que configuran el currículo de la etapa correspondiente (Gil Flores, 2011; Dezcallar et al., 2014). Es por este motivo por el que durante los últimos años se ha prestado especial atención a la tarea de desarrollar unos buenos hábitos lectores entre los jóvenes.

Para conseguir llegar a la etapa final de la adolescencia con unos hábitos lectores sólidos y una formación literaria acorde a su madurez, la educación literaria y la promoción de la lectura en las aulas debe comenzar desde la infancia (Sanjuán Álvarez, 2011). En esta primera etapa la familia tiene un papel importante en el éxito de la consolidación del hábito lector. Es en el seno del hogar donde el niño tomará su primer contacto con la lectura. Los padres deben intentar acercar los libros a sus hijos, dedicando un tiempo diario a las lecturas compartidas y al debate literario sobre las historias leídas.

Si los familiares muestran a sus hijos la lectura como una actividad interesante y divertida aumentará la curiosidad de los niños hacia los libros, su deseo de leerlos de forma autónoma y con ello se logrará la obtención de una rutina lectora (Nieto García, 2008; Gil Flores, 2011; Solé, 2012; Fraguera Vale et al., 2016).

Fuera del entorno familiar, existen otros condicionantes de la correcta adquisición de los hábitos lectores por parte de los niños y los adolescentes como sus amistades, la escuela, las políticas educativas o las actividades artístico-culturales promocionadas en centros interpretativos, museos, bibliotecas y ludotecas (Molina Villaseñor, 2006; Dezcallar et al., 2014). Sin embargo, de entre todos los ámbitos de actuación nombrados, en este trabajo vamos a fijarnos en el papel de los centros educativos como bastiones de la promoción de hábitos lectores, concretamente en aquellos donde se imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Los primeros cursos de la ESO son verdaderamente significativos para la consolidación de los hábitos lectores creados durante la escolarización primaria y para la ampliación de las miras literarias de los alumnos; no obstante, esta etapa es también la más delicada y crítica en el desarrollo de dichos hábitos lectores (Pérez Esteve, 2008). Durante la adolescencia se entrelazan la rebeldía y los problemas inherentes al crecimiento con la atracción de los jóvenes por los nuevos estímulos tecnológicos y audiovisuales a su alcance, los cuales hacen que, en muchas ocasiones, se desmejore el hábito lector en beneficio de nuevas formas de ocio (Molina Villaseñor, 2006). Con esta situación y con una realidad cada vez más mediatizada tienen que lidiar y convivir los profesores de ESO y Bachillerato. Los docentes deben implicarse por desarrollar en las aulas unos buenos hábitos lectores que permitan no solo la óptima consecución de los objetivos académicos del alumnado, sino facilitar su desenvolvimiento en la sociedad actual. En una entrevista, el escritor Luis Landero señaló el esfuerzo que supone para el alumnado la consecución de unos buenos hábitos de lectura y el ingente trabajo dedicado por los profesores en la promoción y animación lectora; aunque también apunta que gracias a la paulatina adquisición de habilidades lecto-literarias, los alumnos dejan de concebir la lectura como una ardua senda y pasan a observarla como una actividad provechosa y placentera (Crespo de las Heras y del Amo del Amo, 2008).

Landero nos ofrece aquí una de las claves para el asentamiento de los hábitos lectores entre los alumnos de ESO y Bachillerato: el placer de la lectura. En primer lugar, es

necesario reformular el papel de la lectura en los currículos de estas etapas educativas, donde en vez de ser utilizada simplemente como una herramienta secundaria tiene que pasar a ocupar un lugar preponderante dentro de las aulas (Molina García, 2015). En segundo lugar, es indispensable para la óptima consecución de los hábitos lectores que los docentes muestren a sus alumnos no solo la utilidad instrumental de la lectura, sino también el placer de leer un libro por mero entretenimiento (Gómez Villalba, 1995; Molina Villaseñor, 2006). Junto a la tarea de incentivar la lectura recreativa, los resultados de distintas encuestas e investigaciones, donde se ha corroborado que los alumnos que practican la lectura literaria asiduamente obtienen altos resultados de aprendizaje, han hecho que se propugne la búsqueda de unos buenos hábitos lectores por medio de materiales literarios (Gil Flores, 2011).

No obstante, a veces son exclusivamente los profesores de materias como Lengua Castellana y Literatura quienes tienen que cargar sobre sus hombros con la inmensa tarea de inculcar este placer y fomentar el buen desarrollo de las competencias lingüístico-literarias de su alumnado. Por ello, si se quieren crear unos buenos hábitos lectores entre los estudiantes, se necesita el compromiso de todos los docentes para implementar buenas prácticas lectoras en el centro educativo (Molina Villaseñor, 2006; Sanz Moreno, 2008). La educación lectora tiene que ejercitarse en todas las materias de cada curso y de cada etapa educativa sin importar su naturaleza científica, tecnológica, artística o humanística; y todos los profesores integrantes del claustro son los responsables de escoger distintas estrategias metodológicas que se adapten a las demandas, intereses e inquietudes de cada grupo (Molina Villaseñor, 2006).

Entre las distintas metodologías didácticas existentes, tiene especial importancia en la promoción de los hábitos lectores durante estas etapas formativas la figura del docente mediador. El profesor tiene que actuar como intermediario entre los textos literarios y los nuevos lectores que se aproximan a ellos, un ejercicio donde es fundamental el conocimiento de las características del grupo por parte del profesor, quien debe poner en juego su pasión lectora y sus dotes persuasivas (Cerrillo Torremocha y Cañamares Torrijo, 2008). Así, mediante una buena selección de textos y distintos ejercicios lecto-literarios, los alumnos reflexionarán, desatarán su imaginación y plantearán sus dudas libremente, mientras el docente se encarga de resolver las dificultades planteadas en el proceso lector de sus jóvenes estudiantes (Sanz Moreno, 2008).

En este punto, hay que tener en cuenta un aspecto esencial. Las enseñanzas de ESO y Bachillerato actuales se caracterizan por la compartimentación de los conocimientos en distintos itinerarios académicos. Esto hace que en ocasiones los alumnos tengan dificultades para comprender los conceptos aprendidos en la escuela y su aplicabilidad a su cotidianidad. Por esto, una de las exigencias educativas más reclamadas es buscar la interrelación entre lo conocido por los jóvenes, lo aprendido en la escuela y el mundo que los rodea. La lectura se erige en herramienta fundamental para abordar todos estos aspectos. A través de ella se pueden contemplar los contenidos curriculares de las materias desde una óptica distinta y ligarlos con situaciones presentes en la sociedad actual, lo cual facilita la comprensión de cuestiones complejas y el establecimiento de vínculos entre conceptos de distintas áreas del saber (Dezcallar et al., 2014).

Como consecuencia, la implementación de estas estrategias de animación a la lectura entre el alumnado de ESO y Bachillerato no solo consigue perfeccionar sus habilidades lingüístico-comunicativas o su sensibilidad estético-literaria, sino que también se potencian destrezas anejas al resto de las competencias clave definidas en la legislación educativa (art. 7 del *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre*), lo cual comporta en último término una mejoría en el rendimiento académico y en los resultados globales de los estudiantes (Frías del Val, 2008).

El desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de la escuela

El impulso de unos buenos hábitos lectores conlleva de forma simultánea el perfeccionamiento de la competencia lectora. Según han teorizado distintos didactas de la lectura, la competencia lectora es un concepto complejo y polifacético difícil de definir. Se han dado tantas definiciones de este concepto como cambios ha habido en los paradigmas sociales y educativos (OCDE, 2009). Actualmente, las nuevas teorías didácticas contemplan un aprendizaje que se dilata a lo largo de la vida (UNESCO, 1996), y, desde este punto de vista, es necesario que los alumnos desarrollen una serie de capacidades que les permitan desenvolverse con soltura en la vida cotidiana. Dichas aptitudes se concretan en el sistema educativo español bajo la rúbrica de competencias clave, unas habilidades que se trabajan de forma transversal y progresiva en todas las materias de las distintas etapas educativas (art. 2.2 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*). De entre todas estas destrezas, es en la Competencia en Comunicación Lingüística donde debemos incluir la competencia lectora, la cual debería comenzar a

desarrollarse durante los primeros años de escolarización y la cual se va depurando a lo largo de toda la vida (OCDE, 2009; Solé, 2012). Desde esta perspectiva, en el *PISA 2009 Assessment Framework* la OCDE plasma las líneas generales de la competencia lectora desde una perspectiva integradora:

An individual's capacity to: understand, use, reflect on and engage with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society (OCDE, 2009, p. 14).

Partiendo de esta definición, resulta interesante acudir a las ideas sugeridas por Solé en varios de sus trabajos sobre la competencia lectora y su relación con el aprendizaje. La autora considera que esta competencia está sustentada por tres pilares esenciales: la necesidad de aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2012, p.50). A partir de estos presupuestos la actividad lectora se modula en distintos niveles según las necesidades personales del lector, que pueden ser divididas en cuatro áreas distintas (Solé, 2012, p.51):

- Lectura ejecutiva: el objetivo principal es reconocer y comprender las estructuras básicas del texto a partir del conocimiento del código lingüístico.
- Lectura funcional: responde a las exigencias básicas del día a día.
- Lectura instrumental: su finalidad es conseguir información y acceder a distintos tipos de conocimiento.
- La lectura crítica: pone en juego la capacidad reflexiva, los valores y las ideas personales del lector para interpretar y meditar sobre el contenido del texto.

En lo que se refiere a la relevancia de la competencia lectora en el aprendizaje, solo hace falta mencionar la importancia que tiene la lectura en la sociedad actual para acceder a diversas fuentes de conocimiento, especialmente en el mundo académico. Una buena capacidad lectora otorga al alumnado autonomía y libertad en su proceso de aprendizaje, además de potenciar su comprensión lectora y la comprensión y expresión escritas, posibilitando un acercamiento gradual a textos más complejos y un mayor entretenimiento a través de la lectura (Romero Oliva et al, 2018). Pero también, esta habilidad permite a los jóvenes desenvolverse en la sociedad actual con soltura, facilitándoles el acceso a la cultura y la transformación de diversa información en nuevos conocimientos (Gil Flores, 2011; Solé, 2012; Romero Oliva et al., 2018). En este punto,

las distintas dimensiones de la lectura que hemos explorado previamente, también se traducen en distintos tipos de aprendizaje. La capacidad lectora es explotada por los estudiantes según sus necesidades y objetivos, comportando siempre un tipo de aprendizaje concreto. Así, los alumnos más comprometidos con la lectura suelen poner en juego una serie de principios epistemológicos que desembocan en enseñanzas perennes, en un aprendizaje significativo establecido a través de la reflexión y la creación de diversos puentes con sus conocimientos previos, sus valores y sus creencias (Solé et al., 2005). Mientras tanto, aquellos alumnos cuyo interés por la lectura sea menor quizás contemplen los textos como meros instrumentos para acceder a información. Este último tipo de ejercicios se denomina lectura productiva y se basa en procedimientos mentales más mecánicos, lo cual comporta menos beneficios en los procesos cognitivos del alumnado que la lectura crítica (Solé, 2012).

Estrechamente ligada a la competencia lectora se encuentra la competencia literaria. La noción hace alusión a la capacidad de crear y de interpretar textos literarios y a la mejora de la sensibilidad estético-literaria de los lectores (Mendoza Fillola, 2006). Por tanto, si la competencia lectora consistía en captar el significado literal de los textos, la competencia literaria va un paso más allá, permitiendo a los alumnos decodificar los mensajes que permanecen latentes en un discurso literario y utilizar su imaginación y creatividad para (re)crear manifestaciones poéticas a través de la escritura (Mendoza Fillola, 2006; Romero Oliva et al., 2018). La competencia literaria, al igual que sucedía con la competencia lectora, tiene tantas variantes como alumnos/lectores existan (Mendoza y Pascual, 1988). Algunos especialistas en la estética de la recepción –método didáctico imperante en la educación literaria actual centrado en las relaciones establecidas entre el texto y el lector– afirman atinadamente que interpretar una obra literaria es un ejercicio genuinamente subjetivo, por lo que no existen significados unívocos y absolutos. Cada alumno dará un sentido concreto a la obra según sus creencias y sus valores, pero también según su formación literaria y sus conocimientos previos (Suárez, 2014). El alto grado de subjetividad de la literatura hace que el alumnado adquiera distintos aprendizajes dependiendo de sus objetivos para con el texto y sus inquietudes personales. Así, la lectura literaria puede proporcionar desde una simple recopilación de datos sobre sus características formales, sobre la biobibliografía del autor y su relación con otras obras literarias pasando por la reflexión sobre los mensajes críticos y problemas existenciales

que subyacen implícitos en un discurso literario hasta llegar a la experimentación de distintas emociones y afectos a través de la empatía despertada por la lectura de una obra concreta (Suárez, 2014).

La promoción de la lectura en el sistema educativo español

El acercamiento de la literatura a los adolescentes, tanto dentro como fuera del aula, cada día es más complicado. Los bajos índices en competencia lectora del alumnado son uno de los principales obstáculos para comprender y disfrutar de la literatura, una situación que no se ve favorecida por las estrategias metodológicas comúnmente aplicadas por los planes de estudio, muchas de ellas desactualizadas, las cuales no responden a las exigencias de los jóvenes estudiantes. Durante la última década, los resultados del estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), donde se evalúan las competencias lectoras de los niños de 4º de Educación Primaria, y del informe PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizado a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, han constatado un notabilísimo descenso general de la competencia lectora en varios países (Bajén García y López Sanz, 2012). Estos resultados evidencian serias carencias del sistema educativo español en áreas tan importantes de la competencia lingüístico-comunicativa como la expresión oral y la expresión escrita, necesarias para un correcto desenvolvimiento en la sociedad y estrechamente ligadas al rendimiento académico y a los buenos procesos de aprendizaje (Fraguela Vale et al., 2016). En relación con este descenso general en los hábitos lectores de los jóvenes, España no ha quedado indiferente al obtener una puntuación casi diez puntos por debajo de la media marcada por la OCDE (Gil Flores, 2011; Stegmann, 2017).

A raíz de sondeos de esta naturaleza, la preocupación por el deficiente desarrollo de la competencia lectora y las habilidades ligadas a esta comenzó a codificarse en las distintas leyes educativas de nuestro país. La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* ya recalcó la imperante obligación de fomentar los hábitos lectores en todos los niveles del sistema educativo español. Así, durante la Educación Infantil se establece que debe producirse el primer acercamiento al mundo de la lectura y de la escritura:

Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a

la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical (LOE, 2006, art. 14.5).

En la Educación Primaria los profesores deben comprometerse a mejorar las competencias lingüísticas de diversas formas, entre ellas estimulando unos buenos hábitos lectores en el aula (art. 16.2; art. 19.3) para que al comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria sean capaces de expresar correctamente sus ideas y estén preparados para adentrarse en el estudio de la literatura (art. 23.H). Con estas medidas se espera que, al inicio de la etapa postobligatoria de Bachillerato, los alumnos sean capaces de pulir sus hábitos lectores a la vez que aprenden sobre su entorno y sobre sí mismos (art. 33.D). Además, debido a la naturaleza transversal de las competencias clave, la LOE sugiere que en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria la lectura se tiene que trabajar en todas las materias escolares, tal y como se expresa en el siguiente extracto (LOE, 2006, art. 19.6, art. 24.6 y 25.8):

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias. (LOE, 2006, p. 28)

La lectura tiene que ser, por tanto, una tarea interdisciplinar, mejorando la capacidad de razonamiento de los estudiantes a través del asentamiento de nexos sólidos entre las distintas materias del currículo oficial. A todas estas disposiciones legales se suma el papel jugado por las bibliotecas de los centros educativos (art. 2.1), las cuales se erigen en baluartes de los recursos bibliográficos y en espacios centrales para promover el placer de la lectura; y también –quizás el punto que más nos interesa– la consideración por parte de la legislación de reservar un espacio semanal a la lectura dentro de las aulas de la ESO, con vistas a garantizar un mínimo acercamiento a los textos literarios dentro del ambiente educativo:

En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias (LOE, 2006, art. 26.2).

Tras la recodificación del sistema educativo español, en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, vigente en este

momento, aunque se recalca nuevamente la obligación de abordar un déficit en competencias lingüísticas palpable, no se proponen nuevas medidas de actuación reseñables.

Las proposiciones etéreas y poco definidas sobre el papel de la lectura en la presente ley se compensan, sin embargo, con la promoción por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de un Plan de Fomento a la Lectura (2017), operativo durante los años 2017-2020. Tras sondear la relación entre los españoles y la lectura en la Encuesta sobre hábitos y prácticas culturales en España, con este programa se pretende incrementar el índice de lectores frecuentes (62.2%) y, principalmente disminuir el número de ciudadanos que no practican esta actividad (37.8%). En lo que atañe a la lectura dentro del ámbito educativo, este programa ofrece distintas líneas estratégicas con el objetivo de promover el interés por la misma dentro de las aulas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Entre las distintas iniciativas sugeridas destacan la organización de jornadas y cursos literarios, la creación de materiales y recursos didácticos para uso docente, la potenciación del papel de las bibliotecas escolares, el fomento de la lectura en los centros mediante el desempeño de buenas prácticas lectoras o la participación en proyectos de iniciación a la lectura. Entre todas estas propuestas, nos interesa especialmente el programa titulado “Por qué Leer a los Clásicos”. Con esta iniciativa se ofrece un listado flexible de efemérides y figuras representativas de la literatura hispanoamericana que sirven como orientación para los centros participantes a la hora de diseñar distintas actividades literarias, aunque se otorga libertad a los institutos para proponer lecturas y autores distintos a los recomendados por el propio programa.

A nivel autonómico, la LOMCE matiza que las distintas administraciones educativas son las responsables de crear itinerarios lectores para los distintos niveles de escolarización. En lo que atañe a nuestra comunidad autónoma, Aragón adquirió en la evaluación PISA del año 2009 una excelente valoración de competencias matemáticas científicas y lectoras, obteniendo en esta última destreza una puntuación de 495 puntos, lo cual hacía que la comunidad autónoma se colocara catorce puntos por encima de la media española y que superara los 492 puntos de la media de los países integrantes de la OCDE (Andrés Rubia, 2011; Calvo Villar, 2011). A pesar de las positivas valoraciones en competencias lingüísticas, con la entrada en vigor de la LOMCE y la actualización de los currículos durante el curso 2014-2015, la Administración aragonesa se marcó como obligación insoslayable para todos los centros educativos la creación de Planes Lectores

de Centro. Estos documentos se encuentran concretados en los Proyectos Generales de Etapa y son diseñados por cada comunidad educativa implicando a alumnos, docentes y familias a fin de mejorar de forma transversal las destrezas lingüístico-comunicativas de los estudiantes, entre ellas la comprensión lectora (Cruz Gimeno, 2014). En concreto, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Diputación General aragonesa impulsó la mejora de las buenas prácticas inherentes a la competencia lingüística a través de la *Orden de 27 de agosto de 2014, por la que se convocaba a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en un programa piloto para el desarrollo del Plan Lector y Mejora de la Competencia Lingüística durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016*, con la finalidad de perfeccionar dicha competencia mediante el establecimiento de buenos hábitos lectores entre los jóvenes aragoneses. En el artículo tercero de esta orden se concretan los objetivos principales que se pretenden adquirir mediante la promoción de la lectura en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato:

- a) Convertir la lectura en el elemento instrumental necesario para adquirir conocimientos.
- b) Mejorar la competencia lectora del profesorado y alumnado en cualquier disciplina y sobre todo tipo de enunciado.
- c) Integrar la lectura comprensiva en las aulas en todas las materias del currículo.
- d) Darle a la expresión oral relevancia en las aulas como elemento necesario transformador del pensamiento y vehículo indispensable para el aprendizaje, la interacción del alumnado y la transmisión del conocimiento.
- e) Valorar la relación intrínseca entre conocimiento y expresión.
- f) Utilizar los fondos bibliográficos disponibles en el centro y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para investigar y aprender.
- g) Trabajar con la biblioteca en todas las áreas y materias del currículo.
- h) Ajustar los cambios producidos en la sociedad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, en todo lo que se refiere al acceso, creación y transmisión de la información.

Panorama actual de la competencia lecto-literaria en España

A pesar de todas las expectativas contempladas en las cartas legales y en el programa de fomento diseñado por el Ministerio de Educación, tal y como corroboran los informes PISA y PIRLS más recientes, la calidad de las habilidades lecto-escritoras de nuestro

alumnado aún tiene mucho que mejorar. Además, distintas encuestas a pie de calle verifican que la lectura –actividad de ocio antes más extendida entre los jóvenes– ha quedado relegada a un plano secundario en beneficio de otras formas de entretenimiento como la televisión, los videojuegos, el ordenador o las redes sociales (Gil Flores, 2011; Dueñas y Tabernero, 2013; Dezcallar et al., 2014; Fraguela Vale et al., 2016).

La irrupción de estas nuevas formas de ocio en detrimento de la lectura recreativa ha suscitado la preocupación de padres y profesores debido a las repercusiones negativas que conlleva en los procesos de aprendizaje de los jóvenes una seria desvinculación con la lectura. Hace una década, Molina Villaseñor ya constató la gravedad del problema al verificar que las formas favoritas de entretenimiento eran la televisión y la música (en torno a un 80-90%), mientras la lectura ocupaba un lugar poco destacado, lo cual evidencia la preferencia por parte de los adolescentes de “actividades que requieren de un escaso esfuerzo intelectual [...] donde las sensaciones no se recrean, sino que ya vienen impuestas, casi prefabricadas” (Molina Villaseñor, 2006, p.116). La situación hoy no es más esperanzadora: el reciente estudio de Valera, Pose y Fraguela (2018) corrobora que solo un 9.4% de los jóvenes encuestados eligió la lectura entre sus actividades de ocio favoritas, quedando a la zaga del ocio electrónico y deportivo. Del mismo modo, la encuesta de hábitos lectores de la Federación de Gremios de Editores de España evidencia un elevado porcentaje de lectores ocasionales y no lectores (50.7%), entre los cuales a un elevado número no le gusta leer (32.2%) y a otros les parece que existen formas de entretenimiento mejores (28.2%).

Según el sondeo realizado por el CIS en septiembre del 2016 entre población española mayor de dieciocho años, los motivos alegados para desdeñar la lectura recreativa radican fundamentalmente en la falta de interés (42.3%), seguido por la poca disposición de tiempo libre (22.3%) o por preferir emplear el tiempo de ocio en otro tipo de entretenimientos (29.4%). Sobre la adquisición de los hábitos lectores durante la infancia y la adolescencia –etapa clave para el desarrollo de una buena formación lectora y literaria– las respuestas de la encuesta son reveladoras: a la mayor parte de los encuestados sus padres nunca les leían cuentos durante la infancia (38.5%), y tampoco dedicaban tiempo a comentar sus experiencias lectoras con sus amistades (33.5%). En el ámbito escolar, los participantes sienten que sus profesores les obligaban a leer a menudo (44.5%), aunque también se esforzaban por promover la animación a la lectura (41.4%). De esta información podemos deducir dos conclusiones fundamentales en lo que se

refiere a la creación de hábitos de lectura durante la infancia y la adolescencia: por un lado, la implicación y el compromiso de las familias debe ser plena si queremos consolidar una buena formación lectora desde los primeros años de la infancia (Nieto García, 2008). Por otro lado, los centros educativos no deben cejar en su empeño por promover el interés por la lectura a través de distintas actividades de animación, intentando que esta no sea concebida por los estudiantes como una obligación, sino como un entretenimiento (Gómez Villalba, 1995).

En el recentísimo informe sobre los hábitos de lectura y compra de libros efectuado por la Federación de Gremios de Editores de España (2018) se extraen conclusiones similares. De los niños y adolescentes encuestados se deduce que son lectores más asiduos que los adultos, aunque hay datos que deberíamos tener en consideración. Si bien es cierto que la lectura favorita de los adolescentes entre 10 y 14 años son los libros (99.3%), durante la etapa que transcurre entre los 15 y 18 años se observa un descenso gradual de la lectura de libros (91%), dejando paso a las webs, foros y blogs (83.2%), las redes sociales (73%) o los periódicos (41.6%). Al mismo tiempo, alrededor de los 15 años se evidencia una reducción de la lectura recreativa, rebajándose el número de lectores frecuentes u ocasionales (67.4 frente al 86% durante los 10-14 años) y aumentándose súbitamente la tasa de no lectores (32.6% en contraposición al 14% registrado en la primera etapa de la adolescencia). Si nos centramos en los jóvenes participantes de 15 a 18 años, muchos consideran la lectura una actividad complicada (51.9%), la cual requiere un gran esfuerzo y concentración, un sentimiento que también han manifestado numerosos investigadores en didáctica de la literatura (Molina Villaseñor, 2006; Dueñas y Tabernero, 2013). Sin embargo, es alentador que la mayoría de ellos perciben esta actividad como una herramienta útil tanto para desarrollar la tolerancia (84.7%) como para comprender el mundo que los rodea (88.4%)

A los datos aducidos debemos añadir una dificultad que condiciona enormemente los hábitos de lectura de los estudiantes: el entorno educativo. En esta edad los adolescentes forjan unos hábitos lectores que les permitirán acercarse a nuevas lecturas y gracias a los cuales se cimentará su competencia lecto-literaria. Sin embargo, el evidente estancamiento didáctico en cuanto a la lectura y a la literatura muchas veces consigue el efecto contrario. En un artículo donde se ensalza la utilidad de la dimensión social de la lectura dentro del ámbito escolar, Mata (2016) señala uno de los detonantes de la crisis de la lectura y las enseñanzas literarias:

Por lo general, y aunque se trabaja en compañía de otros, en las aulas se practica una lectura endógena, funcional e instrumental. Se lee sobre todo con fines escolares: aprender algo provechoso (valores, sobre todo), lograr objetivos académicos, evaluar conocimientos, controlar el comportamiento... Pocas veces se lee de un modo gratuito, sin objetivos utilitarios o solo pensando en las vivencias de los propios lectores o en la vida que transcurre al otro lado de las ventanas y las paredes del aula. (2016, p.19).

Como se arguye de esta advertencia, en la enseñanza actual prima la lectura instrumental, aquellos textos a los que se acude en busca de una información concreta, de forma obligatoria y siempre ligados a espacios de trabajo o estudio; mientras tanto, la lectura recreativa queda relegada a un segundo plano y no se estimula todo lo que cabría esperar.

A su vez, una falta de comprensión lectora conlleva un ínfimo desarrollo de las destrezas en competencia literaria (Álvarez Álvarez y Vejo Sainz, 2017; Romero Oliva et al., 2018). El reducido papel de la literatura durante la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, unido al uso de metodologías pasivas y desfasadas en vez de otras activas y participativas, provoca en varias ocasiones el rechazo de los jóvenes hacia las obras literarias. De hecho, la literatura no debería ser estudiada ni explicada, sino vivida y experimentada, como afirma Mendoza Fillola (2006, pp. 96-97). Una educación literaria que preste atención a las emociones experimentadas por el alumno y donde se le permita reflexionar sobre las impresiones sugeridas por un texto incrementa las posibilidades de que estas experiencias literarias positivas aumenten sus ganas de leer. Solo a través de un contacto continuo con la lectura se conseguirán paliar las carencias en la competencia lectora, consiguiendo progresivamente una mayor facilidad a la hora de decodificar el sentido de los textos, interpretarlos y empaparse de su valor estético y retórico; una destreza que permite a los lectores expresar al máximo el jugo del mensaje contenido en las hojas de un libro y adentrarse en la historia narrada por el autor para después poder meditar sobre el universo literario, el mundo real o el mundo interior (Dueñas y Tabernero 2013; Romero Oliva et al., 2018).

Como síntesis de lo aquí explicado, podemos apreciar que, durante los últimos años, el sistema educativo español ha mostrado una mayor preocupación por fomentar los hábitos lectores e impulsar el perfeccionamiento de todas aquellas destrezas y habilidades anejas a la competencia lingüístico-comunicativa, una atención que se materializa en la promoción de distintas actividades y en la puesta en marcha de los Planes Lectores de

Centro. No obstante, a pesar de la enunciación de estos requerimientos en leyes, decretos y órdenes autonómicas, debemos adentrarnos en las escuelas y en los institutos para la comprender la compleja situación actual en el ámbito de la educación lecto-literaria. Por un lado, encontramos una falta de concienciación general entre los profesores integrantes del claustro de que es un imperativo académico utilizar la lectura como herramienta transversal para el correcto desarrollo cognitivo del alumnado, independientemente de la etapa y la materia cursada. Por otro lado, el estancamiento metodológico que encontramos en las materias de naturaleza filológica –Lengua Castellana y Literatura, Latín o Griego– hace que los jóvenes nunca lleguen a disfrutar de la lectura ni a hacerse con una competencia literaria indispensable para poder comprender los mensajes explícitos e implícitos y disfrutar con la estética de los textos.

La lectura de los clásicos

La situación de los clásicos en la actualidad

En la actualidad, las materias de humanidades están pasando por un momento delicado debido a la reducción de las horas lectivas y al cuestionamiento de su relevancia que, desde hace algunos años, afecta a asignaturas de tradición secular inherentes a la rama artístico-humanística, como son Filosofía, Latín y Griego (Nussbaum, 2010). Estas consecuencias se deben a la difusión de un descrédito generalizado hacia el valor educativo de los saberes humanísticos, un desprestigio que ha irrumpido violentamente en escuelas, institutos y universidades gracias a la política del beneficio y del utilitarismo que impera en las sociedades actuales (Ordine, 2018a). Este tipo de enseñanzas son a menudo falsamente etiquetadas como ‘inútiles’ y condenadas al ostracismo por el carácter inmaterial de sus beneficios mientras se privilegian otras ramas del conocimiento consideradas ‘útiles’ por su proyección profesional o por la inmediatez en la obtención de avances materiales (Said, 2006; Guerra, 2008; Nussbaum, 2010; Caride y Pose, 2015; Ordine, 2018a).

En el ámbito nacional, España no queda ajena a esta situación. El crudo panorama al que tienen que enfrentarse las disciplinas humanísticas en nuestro país es verdaderamente desalentador: jóvenes denunciando los recortes en la oferta formativa en sus institutos, que, por lo general, afectan a materias minoritarias y conformadas por grupos reducidos como Griego, Literatura Universal o Historia del Arte; la Filosofía, disciplina esencial

para la formación del pensamiento crítico, que dejó de ser, con la aprobación de la LOMCE, una materia troncal en el 2º curso de Bachillerato; o la manifestación que en septiembre de 2018 movilizó la Sociedad Española de Estudios Clásicos ante el Ministerio de Educación para exigir la preservación de los saberes grecolatinos en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, los cuales se encuentran en peligro de extinción en centros educativos de distintas comunidades autónomas (Sanmartín, 2018).

En lo que atañe directamente al campo de la literatura, desde los últimos decenios los investigadores en este terreno, disconformes con el panorama educativo, vienen lamentándose del espacio cada vez más reducido que ocupan los estudios literarios en los programas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato (Colomer, 1991). En muchas ocasiones, la literatura queda relegada a un plano secundario dentro del currículo oficial, y la reducción de horas lectivas hace que primen las explicaciones regidas por un enfoque historicista y que se descuiden las experiencias lectoras dentro del aula, lo cual impide a los jóvenes disfrutar y conocer a fondo el hecho literario, llegando incluso a generar un rechazo hacia la lectura (Ordine, 2018b). Aunque es cierto que el enfoque historicista es verdaderamente útil a la hora de esbozar el contexto de una obra literaria a nuestro alumnado, abusar de él puede tener efectos negativos. Así lo plasma Mendoza Fillola en las siguientes líneas:

El peso de la tradición, la ausencia de pautas consolidadas para la innovación en el tratamiento didáctico del hecho literario, la permanencia de una fijación historicista en el diseño curricular y la inercia metodológica que abruma al profesorado son causas que determinan la presencia continuada de un desafortunado planteamiento didáctico que resulta ineficaz para lograr la implicación del lector en la recepción, hacer de su formación clave para que sepa y pueda actuar con la autonomía que le confiera una desarrollada competencia y un amplio intertexto lector dotado de múltiples experiencias lectoras. (Mendoza Fillola, 2006, p.106).

Como se intuye en este fragmento, el enfoque historicista otorga al alumno un papel pasivo mientras recibe las explicaciones por parte de un experto (Romero Oliva et al., 2016), lo cual frustra la participación de los estudiantes en el aula y su posibilidad de reflexionar de forma crítica sobre las obras literarias. Por ello, el estudio literario se suele afrontar mediante prácticas de memorización mecánica de datos, un recurso útil de forma

temporal pero insuficiente si queremos lograr el aprendizaje significativo que predicen las corrientes pedagógicas actuales (Mendoza Fillola, 2006). La escuela debería ser el lugar donde se contagia a los jóvenes el placer por la lectura y donde descubren las enormes posibilidades que ofrece la literatura; pero la mayoría de las veces, el carácter obligatorio de la lectura y las reducidas experiencias literarias positivas hacen que los jóvenes aborrezcan y desprecien los libros, una paradoja que ya evidenciaba Ítalo Calvino en *¿Por qué leer a los clásicos?*, alegando que la escuela se presenta como el lugar donde se lee por obligación y nunca por placer (Calvino, 1994). Para paliar esta situación, es imprescindible diseñar distintas actividades de animación a la lectura donde su carácter obligatorio quede reducido a su mínima expresión a través de la implementación en el aula de experiencias literarias y el establecimiento de una rutina lectora que favorezcan un ambiente distendido propicio para el intercambio de ideas y de opiniones entre los alumnos y el profesor (Molina García, 2015).

El rechazo y la falta de interés experimentados por los jóvenes hacia la literatura, unido a sus dificultades en comprensión lectora y a su escasa sensibilidad estético-literaria, causa uno de los mayores quebraderos de cabeza para didactas de la literatura y para docentes: ¿qué lecturas ofrecer a los alumnos? (Molina García, 2015). Aunque está comúnmente aceptada la incorporación de la Literatura Infantil y Juvenil en los currículos de Lengua Castellana y Literatura, la crítica se encuentra dividida en lo que concierne a la lectura de los clásicos durante la ESO y Bachillerato. Parte de los estudiosos considera que estos textos no deberían abordarse en etapas académicas preuniversitarias por su carácter erudito, mientras numerosos investigadores se han alzado para reivindicar el alcance educativo de estos textos (Dueñas y Tabernero, 2013; Molina García, 2015). Sin embargo, cada vez son más los investigadores y profesores que reconocen la importancia de incorporar la lectura de los clásicos en las aulas de ESO y Bachillerato. Del siguiente texto de Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz se pueden inferir el enorme valor de estos textos:

Independientemente de que seamos partidarios de una lectura de los clásicos en las aulas (de Secundaria Obligatoria y Bachillerato) lo cierto es que la formación humanística debe sustentarse —entre otros pilares— en la lectura de los clásicos, puesto que albergan gran parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura, porque favorecen la educación literaria, son una herencia

dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una particular lectura del mundo en sus diferentes épocas. (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2019, p.14).

Como se constata en el texto, el acercamiento a los clásicos permite a los alumnos conocer distintas culturas, reflexionar sobre su sociedad y el devenir humano y forjar gradualmente una identidad propia (Dueñas y Tabernero, 2013; Suárez, 2014). Y, si bien es cierto que se caracterizan por ser textos complicados –una complejidad que se acrecienta con los bajos hábitos lectores y el escaso bagaje literario de nuestro alumnado–, la lectura de los clásicos puede realizarse exitosamente en el aula mediante distintos recursos didácticos. Por poner algunos ejemplos, el escritor Luis Landero destaca la efectividad de que el profesor lea junto a los alumnos y actúe como “un anfitrión que hace las presentaciones” entre los clásicos y los adolescentes sirviéndose de su pasión y amor por la lectura (Crespo de las Heras y del Amo del Amo, 2008, p.136). Cerrillo Torremocha dispone como herramientas facilitadoras para acceder a los clásicos el uso en el aula de adaptaciones, lecturas fragmentadas y antologías, siempre teniendo en cuenta las ventajas y los riesgos que ello conlleva (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2019). Finalmente, Molina García sugiere una segmentación de la lectura de los clásicos en cuatro estadios distintos, partiendo de lo más teórico a lo más práctico (Molina García, 2015, pp. 32-34):

- Prelectura: se produce la familiarización con el tema mediante la contextualización del texto y del autor.
- Lectura.
- Tertulia y debate: interacción fluida entre los alumnos y el profesorado –entendido como guía o facilitador de conocimientos– y el diálogo entre los alumnos, con cuyos argumentos ofrecen distintos puntos de vista sobre un mismo texto literario.
- Creatividad y ficcionalidad: ejercicios de reflexión imaginativa y escritura creativa.

La controvertida situación de la literatura en la materia de Lengua Castellana y Literatura fácilmente se puede extrapolar a las materias de filología clásica impartidas en los institutos. Una prueba de la crisis de la enseñanza literaria en Latín y Griego se verifica en la clara descompensación existente en los bloques curriculares de estas materias. Los docentes suelen dedicar la totalidad de sus sesiones didácticas a la exposición de contenidos gramaticales, morfológicos y sintácticos, conocimientos imprescindibles a la

hora de enfrentarse a la traducción de los textos clásicos. Mientras, la literatura y la historia de las civilizaciones clásicas suelen pasar completamente inadvertidas durante las clases, lo cual conlleva consecuencias tan graves como que un alumno, tras acabar sus estudios de Bachillerato, jamás se haya aproximado mediante la lectura a autores tan significativos como Homero, Sófocles, Platón, Plauto, Virgilio u Ovidio. Bajo nuestro punto de vista, desatender los saberes literarios en Latín y Griego de Bachillerato supone un error, pues, ¿cómo tomará conciencia nuestro alumnado del valor de estas lenguas si su relación con los textos clásicos consiste en la traducción de oraciones descontextualizadas o inventadas, ajenas a la realidad literaria de estas civilizaciones?, y si no, ¿cómo logrará comprender los textos traducidos en clase si jamás se ha aproximado a ninguna manifestación literaria de la cultura grecolatina? Los textos literarios no dejan de ser un reflejo de la sociedad y la época histórica en la que se producen, expresiones artísticas tachonadas con fragmentos de su historia, su moralidad, su cultura o su pensamiento religioso. Por esto mismo, no deberíamos privar a nuestro alumnado de los contenidos literarios si queremos que adquieran un conocimiento global y completo sobre la antigüedad clásica.

La importancia de leer a los clásicos

Varios han sido los literatos y estudiosos que han defendido el inimitable poder de los textos clásicos en la formación escolar de los niños y de los adolescentes. Una de las obras de referencia para esta cuestión es el ensayo de Ítalo Calvino *¿Por qué leer a los clásicos?* en cuyo prólogo se ofrecen las claves esenciales del inestimable valor de estos textos. De los juicios emitidos por el literato nos interesa su argumentación de que “toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera”, la cual se resume en que “toda lectura de un clásico es en realidad una relectura” (Calvino, 1994, p. 7). La magia de los clásicos supone que sus significados difieren no solo de generación en generación, sino que cambian según las circunstancias anímicas y vitales de un lector en distintos momentos de su vida (Cerrillo Torremocha, 2013). Por esto mismo, Calvino está en lo cierto cuando sostiene que “un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (Calvino, 1994, p.8), pues siempre se puede acceder a nuevos conocimientos y encontrar detalles que hasta entonces habían pasado desapercibidos.

Los textos clásicos, además, pueden hacernos reflexionar sobre nuestra sociedad y la realidad en la que vivimos inmersos. A través de estos libros podemos conocer los

problemas a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de su historia contrastando lo que un día fuimos con lo que somos ahora (Llorens García, 2017; Suárez, 2014). Con ello el pasado se convierte en algo vivo con lo que el lector puede establecer un diálogo y tomar de ello enseñanzas y juicios diversos que nos ayudan a entender los conflictos existentes en el presente (Llorens García, 2017). Así, el lector, sirviéndose de sus conocimientos previos, de su ideología y de sus creencias, se convierte en un intérprete subjetivo de aquellas críticas y demandas sociales que muchas veces los autores clásicos insertan en sus obras de un modo velado, camufladas en escenarios fantásticos, irreales, remotos o utópicos (cf. Suárez, 2014). Esta idea de reflexión sobre el presente a través de libros perteneciente a épocas históricas más o menos lejanas es lo que sugiere Calvino cuando dice que los clásicos universales nos hacen “entender quiénes somos y adónde hemos llegado” (Calvino, 1994, p.13); y también, en cierta medida, gracias a ellos podemos preguntarnos qué seremos, adelantarnos al futuro confrontando las tensiones y dificultades que germinan en nuestro mundo con las que ya plasmaron los escritores de otras épocas en sus composiciones literarias.

Los clásicos no solo nos permiten entender nuestra cultura y las raíces de nuestra sociedad, sino que son instrumentos eficaces a la hora de forjar una identidad propia, definir nuestros valores y distanciarnos de otros. Por un lado, el componente emocional de la literatura nos faculta para que nos identifiquemos positiva o negativamente con ciertos personajes, despertar nuestra empatía, nuestro afecto o, al contrario, nuestro rechazo (Calvino, 1994). Por otro, el conocimiento de culturas y pensamientos distintos impulsan valores democráticos tan importantes como la tolerancia, el respeto, la igualdad o la solidaridad (Sanjuán Álvarez, 2011; Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016).

¿Por qué leer a los clásicos grecolatinos?

Dentro de los clásicos universales, en este trabajo nos vamos a retrotraer a la trascendencia de los autores grecolatinos, los clásicos por excelencia. Aunque estas obras fueron compuestas hace casi más de dos milenios se caracterizan por ser textos perennes, cuyo mensaje nunca pasa de moda y con los que siempre se puede entablar una conversación fructífera (García Gual, 1998; Calvino, 1994). Como ejemplo de esta provechosa (in)utilidad, en el Curso de Pensamiento y Cultura Clásica recientemente celebrado en Tenerife, el profesor Juan Siles Ruiz reparó en algunos de los aspectos que hacen a estos textos únicos:

El latín y el griego que se daban en el Bachillerato enseñaban a la gente a pensar, a escribir y a hablar. Tres cosas que hoy se ejercitan muy poco y que las lenguas siguen enseñando. Y enseñan además no solo de una manera gramatical, sino en unos textos que demuestran que todo lo que nosotros somos ya ha pasado antes. (Plasencia, 2019, n/p).

Como podemos comprobar, Siles Ruiz define el gran problema de la educación al mismo tiempo que esboza una posible solución. Aun en un mundo multicultural donde el acceso a la información es más sencillo gracias a las distintas herramientas disponibles, la población cada vez domina menos las competencias lingüístico-comunicativas y esto está condicionado por el papel subalterno de la lectura ante otras ramas del conocimiento y el uso de estrategias metodológicas poco eficaces. Son muchos los que han juzgado estas obras literarias desfasadas, complicadas y difíciles de comprender excepto para algunas minorías, a lo cual el profesor García Gual responde:

Los clásicos no viven momificados, sino que renuevan su mensaje. Porque la interpretación no está fijada, sino varía según las lecturas en una tradición que no sólo los conserva, sino que los interpreta (García Gual, 2016, n/p.).

A pesar de la complejidad de algunos de estos textos, los clásicos, al tratar aporías intrínsecamente humanas son atractivos para los jóvenes, quienes a esta edad están formando su identidad adulta, sus valores y su ideología (Piaget y Inhelder, 1959; Eleuterio Plata, 2015). Su temática, por tanto, desencadena debates jugosos donde los alumnos meditan sobre el contenido del texto y lo relacionan con cuestiones de actualidad (Valls et al., 2008). Efectivamente, la literatura clásica tiene la capacidad de propiciar que las fronteras entre el ayer y hoy se tornen quebradizas, permitiendo a nuestro alumnado tender puentes entre su mundo y la antigüedad grecolatina. No solo se constituye en espejo donde mirarse y reflexionar sobre los grandes problemas de la humanidad, sino que es una excelente herramienta paliativa ante la realidad cada vez más deshumanizada en la que nos encontramos, sirviendo a los estudiantes para reflexionar sobre lo (in)justo y adquirir unos valores democráticos basados en la tolerancia y el respeto (Nussbaum, 2010; Ordine, 2018). Y es que, ¿En cuánto difiere la corrupción política y la demagogia que denuncia Aristófanes en sus obras de corte político de la situación vivida en España? ¿Encontramos notas comunes entre la cruda realidad pintada por Lisístrata y los gritos de denuncia que vibraban en el aire de la pasada manifestación del ‘8M’? (Campo, 2018)

¿Podemos comparar a aquellos que se oponen a la aplicación de los distintos artículos de la Ley de Memoria Histórica con un Creonte autoritario que impide a las Antígonas que aún viven en España dar una sepultura digna a sus muertos?

Ya afirmaba acertadamente Ballester que “la voz dormida de otros, que una vez fue pensamiento vivo, renace cuando otro ser humano con su mirada propia la despierta” (2015, p. 122), pues a través de este proceso de reflexión crítica los lectores conversan con las obras clásicas, se apropian de ellas y les dan connotaciones personales (Ballester, 2015). Los clásicos son inmortales porque nos dejan entender mejor las dificultades que atraviesa nuestra sociedad y cómo nos posicionamos nosotros en ella, acudiendo al pasado para comprender nuestro presente y pensar acerca del futuro (Martínez Huerta, 2003; Catenacci, 2004; Aguilar, 2008; Ordine, 2018a); pero además es nuestra labor como lectores resucitar a los clásicos y mantenerlos con vida gracias a nuestros juicios y aportaciones (Bakhtin, 1981; Ballester, 2015). Solo si recuperamos el espacio que merece la lectura de los autores grecolatinos en las aulas conseguiremos rescatar a la filología clásica de su inminente desaparición y, con ello, salvar a la sociedad del olvido de sus raíces y de su memoria cultural (Caride y Pose, 2015).

Medidas de actuación en el aula de Griego I

Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, la lectura de los clásicos puede ser un ejercicio enormemente lucrativo para los jóvenes de entre quince y dieciocho años, dado que en dichas obras se plasman los grandes dilemas de la humanidad, disyuntivas cuya reflexión va entretejiendo la capacidad crítica del alumnado, su imaginación y su creatividad a la hora de plantear posibles soluciones. No obstante, el espinoso estado de la competencia lecto-literaria entre los estudiantes de ESO y Bachillerato es una barrera infranqueable que debemos intentar derribar mediante distintos tipos de acciones si queremos que el encuentro con los clásicos por parte de los jóvenes sea positivo.

Con estas propuestas en mente, debemos pasar a considerar ahora cómo podemos presentar los clásicos a un grupo de griego de 1º de Bachillerato, cómo despertar la pasión por estos textos en vez de sumirlos en el hastío y cómo establecer conexiones entre el mundo antiguo y el mundo contemporáneo a fin de que les resulte sencillo comprenderlos.

Situación de las enseñanzas literarias en la materia de Griego I

Para percibir mejor los problemas a los que deben enfrentarse los docentes de griego a la hora de ofrecer una buena educación literaria a nuestro alumnado, tenemos que partir de los puntos fuertes y débiles que encontramos en la concepción curricular de la propia materia. Esta asignatura de carácter introductorio se plantea como objetivo principal para los dos cursos de Bachillerato que los alumnos consigan comprender y desentrañar textos griegos acordes a su nivel de conocimiento de la lengua. Para lograrlo con éxito y que el alumnado de Griego I y II consiga tener una perspectiva global y real sobre la lengua y la cultura griega, se postula como recomendación la necesidad de jalonar los estudios morfológicos, sintácticos, históricos y literarios para conseguir extraer el sentido total de los textos abordados en clase, ya sea en traducción o en lengua original. Esta meta es quizás el punto más fuerte del currículo, pues es la labor del docente aspirar a vincular todas las subdisciplinas esenciales para comprender el mundo griego y trabajarlas de forma unificada. Solo de esta forma los estudiantes de Griego I notarán la dimensión real de esta lengua, vislumbrando que los textos leídos y traducidos en clase fueron creados en un momento concreto con una finalidad estética y social clara y que para ello sus autores utilizaron las normas morfosintácticas y el vocabulario estudiados por ellos en clase.

La situación se complica cuando examinamos más de cerca el currículo. En lo que a nosotros nos compete, el objetivo vinculado a la educación literaria en Griego consiste en “introducir al alumnado en el estudio de la literatura griega, profundizando en el conocimiento de las características de los distintos géneros y los autores y obras más representativas”. (Obj.GR.5). Aunque poseer conocimientos biobibliográficos sobre los autores es preciso para comprender el contexto en el que fueron compuestas sus obras y acercarse a ellas con soltura, el plan literario aquí marcado debería verse complementado con experiencias lectoras que fomenten la reflexión crítica y la creatividad tanto dentro como fuera del aula. En este sentido, el currículo de Lengua Castellana y Literatura para la etapa de Bachillerato ofrece unos propósitos mucho más exhaustivos: “leer, analizar y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales, económicos, culturales y como forma de enriquecimiento personal” (Obj.LE.8). Al contrario de lo que sucede en el currículo de Griego, en Lengua Castellana y Literatura se acompaña la

impartición de contenidos teóricos con prácticas lectoras, lo cual coadyuva a la creación de autonomía en el aprendizaje, a la mejora de las competencias literarias y al desarrollo de una sensibilidad artística.

Además, llama la atención la descompensación de las enseñanzas dentro del currículo de Griego, siendo una materia de corte humanístico donde las herramientas principales para acceder al mundo clásico son los textos literarios conservados. De hecho, los bloques de contenidos que conforman la materia de Griego I son los siguientes:

- Bloque 1: Introducción a la lengua griega
- Bloque 2: Elementos básicos de la lengua griega
- Bloque 3: Morfología
- Bloque 4: Sintaxis
- Bloque 5: Grecia: historia, cultura, arte y civilización
- Bloque 6: Textos

Como se aprecia, los contenidos literarios quedan totalmente omitidos de este plan de estudios. Es cierto que se establece un bloque de textos en donde se tratan cuestiones generales como la competencia lectora y destrezas propias de la materia, esencialmente las técnicas de traducción de textos. Pero la ausencia de una formación literaria en este primer curso es, a nuestro parecer, un desacierto. Conocer las peculiaridades lingüísticas y estilísticas de cada género literario nos facilita la tarea entender y enfrentarnos mejor a la traducción de los textos clásicos; y además, las obras de la literatura clásica son la fuente principal que nos permite el acceso al estudio de la cultura, la historia y la mitología de esta civilización antigua. Es únicamente en Griego II cuando se realiza una sucinta presentación de los géneros literarios, los autores y las obras más destacadas de la literatura griega al alumnado, como se puede apreciar del siguiente extracto del currículo oficial:

GRIEGO II
BLOQUE 4: Literatura
CONTENIDOS: Géneros literarios: La épica. La historiografía.

<p>El drama: Tragedia y comedia.</p> <p>La lírica.</p> <p>La oratoria.</p> <p>La fábula.</p>		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Crit.GR.4.1. Conocer las características de los géneros literarios griegos, sus autores y obras más representativas y sus influencias en la literatura posterior.	CCEC	Est.GR.4.1.1. Describe las características esenciales de los géneros literarios griegos e identifica y señala su presencia en textos propuestos.
Crit.GR.4.2. Conocer los hitos esenciales de la literatura griega como base literaria de la literatura y cultura europea y occidental.	CCEC-CD	<p>Est.GR.4.2.1. Realiza ejes cronológicos situando en ellos autores, obras y otros aspectos relacionados con la literatura griega</p> <p>Est.GR.4.2.2. Nombra autores representativos de la literatura griega, encuadrándolos en su contexto cultural y citando y explicando su obras más conocidas.</p>
Crit.GR.4.3. Analizar, interpretar y situar en el tiempo textos mediante lectura comprensiva, distinguiendo el género literario al que pertenecen, sus características esenciales y su estructura si la extensión del pasaje lo permite	CCL-CSC	Est.GR.4.3.1. Realiza comentarios de textos griegos situándolos en el tiempo, explicando sus características esenciales e identificando el género al que pertenecen.

Crit.GR.4.4. Establecer relaciones y paralelismos entre la literatura clásica y la posterior	CIEE	Est.GR.4.4.1. Explora la pervivencia de los géneros y los temas literarios de la tradición grecolatina mediante ejemplos de la literatura posterior, analizando y realizando trabajos en equipo sobre el distinto uso que se ha hecho de los mismos.
--	------	--

Es cierto que en el bloque de contenidos se contempla la lectura con la intención de comentar textos literarios y que se presta atención a la importancia de tender puentes entre los textos clásicos y la cultura europea posterior. Sin embargo, aunque aparezcan contemplados en el currículo, la situación de las materias literarias en Griego II se encuentra en una posición mejorable. El peso de la gramática, la morfología y la sintaxis, instrumentos básicos para traducir los textos, hacen que la literatura quede casi siempre relegada a un plano secundario, si no se convierte en un apéndice de nombres y títulos que los alumnos estudian por su cuenta para afrontar la pregunta de literatura que se plantea en el examen de la EvAU.

Si acudimos de nuevo al currículo de Lengua Castellana y Literatura I nos percatamos de cómo el estudio del hecho literario se aborda desde una perspectiva donde se integran distintos tipos de tareas a la vez que se imbrican algunas de las competencias más importantes. Este acercamiento a la literatura consiste en el estudio, el análisis y la interpretación crítica de obras completas y fragmentos seleccionados para cada curso –la literatura hispanoamericana desde la Edad Media hasta el siglo XIX para el primer curso y desde el siglo XX hasta la actualidad para el segundo–, a lo cual se une la promoción de la lectura y de la sensibilidad literaria, la elaboración de trabajos con un componente crítico personal y ejercicios de escritura creativa.

En esta materia vemos cómo los contenidos literarios aparecen mucho más concretados y se hace referencia a distintos tipos de actividades destinadas no solo a ofrecer conocimientos teóricos al alumnado, sino también a fortalecer sus hábitos lectores

y a desarrollar su lado más crítico e imaginativo. La literatura griega necesita un tratamiento similar, donde se combinen las enseñanzas teóricas con las prácticas lectoras en el aula. Solo a través de la literatura podrán nuestros alumnos conocer de primera mano a esta civilización antigua y con ella lograrán mejorar sus técnicas de traducción y captar el sentido completo de los textos en lengua original. Por este motivo, es nuestra responsabilidad dar el papel que se merece a la literatura griega dentro del aula, sin desestimar en ningún momento el resto de contenidos de la asignatura, como son la morfología, la sintaxis, la etimología o la traducción.

Perspectiva metodológica adoptada

Con todas estas dificultades en cuenta es conveniente que nos planteemos de qué modo podemos trabajar la competencia lecto-literaria a través de la lectura de los clásicos griegos en nuestra clase. Para ello, seguiremos algunas de las propuestas metodológicas y planteamientos de innovación didáctica que nos aportan los investigadores y estudiosos de literatura española, los cuales no dejan de ser afines y fácilmente extrapolables a la dinámica de las clases de Griego I. Según los nuevos postulados didácticos, hay que abogar por formas de aprendizaje literario activas y participativas, las cuales son fáciles de instaurar en el aula de griego debido a que suele estar formada por grupos reducidos cuyos alumnos han elegido cursar la materia de forma voluntaria (Dueñas y Tabernero, 2013).

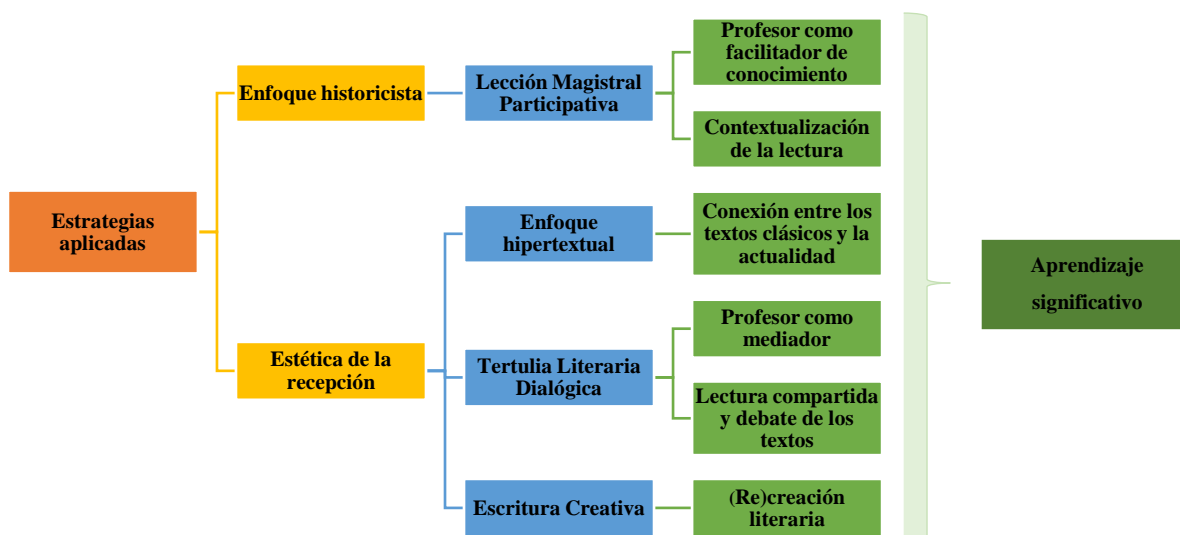
Aun con todo, en nuestro ámbito de estudio no podemos desdeñar el enfoque historicista para ofrecer a nuestro alumnado una explicación y contextualización de todos aquellos sucesos que necesitan saber antes de enfrentarse a un texto clásico. Así, sería recomendable combinar lecciones de carácter historicista con actividades enfocadas desde la estética de la recepción, la cual busca prestar una mayor atención al mundo lector del estudiante (Colomer, 1991; Mata, 2016; Romero Oliva et al, 2018).

Con la irrupción de la estética de la recepción en el ámbito académico, comenzaron a brotar nuevas formas de practicar la lectura dentro de los centros educativos. Las bibliotecas se alzaron como espacios privilegiados alrededor de las cuales surgieron clubs y grupos de lectura a los que acudían de forma voluntaria distintos miembros de la comunidad educativa con la intención de dialogar y debatir sobre sus impresiones personales acerca de un texto concreto (Álvarez Álvarez y Vejo Sainz, 2017). Al mismo tiempo, dentro de las aulas emergieron nuevos tratamientos de la lectura y del hecho

literario como pueden ser la discusión permeable o las tertulias literarias dialógicas, donde se persigue que los jóvenes activen sus conocimientos previos para comprender los textos, que expresen su opinión, argumenten y compartan sus ideas con el resto de la clase bajo la dirección del profesor / moderador (Gritter, 2011; Munita, 2016).

Abordar la lectura desde su dimensión social, compartiéndola y trabajándola de forma colectiva es un buen punto de partida para desarrollar la autonomía que permitirá al alumnado en un futuro acercarse de forma libre e independiente a distintos textos literarios (Dueñas y Tabernero, 2013; Mata, 2016; Romero Oliva et al., 2018). Por ello, aprovechándonos de las directrices marcadas por el Plan de Fomento de la Lectura (2017-2020), por la LOE y por la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, dedicaremos como mínimo una sesión semanal a la promoción de hábitos lectores y al perfeccionamiento de las competencias lecto-literarias de nuestro grupo. En estas clases nos dedicaremos a analizar una selección de pasajes relevantes siguiendo un criterio temático, de tal forma que guarden relación con el apartado de civilización de Griego I para a través de ellos poder abordar cuestiones sociopolíticas y culturales fácilmente identificables en la actualidad (Dueñas y Tabernero, 2013).

Sin embargo, aunque apliquemos todas estas estrategias en el aula, hay que destacar que el acercamiento a los clásicos a menudo se entorpece por una serie de motivos. En primer lugar, los conceptos y los temas que se plasman en ellos son difíciles de comprender para los discentes si no poseen un conocimiento previo de la época en la que fueron producidos. A modo de preparación de la lectura, debemos ofrecer al grupo una buena contextualización de los temas que pretendemos tratar a través de las obras literarias, a fin de que sigan correctamente la lectura. Para ello será un elemento clave la explicación del panorama histórico, las características del género literario, del autor y de la obra en cuestión por parte del profesor.



Esquema 1: Enfoques y estrategias didácticas empleadas en la propuesta didáctica

Además de una introducción teórica al contenido de los textos, para que la conversación entre el lector y el texto clásico sea fructífera debemos poner en juego otras perspectivas metodológicas en donde se incentive la creación de vínculos significativos entre los mensajes literarios y las claves culturales y sociopolíticas más cercanas o más conocidas por el alumno, tal y como se aprecia en el anterior esquema. Por esto mismo, subrayamos la relevancia del tratamiento hipertextual de los textos clásicos. El concepto de la hipertextualidad se define como la capacidad del lector para detectar analogías temáticas entre un libro y los sucesos históricos sucedidos en distintas épocas, lo cual se conoce también como la visión supra-histórica de los textos (Gritter, 2011; Dueñas y Tabernero, 2013). Mediante una selección de pasajes literarios llamativos y temas seductores conseguiremos acercar el estudio de la civilización y de la cultura griega a nuestro alumnado, quien será capaz de reparar en aquellos problemas que se vienen perpetuando desde la antigüedad y que han reaparecido en el mundo contemporáneo.

En segundo lugar y como ya hemos apuntado con anterioridad, entre los quince y los dieciocho años los jóvenes suelen atravesar una crisis lectora (Dueñas y Tabernero, 2013), en donde se suelen descuidar sus hábitos si estos no están fuertemente interiorizados y, de esa forma, se rehúsan aquellas lecturas que requieren de esfuerzo y concentración. Unido a la falta de una competencia lecto-literaria afianzada, todo esto se ve acrecentado porque las traducciones de los textos griegos no son especialmente sencillas para los alumnos de 1º de Bachillerato. A fin de solucionar esta dificultad, si bien es cierto que estas obras alambicadas, farragosas y con numerosos términos de *realia* complican a los

jóvenes penetrar en el cosmos literario, podemos minimizar el problema a través de la creación de una antología de lecturas intensivas para tratar dentro del aula, lo cual nos permite ofrecerles las claves indispensables para interpretar su significado a través del debate y la argumentación crítica (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2019).

Abordadas estas cuestiones preliminares, la metodología didáctica aplicada en esta actividad de Griego I se sustenta en los cuatro niveles de lectura que Molina García propone para acercarse a los textos clásicos (Molina García, 2015, pp.32-34): prelectura, lectura, tertulia y creatividad.

Fase de prelectura. La Lección Magistral Participativa como recurso para contextualizar a los clásicos

Aunque en ocasiones se ha considerado una apuesta metodológica que inhibe la participación de los estudiantes en la dinámica de las aulas (Gómez López, 2002), la Lección Magistral Participativa resulta especialmente útil para la contextualización de los textos que abordaremos en las sesiones prácticas posteriores. Entre las ventajas que nos proporciona esta metodología didáctica, Gómez López, citando a Pujols y Fons nos muestra un compendio de sus rasgos más positivos (Pujols y Fons, 1981, en Gómez López, 2002, p. 267):

- Se trata de un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador si fueran abordadas sin la asistencia del profesor.
- El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada y sintética que la que los libros de texto suelen presentar.
- Es necesaria porque existen demasiados libros de una materia, y otras veces porque hay pocos.
- Las lecciones magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivados por quienes ya son expertos en el conocimiento de una disciplina.

En estas sesiones de exposición teórica y de familiarización con los temas de lectura pretendemos combinar la Lección Magistral participativa con el enfoque literario historicista para así alcanzar los siguientes objetivos:

- Ofrecer a partir de una selección de los datos y los materiales más importantes una visión panorámica de los contenidos históricos y culturales abordados en cada

sesión introductoria, además de exponer de forma esquemática las características principales del género literario, del autor y de las obras que se tratarán en el ejercicio de lectura.

- Facilitar al alumnado el acceso a información que, en ocasiones, se pasa por alto o se omite en los libros de textos escolares.
- Fomentar la motivación del alumnado para con la materia posibilitando la participación mediante el planteamiento de dudas y la creación de debates en torno a las cuestiones y dificultades sugeridas.
- Proporcionar al alumnado unos conocimientos previos que conformen la base de partida para desenvolverse con soltura en los ejercicios prácticos posteriores (Sanz Moreno, 2008; Molina García, 2015).

Fase de lectura y de tertulia. Las Tertulias Literarias Dialógicas aplicadas a Griego I

Tras las sesiones de contextualización, consideramos oportuno dedicar una sesión a la lectura compartida de fragmentos literarios de obras destacadas de la literatura griega con la finalidad de que esta actividad culmine en un debate entre el profesor y los alumnos sobre los distintos puntos de vista sugeridos por el texto en cuestión. Creemos conveniente que este debate se gestione a través del modelo de las tertulias literarias dialógicas, una metodología que Valls, Soler y Flecha (2008) definen del siguiente modo:

La lectura dialógica es un proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan criticando sobre el mismo e identifican su comprensión lectora mediante la interacción con otros agentes (Valls et al., 2008, p.73).

En este enunciado se pone de relieve el enorme valor educativo de las tertulias, el cual consiste en el intento por mejorar la competencia lecto-literaria del alumnado lejos de crear interacciones basadas en el poder. En vez de que el profesor interprete el papel de experto encargado de transmitir una serie de conocimientos a los estudiantes, en las tertulias literarias dialógicas tanto el profesor como los alumnos se sitúan en un plano de igualdad, asumiendo que pueden enseñar con sus aportaciones y aprender de las del resto de participantes (Mata, 2016). En este sentido el profesor, aunque participa en el transcurso de la tertulia, suele actuar en calidad de moderador, asegurándose de que se establece un diálogo interactivo basado en el respeto y de que todos los alumnos tengan

voz para expresar su opinión (Pulido y Zepa, 2010). También es muy importante en este estadio de la propuesta didáctica que el profesor actúe como mediador entre las obras literarias escogidas y los adolescentes, facilitando el acercamiento a los clásicos mediante la presentación sugestiva de los textos y potenciando así la creación de hábitos lectores, la motivación por conocer nuevos mundos y el placer de leer entre el alumnado (Cerrillo Torremocha y Cañamares Torrijo, 2008).

En lo que atañe a las clases de Griego I, las metas que queremos alcanzar mediante la lectura y el debate de los textos clásicos son las siguientes:

- Crear un ambiente propicio para la interpretación de textos clásicos mediante la lectura compartida, la argumentación y el intercambio de opiniones.
- Mejorar la comprensión lectora y agilizar tanto la capacidad reflexiva como la expresión oral a través del debate respetuoso.
- Conseguir afianzar unos valores éticos y democráticos basados en la tolerancia, el respeto o la solidaridad gracias a los temas presentados por los fragmentos literarios escogidos y gracias al conocimiento de distintos puntos de vista y opiniones dentro de la tertulia.
- Transmitir al alumnado el valor de la literatura clásica como fuente del pensamiento humano, de conocimiento, de valores y de cultura (Aguilar, 2008).

Fase de creatividad. La escritura creativa

La escritura, al igual que la lectura, es una herramienta básica que facilita el progreso académico y el acceso a distintas fuentes de información presentes en el mundo contemporáneo (Alonso, 2001; Mata, 2016). Por ello, mostrar la complementariedad entre lectura y escritura en el aula puede ser una práctica beneficiosa no solo para plasmar por escrito las ideas que previamente ha desencadenado el proceso de lectura, sino para que el alumnado perfeccione su expresión escrita y desarrolle paulatinamente un estilo literario personal (Alonso, 2001; Sánchez Ortiz y Brito Guerra, 2015). Teniendo en cuenta las nociones fundamentales de la escritura creativa y siguiendo algunas de las ideas formuladas por Rodari en su conocido libro *Gramática de la fantasía* (2014), la escritura creativa en el aula de Griego I pretende ser un instrumento con el que se logren los siguientes aspectos:

- Mejorar la capacidad comunicativa del alumnado a través de la escritura.

- Fomentar el desarrollo de la sensibilidad estética y literaria a través de la elaboración de textos personales.
- A partir de los juicios y las consideraciones emitidos en el ejercicio de tertulia literaria dialógica, permitir al alumnado crear pequeños ensayos y composiciones escritas donde predomine la crítica y la reflexión personal sobre los temas tratados.
- A partir de procesos de (re)creación literaria, permitir al alumnado producir breves composiciones literarias partiendo del contexto ofrecido por los pasajes tratados en el aula, posibilitando así desarrollar su sensibilidad estética, su imaginación y su creatividad.

Selección de los textos. Aristófanes y la comedia antigua

En un primer estadio de diseño de nuestra propuesta didáctica nos planteamos qué lecturas de la literatura griega podían ser sugerentes y atractivas para un alumno de 1º de Bachillerato que acaba de iniciar su periplo por el estudio de la lengua griega y cómo podíamos enseñarles de forma efectiva los maravillosos mundos que encierran los textos clásicos y contagiarlos de nuestro entusiasmo por ellos. Finalmente, optamos por fundar nuestras esperanzas en el drama griego de época clásica, concretamente en la comedia antigua, cuyo cénit se da en el siglo V a.C. durante los mayores años de esplendor de la polis ateniense.

El drama ateniense nació ligado a un contexto político-religioso. Religioso porque estas obras teatrales se representaban en las grandes fiestas locales del Ática dedicadas al dios Dioniso –las Grandes Dionisias en el ámbito urbano y las Leneas en las zonas rurales situadas en los alrededores de Atenas– (Gil Fernández, 1996); y político porque eran interpretadas por y para la ciudad, dirigidas a un público integrado por todos los ciudadanos atenienses, los metecos afincados en la ciudad, los esclavos y muy posiblemente también las mujeres (Sancho Rocher, 2011). En este ambiente festivo era donde se llevaban a escena las tragedias y los dramas satíricos de los tres tragediógrafos más insignes del siglo V a.C. –Esquilo, Sófocles y Eurípides– y del mayor exponente de la comedia antigua, Aristófanes.

El tipo de comedia encabezada por Aristófanes se sirve de unos rasgos formales y temáticos que lo convierten en un género extremadamente atractivo para tratar en las aulas. La comedia antigua sobresalía por combinar el léxico obsceno-escatológico

(αἰσχρολογία) y recriminaciones mordaces (λοιδορία) para censurar a ciertos personajes de renombre y denunciar de forma crítica cuestiones de índole social, cultural o política (Ramón Palerm, 2011). Junto al uso de la parábasis –innovación genuinamente ática donde uno de los personajes de la obra teatral rompía la cuarta pared para dirigirse a su auditorio (Gil, 1996; Ramón Palerm, 2011)– todos estos recursos se ponen al servicio de la *paideía* cómica, la cual pretende hacer reflexionar al auditorio sobre los problemas y cambios que constreñían a la sociedad.

Los temas que se infiltran en la producción aristofánica, por tanto, guardan estrecha relación con la época en la que vivió nuestro autor, especialmente con la Guerra del Peloponeso (431-404 a.C.). Aristófanes compuso sus obras casi de forma paralela al transcurso de las hostilidades entre Atenas y Esparta, un enfrentamiento bélico que acabó causando el derrumbe moral y político de Atenas, quien perdió su hegemonía tras ser derrotada por la coalición del Peloponeso (Hornblower, 2011). De hecho, sus primeras comedias coinciden con el estallido de la guerra entre estas dos potencias, mientras la última obra que se nos ha conservado (*Pluto*, 388 a.C.) se encuadra en una Atenas de postguerra, revelando la profunda desmoralización y la pobreza en que se hallaba sumida su población desde los últimos años del siglo V a.C.

Este punto nos interesa especialmente porque los acontecimientos bélicos y las resoluciones tomadas por Atenas no solo se dejaron sentir en la sociedad, sino que gradualmente fueron transformando la comedia aristofánica tanto desde un punto de vista formal como temático (Ramón Palerm, 211). Así, en la primera etapa compositiva del autor encontramos principalmente comedias de argumento político con un incisivo tono crítico. Los héroes cómicos –prácticamente todos ellos pertenecientes a la clase campesina– toman la iniciativa no solo para poner fin al encarnizado enfrentamiento contra Esparta y conseguir la anhelada paz (*Los Acarnienses*, *La Paz*), sino que combaten contra los demagogos, los políticos sin escrúpulos y contra la corrupción presente en la Atenas democrática (*Los Caballeros*, *Las Avispas*). Esta etapa positiva del autor coincide con la máxima expresión de la *paideía* cómica, marcada por la superabundancia del elemento obsceno-escatológico y recriminatorio (Ramón Palerm, 2011).

Tras varios años de guerra y varios reveses político-militares, la comunidad sintió el deterioro de una Atenas cada vez más desanimada de la que comenzaba a cuestionarse su influencia. Ante esta situación, la polis no se rindió y trató de recuperar su antiguo poderío

para convertirse de nuevo en la potencia hegemónica de Grecia. En este contexto se desarrolla la segunda etapa compositiva del autor, la cual destaca por su tono escapista y utópico: en *Las Aves* (414 a.C.) Pisetero, gobernante de Cuconubópolis –trasunto de Atenas– negocia con los dioses una paz que culmina en el matrimonio feliz entre el protagonista y Basilea, es decir, la soberanía, reflejando así el deseo del pueblo ateniense por conservar su hegemonía (Vergara Recreo, 2018); y a través de la ruptura de los roles familiares imperantes en aquella época (Mastromarco, 1997), en *Lisístrata* las mujeres tomarán el control del Estado ante la incompetencia de sus maridos con el fin último de conseguir la firma de un armisticio que devuelva la paz al continente (Henderson, 1987). La crítica sociopolítica se ve sustancialmente mermada en este período literario, por lo que la obscenidad y la invectiva quedan al servicio de una crítica religiosa y literaria (Ramón Palerm, 2011).

Finalmente, las dos últimas obras que nos han llegado del autor, *Las Asambleístas* (392 a.C.) y *Pluto* (388 a.C.) son creadas tras el desenlace de la guerra, cuando Atenas debe lidiar con el desabastecimiento, la crisis moral y los problemas socioeconómicos desencadenados por el estado de postguerra. Las comedias aristofánicas adoptan en este momento un tono de profunda negatividad, que en sus argumentos se traduce en mensajes –más serios que cómicos– sobre las profundas consecuencias de la guerra (Ramón Palerm, 2011). Quizás el ejemplo más representativo sea *Pluto*, donde Crémilo acusa a la personificación de la Pobreza de ser la causante de todas las desgracias que hostigan a las clases más desfavorecidas de la ciudad (Sommerstein, 2001; Torchio, 2001). Es en este momento cuando la comedia se ve desleída de su esencia primigenia: el vocabulario obsceno-escatológico, cada vez más escaso, ahora se utiliza para crear chanzas chocarreras y gratuitas, carentes de esa fuerza crítica y pedagógica que encontrábamos en las primeras comedias aristofánicas; igualmente relacionado con la fuerza *paudéutica* de la comedia, la parábasis gradualmente dejará de ser utilizada por los comediógrafos. Así, estas transformaciones inauguran el paso al nuevo estilo de la comedia nueva, donde un mensaje costumbrista y moralizante sustituye a la crítica política y los héroes cómicos originales son olvidados en beneficio de personajes estereotipados (Sanchis Llopis, 2011).

De tal modo, durante las sesiones programadas para la actividad de la tertulia literaria dialógica, leeremos y debatiremos pasajes tomados de dos de las comedias más

significativas del autor, cada una de ellas perteneciente a un período compositivo distinto. Primero abordaremos la lectura de dos fragmentos de *Los Caballeros*, de claro tono político. Demóstenes y Nicias, encuentran en un descarado vendedor de morcillas al héroe de esta comedia, siendo el sujeto perfecto para encargarse de la gestión y el control del Estado. En una dinámica vehementemente agonística, el Morcillero se dedica a vilipendiar a su antagonista, el Paflagonio opresor del demo, quien enmascarado bajo sus atuendos de esclavo remeda a Cleón, el líder ateniense defensor de una política belicista y paladín de la demagogia. Así, el primero de los pasajes abordado nos ofrecerá una descripción ilustrativa sobre la conducta de los demagogos; mientras que en el segundo texto Aristófanes recrea, valiéndose de vocablos eróticos, cómo el demo se dejaba seducir por los discursos persuasivos y las palabras halagüeñas de oradores y políticos (Yunis, 1991).

Finalmente nos acercaremos a la obra maestra de Aristófanes, *Lisístrata* (411 a.C.). Esta comedia ha sido rescatada y adaptada en numerosas ocasiones a lo largo de la historia (Iglesias Zoido, 2010), consiguiendo incluso trasladarse al mundo del cine –prueba de ello es la película homónima dirigida por Francesc Bellmunt (2002)– o de la novela gráfica, donde la satírica readaptación de Köning es el caso más paradigmático. Pero además, *Lisístrata* brilla por ser una de las comedias griegas más veces adaptada para y por jóvenes de Secundaria y Bachillerato, ya que su escenario utópico y su argumento jocosero cautiva e impresiona a los estudiantes adolescentes. Para ello solo tenemos que acercarnos al programa del pasado *XX Festival Juvenil de Teatro Grecolatino de Zaragoza*, donde el grupo ‘Kommos’ del I.E.S. Districte Marítim de Valencia se subió a las tablas para revivir esta comedia una vez más. Su argumento transcurre en un mundo imaginario donde las mujeres, unidas en coalición, declaran una huelga sexual a sus maridos hasta que no se firme un armisticio entre todas las naciones griegas. El primer texto seleccionado de esta comedia se corresponde al momento en que las comadres consienten secundar esta huelga, en un discurso donde se entrelazan juegos de palabras obscenos y distintos malentendidos. No obstante, el segundo texto elegido nos muestra una realidad más cruda: Lisístrata toma la palabra para censurar las decisiones de los hombres, quienes solo han traído a la ciudad desgracias y pesares.

La transposición didáctica de Aristófanes al aula de Griego I: nexo de unión entre la antigüedad griega y el siglo XXI

Presentado nuestro autor y los textos a tratar en el aula, aún nos queda por justificar por qué elegimos a Aristófanes y no a cualquier otro autor griego para esta propuesta didáctica. Como hemos apuntado, sus comedias sobresalen por combinar un léxico obsceno-escatológico con venablos mordaces dirigidos contra personajes de renombre – filósofos, políticos, militares o literatos de la época– y por criticar el panorama sociopolítico ateniense durante los distintos estadios de la Guerra del Peloponeso. El empleo de todos estos recursos convierte las comedias aristofánicas en lecturas divertidas, desenfadadas, amenas y llamativas para el alumnado de Griego I, siendo el aliciente perfecto para acercarse al mundo clásico y a su literatura. Pero además, lo satírico y lo carnavalesco no dejan de estar al servicio de los fines didácticos de la comedia antigua (Gil, 1996; Ramón Palerm, 2011). El teatro griego del V a.C. destacó por su función educadora (παιδεία), con la cual se buscaba la consecución de una catarsis social. Mientras en la tragedia esta catarsis se logra mediante la experimentación de alivio y compasión por parte del espectador ante el torbellino de pasiones extremas que se ofrece a partir de la representación de los mitos clásicos (Leski, 2001; Vela Tejada, 2011), en la comedia la liberación de tensiones se logra con la risa del auditorio, desencadenada por el elemento invectivo y satírico (Doménech Rico, 2011; Sancho Rocher, 2011; Jaeger, 2012).

Aunque tanto la tragedia como la comedia persiguen una reflexión sobre la memoria colectiva y la identidad política e individual (Alonso de Santos, 2011), el valor de los textos aristofánicos estriba en que sus tramas transcurren en el día a día de Atenas y el papel de los héroes es encarnado por grupos sociales marginados o en situaciones desfavorecidas, principalmente campesinos y, de forma esporádica, mujeres. Al contrario de lo que sucede en la tragedia, donde los escenarios legendarios y remotos nos transportan a un mundo alejado de la realidad, la comedia nos permite conocer mejor la sociedad del siglo V a.C. y desmontar algunos de los mitos de esa Atenas marmórea tan idealizada que encontramos en los libros de texto.

Finalmente, de los temas tratados en estos textos podemos extraer enseñanzas aplicables a nuestra sociedad. Como señalan varios estudiosos del teatro y su aplicación en el ámbito educativo, el drama no deja de ser una manifestación de los valores e ideales

pertenecientes a un colectivo, un espejo en donde la humanidad puede contemplar su presente y soñar con mundos y situaciones imposibles (Tejerina, 1994; García del Toro, 2011). Aquí se demuestra la poderosa magia del teatro clásico: los problemas que trató Aristófanes hace más de dos mil años nunca han dejado de existir. Así, cuando nuestro alumnado acude a estos textos no solo medita sobre los conflictos y las tensiones de la Atenas clásica, sino que detecta las analogías y los vínculos con su realidad cotidiana, renovando y haciendo eterno el contenido pedagógico de la comedia aristofánica (Alonso de Santos, 2011; Barea Torres, 2014).

Propuesta didáctica: una tertulia literaria dialógica sobre Aristófanes

Finalidad del estudio y justificación

Tras enumerar algunos de los problemas relacionados con la educación lectora y literaria dentro del sistema educativo español, en este trabajo pretendemos exponer una actividad creada para un grupo de Griego I, en la cual se implementa la tertulia literaria dialógica con el objetivo de mejorar las competencias lectora, literaria y escritora de nuestro alumnado, mientras se ejercita su capacidad reflexiva, su espíritu crítico, su imaginación y su creatividad.

Contextualización

Características del centro y del departamento didáctico

La propuesta didáctica ha sido ideada para la clase de Griego I (1º de Bachillerato) que realiza el itinerario humanístico de turno diurno en el instituto público I.E.S. Goya, el cual se ubica en la zona centro de la capital zaragozana, uno de los barrios con mayor densidad poblacional, cuyos habitantes poseen un nivel de renta medio según podemos comprobar de los datos tomados del Padrón Municipal y de distintos sondeos realizados en el seno de la comunidad educativa.

El centro educativo I.E.S. Goya es el instituto histórico de la ciudad. Desde su fundación en el año 1845, este centro hospeda numerosos expedientes, libros y materiales diversos considerados parte del patrimonio de nuestra cultura. Este instituto –al que acuden diversos alumnos de los Centros de Educación Primaria públicos, concertados y privados situados en las inmediaciones del mismo– alberga aproximadamente a 897 alumnos, quienes cursan estudios de ESO y Bachillerato en todas sus modalidades: Bachillerato de Ciencias y Tecnología, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y Bachillerato de Artes, siendo el único centro público que oferta este último itinerario en la provincia zaragozana junto a la Escuela de Artes. A su vez, el claustro está formado por 79 profesionales de la enseñanza que realizan sus labores docentes en este centro. Entre los rasgos definitorios del mismo, debemos destacar que, junto al I.E.S. Miguel Catalán, es el único instituto de Zaragoza que posibilita cursar la especialidad bilingüe

español-alemán durante los estudios de ESO y Bachillerato. Asimismo, el I.E.S. Goya es uno de los pocos centros educativos de la ciudad en los que se ofrece la enseñanza de las tres modalidades de Bachillerato tanto en turno diurno como en turno vespertino.

En lo que se refiere a infraestructuras, el instituto posee una amplia variedad de instalaciones que cuentan con recursos y materiales didácticos variados que ayudan al buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado. En este sentido, el espacio que más nos importa destacar es la Biblioteca del centro, donde se almacena una gran cantidad de material bibliográfico y audiovisual y en la que se organizan distintos talleres y actividades de promoción de la lectura con la colaboración de los profesores adscritos a distintos departamentos.

Finalmente, sobre el Departamento Didáctico encargado de impartir docencia en esta materia, en el I.E.S. Goya encontramos un departamento específico de Griego, una asignatura que, de hecho, no se oferta en todos los centros educativos de la provincia de Zaragoza. El departamento es unipersonal, siendo el único profesor de griego el Jefe del Departamento y, por tanto, coordinador de la materia.

Descripción del grupo

Como ya hemos introducido, la propuesta ha sido diseñada para los alumnos asistentes a la materia de Griego I, perteneciente al Bachillerato de humanidades de turno diurno. El grupo en cuestión está conformado por ocho personas –seis alumnas y dos alumnos– y todas ellas cursan simultáneamente Latín I, materia general para el bloque de humanidades. El número reducido de alumnos que integra el grupo se justifica por el carácter optativo de la materia. Esto facilita la posibilidad de implementar en el aula distintas metodologías didácticas de carácter activo y participativo, las cuales, en grupos más numerosos, sería más complicado llevar a cabo.

Asimismo, la naturaleza optativa de la materia supone que los estudiantes muestren un interés bastante generalizado por la misma. Aunque las cifras de absentismo son mínimas –salvo situaciones justificadas–, el bajo número de alumnos matriculados en la materia hace que en ocasiones puntuales el grupo quede reducido hasta cuatro alumnos en algunas sesiones. Esta buena disposición para con la materia también conlleva la inexistencia de conductas disruptivas dentro del aula y el predominio de comportamientos positivos. A pesar de la motivación del alumnado, el grupo es bastante reservado y

participa de forma reducida en la dinámica de las clases. Por ello, uno de los objetivos principales de esta propuesta es darles voz y convertirlos en los verdaderos protagonistas de sus procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la ejecución de distintas actividades y tareas.

Finalmente, entre nuestro alumnado no existe ningún caso especial que requiera de una adaptación específica y significativa del contenido curricular de la materia, por lo cual atenderemos a la diversidad en el aula tomando medidas de carácter general. En este caso, al tratarse de una actividad propia de la educación lectora, nos beneficiaremos del escaso número de integrantes para proporcionar una atención más individualizada dentro del aula y nos serviremos de los materiales de ampliación para ofrecer nuevas lecturas a los discentes atendiendo a sus intereses, inquietudes o gustos personales.

Contextualización de la materia

Griego I es una de las materias optativas ofertadas durante el primer curso de Bachillerato, etapa de educación secundaria postobligatoria, voluntaria y configurada por lo general en dos cursos académicos (art. 3.4 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*). Las distintas modalidades que configuran el Bachillerato (art. 26 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*), con las cuales se busca proporcionar al alumnado una formación especializada en consonancia con sus intereses personales, pretenden lograr la consecución de una serie de propósitos. Además de servir como preparación al acceso a la educación superior, el Bachillerato busca desarrollar la madurez intelectual y humana de los alumnos mediante el perfeccionamiento de los conocimientos y destrezas adquiridos durante la ESO, los cuales, en el futuro, les permitirán ejercer distintas funciones sociales e incorporarse a la vida activa asumiendo un papel responsable y competente. En el ámbito aragonés, esto se complementa con la adquisición por parte del alumnado de Bachillerato de unos valores éticos basados en el respeto y la tolerancia, indispensables para convivir democráticamente en un mundo pluricultural. En relación con estas directrices generales, en nuestra propuesta didáctica, procuraremos perfeccionar las competencias lingüísticas y lecto-literarias que los estudiantes han ido afianzando a lo largo de la ESO desde distintas perspectivas, como la lectura colectiva, el diálogo interactivo o los ejercicios autónomos y personales de escritura creativa; igualmente, queremos que los discentes aprendan los valores éticos concretados en el

currículo general de la etapa de Bachillerato a través del diálogo interactivo y los temas que se infiltran en los textos literarios clásicos.

En lo referido al currículo aragonés de Griego I, la materia ha sido diseñada como un curso de iniciación al estudio y la comprensión de la lengua y la cultura griegas, destinada a los alumnos de la modalidad de humanidades. El currículo plantea la adquisición de destrezas en una serie de subdisciplinas (morfología, sintaxis, léxico, historia, comentario y traducción de textos) que facilitarán el estudio de la lengua griega en su contexto real, permitiendo poner en práctica los contenidos lingüísticos de la materia al mismo tiempo que se profundiza en el conocimiento de su cultura y de su civilización. Este objetivo marcado por el currículo sirve de guía a la propuesta didáctica aquí formulada, la cual contribuye a la formación del alumnado no solo a través de la exposición de información sobre la sociedad ateniense del siglo V a.C., sino también mediante el aumento de su caudal cultural a partir del acercamiento a clásicos de la talla de Aristófanes.

Marco legal

Como colofón a este apartado, hemos de señalar que esta propuesta didáctica se ajusta a los estatutos legales establecidos tanto a nivel nacional, como autonómico e institucional. En lo que atañe al ámbito nacional, respeta *la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE; BOE de 10 de diciembre de 2013), que modifica *la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). De la misma forma, sigue las disposiciones concretadas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato (BOE, 3 de enero de 2015), donde se estipulan los objetivos de la etapa educativa, se delinean los principios metodológicos generales y se promueve el desarrollo de las competencias clave junto a elementos transversales de variada índole.

A nivel autonómico, seguimos todo lo concretado en la *Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, donde se marcan los objetivos generales, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de Griego I. Finalmente, tenemos en consideración los documentos institucionales fijados por el propio centro educativo, entre otros el Proyecto Educativo de Centro, la Programación Anual del Curso, el Proyecto Curricular de la Etapa

de Bachillerato y la Programación Didáctica de Aula diseñada por el departamento encargado de impartir esta materia.

Contribución de la actividad al desarrollo de las Competencia Clave

Como aparece reflejado en el artículo 2.2 del *Real Decreto 1105/2014*, el sistema educativo español contempla la adquisición de siete competencias clave, unas habilidades comunes a todas las materias que se trabajan de forma transversal a los contenidos puramente académicos y que proporcionan al alumnado las aptitudes necesarias para desenvolverse con soltura en la vida cotidiana. Aunque Griego I colabora en el desarrollo de todas y cada una de ellas, en las tertulias literarias dialógicas destacan tres competencias clave:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).** Las tertulias literarias dialógicas contribuyen a desarrollar las aptitudes lingüístico-comunicativas del alumnado. Mediante la lectura de los pasajes seleccionados y el posterior debate se mejora su competencia lectora y su expresión oral. La expresión escrita y la corrección ortográfica también se perfeccionan con la ayuda de los ejercicios de escritura creativa elaborados al final de la actividad. Al mismo tiempo, las tertulias aceleran el proceso de formación de la competencia literaria del alumno mediante la lectura y la escritura, aumentando su sensibilidad estética y familiarizándolo con los tópicos, los recursos retóricos y las formalidades del género cómico y, además de hacerlo consciente del valor de la literatura como arte depositaria de la cultura y del pensamiento de un período concreto. Además, a través de estos ejercicios se refuerzan procesos cognitivos como la comprensión, la interpretación, la argumentación lógica, la imaginación y la creatividad.
- **Competencia de Aprender a Aprender (CAA).** La lectura colectiva de pasajes significativos de la comedia aristofánica busca despertar el interés del alumnado por el mundo griego antiguo con el objetivo último de convertirlo en un lector autónomo y apasionado. Para ello, durante las tertulias literarias, los estudiantes asumen el papel protagonista dentro del aula, haciéndolos conscientes de su faceta más crítica y de su capacidad para reflexionar y argumentar lógicamente sobre un tema concreto. Todo ello se lleva a cabo siguiendo metodologías activas y participativas, las cuales conceden al alumnado expresar su opinión y plantear

dudas sobre los contenidos de los textos sin miedo a ser juzgado. Así, se consigue aumentar su confianza y su motivación intrínseca, despertar su inquietud por el mundo griego y resolver problemas entre iguales gracias a la actuación del profesor como moderador.

- **Competencias Sociales y Cívicas (CSC).** Estas competencias se trabajan a través del análisis y comentario de los textos aristofánicos, cuyas tramas argumentales están ambientadas en la Atenas del siglo V a.C. Con ayuda de sus comedias podemos conocer los rasgos característicos de esta sociedad, pero también podemos pensar sobre el presente, debido a que algunos de los temas abordados por Aristófanes se han replanteado a lo largo de la historia. El contenido de los textos leídos en el aula (*Los Caballeros* y *Lisístrata*) sirve al alumnado para conectar el mundo antiguo y el mundo actual, cavilando sobre tópicos tan importantes como la guerra, la paz, la justicia, la igualdad, el machismo, la corrupción o el respeto de los derechos humanos. Junto al diálogo, las técnicas didácticas de las tertulias literarias dialógicas fomentan el desarrollo de unos valores éticos en el alumnado, aumentando su tolerancia, su respeto, su preocupación por el bienestar social común y su capacidad para detectar situaciones injustas.

Objetivos generales y objetivos didácticos

En esta propuesta didáctica se atiende a tres de los objetivos generales especificados en el anexo de Griego I perteneciente a la *Orden ECD/494/2016*, relacionados con el aprendizaje progresivo de la lengua y la cultura griega:

- **Obj.GR.3.** Interpretar y comprender textos griegos, originales, adaptados o traducidos, y reflexionar sobre los elementos fundamentales que los constituyen, profundizando en el estudio de las estructuras lingüísticas y mejorando el conocimiento de la propia lengua.
- **Obj.GR.5.** Introducirse en el estudio de la literatura griega, profundizando en el conocimiento de las características de los diferentes géneros y los autores y obras más representativas.
- **Obj.GR.6.** Introducirse en el estudio de la cultura griega, en sus diferentes manifestaciones artísticas.

Los objetivos generales expuestos previamente se sintetizan en tres objetivos didácticos específicos vinculados con la actividad aquí planteada:

- **Obj.PD.GR.1.** Leer e interpretar una selección de textos literarios en traducción con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado (oral y escrita), además de reforzar la competencia lecto-literaria del mismo.
- **Obj.PD.GR.2.** Conocer los rasgos principales del género cómico y sus recursos formales más recurrentes, con el objetivo de facilitar el acercamiento del alumnado a la lectura de la comedia aristofánica.
- **Obj.PD.GR.3.** Analizar y comprender cuestiones sociopolíticas de la Atenas de época clásica a través de la lectura y la reflexión sobre pasajes seleccionados de dos comedias aristofánicas representativas: *Los Caballeros* y *Lisístrata*.

Metodología didáctica general y específica

Nuestra propuesta está pensada para que los estudiantes de Griego I puedan apreciar las peculiaridades de la Atenas del siglo V a. C., la organización de su sociedad y los hitos históricos más importantes de este período a través de una lectura interactiva precedida de sesiones teóricas dedicadas a la contextualización del tema y la familiarización de los estudiantes con el género literario y el autor escogidos para esta actividad. Para una buena comprensión y asimilación de estos contenidos, creemos conveniente que el alumno interrelacione los problemas plasmados en los pasajes seleccionados con el mundo en que habitan, comprendiendo que, si bien son muchos los años que distan entre la Atenas del siglo V a.C. y el siglo XXI, su literatura destila problemas universales aún sin resolver en la actualidad. De este modo, proponemos el estudio de este período histórico a través de la comedia aristofánica, partiendo siempre de textos en traducción adecuados al nivel introductorio de la materia, pasajes representativos extraídos bien de ediciones críticas en castellano minuciosamente comentadas o adaptados por el profesor. De este modo, los modelos metodológicos empleados a lo largo de esta actividad serán los siguientes:

Lección Magistral Participativa: a modo de preparación, en las sesiones previas al ejercicio de lectura y diálogo interactivo el docente expondrá aquellos contenidos teóricos –tanto históricos como literarios– necesarios para contextualizar las características más importantes del período histórico plasmado en nuestros textos (Cros, 1996). Para ello, el profesor seleccionará información relevante de distintos manuales y libros de texto y

apoyará su discurso con ejemplos extraídos de otras composiciones aristofánicas con la intención de ayudar en el proceso de asimilación de los contenidos y hacer más accesible la civilización y la cultura griega a los estudiantes.

Así, procuraremos que nuestro alumnado no solo adquiera una buena base para enfrentarse a la actividad posterior, sino despertar su motivación para con la materia descubriéndole algunas de las polémicas existentes en la antigüedad y su posible pervivencia en la actualidad. Dar a los adolescentes la oportunidad de descubrir incógnitas hasta entonces desconocidas a través de textos y contenidos sugerentes es un incentivo perfecto para estimular su motivación intrínseca, su autonomía y su compromiso durante todo su proceso de aprendizaje (Valls et al., 2008; Alcalde-Diosdado Gómez, 2011).

Tertulia Literaria Dialógica: tras la exposición teórica, se leerán en el aula una serie de textos pertenecientes al comediógrafo Aristófanes donde se abordan cuestiones también visibles en la sociedad española actual (cf. López Valero y Martínez Ezquerro, 2012). Concretamente, en *Los Caballeros* se critica la corrupción política y la demagogia; mientras que en *Lisístrata* Aristófanes refleja el tenso clima vivido en Atenas durante la Guerra del Peloponeso desde el punto de vista femenino (**ANEXO I**). Junto a la creación de vínculos sólidos entre los conocimientos previos y la temática de los textos aspiramos a potenciar la reflexión tanto grupal como individual, la comprensión, el espíritu crítico o la argumentación lógica, destrezas cognitivas compartidas por todas las materias de Bachillerato y permutables a distintas situaciones de la vida cotidiana.

En cada sesión, el ejercicio de lectura se dividirá en las siguientes fases:

1. Lectura individual: tras una breve contextualización, cada alumno hará una lectura del texto en silencio para familiarizarse con él.
2. Lectura grupal: posteriormente, se pedirá voluntarios o se sorteará cada uno de los personajes que intervienen en la parte acotada de la comedia para leerla a modo de dramatización. Además de crear un ambiente cercano y relajado en el aula, con ello buscamos que los jóvenes aumenten su sensibilidad poética examinando de primera mano los recursos formales y retóricos empleados por Aristófanes para que su público estalle en carcajadas.
3. Reflexión: inmediatamente después de esta representación teatral improvisada, cada alumno elegirá la frase que más le ha sorprendido de todo el texto.

4. Diálogo: los distintos integrantes del grupo podrán enriquecerse recíprocamente gracias al intercambio de opiniones, al debate y a la comunicación entre iguales (Johnson et al., 1999). Mientras tanto, el profesor actuará como moderador dirigiendo el debate, resolviendo dudas o lanzando distintas preguntas a los tertulianos (Pulido y Zepa, 2010). Aunque puede participar en el transcurso de la actividad, es importante que el docente lo haga sin asumir una posición de poder, sabiendo que sus ideas pueden beneficiar al grupo pero que él también puede aprender de los juicios emitidos por sus alumnos. Por tanto, trataremos de crear un clima democrático en el aula donde a través del diálogo asertivo el alumnado plantee sus dudas y exteriorice sus opiniones, aumentando así su confianza y disminuyendo el miedo a cometer errores (Flecha, 2000; Rodríguez Palmero, Acaso, 2013).
5. Interpretación final: al terminar el ejercicio, los alumnos y el profesor habrán abordado el tema principal del texto desde ángulos diversos. La posibilidad de realizar una exégesis conjunta del texto es enormemente formativa al hacer sentir a todos los participantes que tienen voz propia y que su opinión es igual de válida que las demás.

Además, tanto el ambiente de colaboración grupal como los temas de los textos sometidos a debate en esta actividad contribuyen a gestar unos valores éticos válidos dentro del aula, pero también fuera de la comunidad educativa (López Valero, 1998). Por tanto, buscamos estimular la conciencia cívica del alumnado siguiendo el artículo 16.1 de la *Orden ECD/494/2016*, donde se concretan los elementos transversales de esta condición, con la intención de que nuestros estudiantes obtengan la capacidad crítica suficiente para interpretar su entorno sociopolítico más cercano.

Escritura creativa: finalmente la actividad culminará con la composición personal e individualizada de un texto escrito vinculado con los contenidos vistos tanto en las lecciones magistrales como en las tertulias literarias. En este ejercicio primará la capacidad crítica e imaginativa de nuestros alumnos. Para guiar su labor creativa les haremos dos propuestas que pueden utilizar en su labor compositiva, aunque se permitirá que los alumnos desarrollen ideas alternativas a las sugeridas siempre y cuando mantengan algún tipo de relación con los temas tratados en clase. Los dos tópicos que planteamos como punto de partida son los siguientes:

- Ensayo crítico: en esta opción, los alumnos crearán un texto crítico donde se ligue directamente el tema de las lecturas con el panorama sociopolítico actual. Para ello podrán recoger las argumentaciones e ideas más interesantes traídas a colación durante la tertulia, además de buscar información complementaria en artículos de opinión o textos de la antigüedad griega recomendados por el profesor.
- Final alternativo: en esta segunda opción los alumnos podrán plantear un nuevo final para los pasajes leídos en el aula. Los estudiantes tendrán que reproducir los rasgos típicos de la comedia aristofánica –el léxico obsceno-escatológico y el componente crítico–; mientras tanto, conforme a las técnicas de Rodari (2014), continuarán la trama argumental introduciendo nuevas situaciones, diálogos y personajes.

Contenidos y secuenciación de la actividad por sesiones

En esta propuesta se combinan contenidos pertenecientes a dos de los bloques temáticos recogidos en el currículo oficial aragonés. Creemos que conectar el estudio de la historia antigua con prácticas lectoras es verdaderamente conveniente, ya que una de las mejores formas para acceder al mundo griego y comprender su sociedad es a través de las manifestaciones literarias. Los contenidos de los que nos ocuparemos en el transcurso de esta actividad son los siguientes:

Contenidos marcados por el currículo oficial	Concreción de los contenidos para la propuesta didáctica
<u>Bloque 5. Grecia: historia, cultura, arte y civilización.</u> Organización política y social La familia <u>Bloque 6. Textos</u> Lectura comprensiva de textos traducidos Lectura comparada y comentario de textos en lengua griega y en lengua propia.	<u>La Atenas del siglo V a.C. por el tamiz de la comedia aristofánica</u> <i>Los caballeros</i> (424 a.C.), vv. 188-219. La democracia ateniense: ¿realidad o ficción? <i>Los caballeros</i> (424 a.C.), vv. 1329-1355. Un demagogo en toda regla. <i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 109-144. Utopía teatral. Mujeres empoderadas ante una guerra encarnizada.

	<i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 507-528. Vuelta a la realidad. La cruda situación de la mujer en la Atenas del siglo V a.C.
--	---

La actividad está secuenciada en dos sesiones didácticas distintas planificadas para ser impartidas durante una hora lectiva de forma semanal, aunque se contempla la posibilidad de prolongarla a una tercera sesión. Como ya hemos señalado en el apartado anterior, los contenidos de las tertulias literarias dialógicas guardan relación con los contenidos teóricos explicados en las lecciones magistrales participativas precedentes. La organización durante estas dos sesiones aparece definida en la siguiente tabla:

SESIÓN I
<p align="center">Lección Magistral Participativa 1</p> <p>Contenidos: La época de Pericles: el esplendor de Atenas. La democracia y sus instituciones más importantes.</p> <p>Duración: 50 minutos.</p> <p>Durante esta sesión el docente resumirá los aspectos fundamentales para comprender la democracia, el sistema político que caracterizó a la potencia ateniense durante el siglo V a.C. y del cual nuestra sociedad es directa heredera. Igualmente, el profesor presentará a sus alumnos al comediógrafo ateniense Aristófanes para que se familiarice con su estilo antes de pasar a la lectura de pasajes extraídos de sus obras. Concretamente se abordarán los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La democracia ateniense y sus rasgos más relevantes: democracia directa y restringida. - Órganos democráticos más importantes: Asamblea, Consejo y tribunales de justicia. <p>Aristófanes (s. V a.C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género literario: drama (comedia) - Contexto histórico: la Guerra del Peloponeso - Características de sus comedias: <ul style="list-style-type: none"> • Crítica a personajes políticos de la época. • Léxico obsceno y escatológico.

<ul style="list-style-type: none"> • Denuncia de la situación sociopolítica de Atenas en distintos períodos. • Final feliz de las comedias
Elementos transversales: conciencia cívica
Tipo de agrupamiento: gran grupo
Recursos: material de creación propia y presentación de PowerPoint.
SESIÓN II
<p align="center">Tertulia Literaria Dialógica 1</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y debate de Aristófanes, <i>Los Caballeros</i> (424 a.C.), vv. 188-219. La democracia ateniense: ¿realidad o ficción? - Lectura y debate de Aristófanes, <i>Los Caballeros</i> (424 a.C.), vv. 1329-1355. Un demagogo en toda regla. <p>Duración: 50 minutos.</p> <p>Ligado con el tema explicado en la Lección Magistral Participativa precedente, en la Tertulia Literaria Dialógica se leerán pasajes escogidos de la comedia aristofánica <i>Los Caballeros</i>. Tras una lectura individual y grupal se pasará al comentario y debate de las ideas que ha suscitado el texto, donde se critica la corrupción política y la demagogia en la democracia ateniense del siglo V a.C.</p>
Elementos transversales: conciencia cívica
Tipo de agrupamiento: gran grupo
Recursos: antología de pasajes literarios
SESIÓN III
<p align="center">Lección Magistral Participativa 2</p> <p>Contenidos:</p> <p>La sociedad ateniense durante la época de Pericles</p> <p>Duración: 30-50 minutos</p> <p>Durante los primeros minutos de la clase se recordarán algunos aspectos de la Lección Magistral Participativa anterior para así engarzar con el contenido abordado durante esta sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La democracia restringida ateniense: ¿quiénes votan y participan en la vida pública? <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los ciudadanos (varones atenienses mayores de edad). • Exclusión de los esclavos, extranjeros y mujeres.

- La mujer y el espacio doméstico (οἶκος) vs. el hombre y el espacio público (πόλις).
Elementos transversales: conciencia cívica
Tipos de agrupamiento: gran grupo
Recursos: material de creación propia y presentación de PowerPoint.
SESIÓN IV
Tertulia Literaria Dialógica 2
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y debate de Aristófanes, <i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 109-144. Utopía teatral. Mujeres empoderadas ante una guerra encarnizada. - Lectura y debate de Aristófanes, <i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 507-528. Vuelta a la realidad. La cruda situación de la mujer en la Atenas del siglo V a.C. <p>Duración: 50 minutos.</p> <p>Ligado con el tema explicado en la Lección Magistral Participativa precedente, en la Tertulia Literaria Dialógica se leerán pasajes escogidos de la comedia aristofánica <i>Lisístrata</i>. Tras una lectura individual y grupal se pasará al comentario y debate de las ideas que ha suscitado el texto, que tiene por tema principal la búsqueda de una paz común a todos los griegos, un armisticio cuyo liderazgo asumen esta vez las mujeres de toda la Hélade.</p>
Elementos transversales: conciencia cívica
Tipos de agrupamiento: gran grupo
Recursos: antología de pasajes literarios
SESIÓN V
Sesión de refuerzo y consolidación
<p>Duración: 30-50 minutos</p> <p>Se hará uso de esta sesión en caso de que sea necesario prolongar la actividad durante una hora lectiva más por falta de tiempo.</p>

Resultados de las tertulias literarias dialógicas

Las experiencias lectoras dentro del aula hicieron que este grupo reservado se animara a leer los textos propuestos, peleándose cordialmente por ver quién se encargaba de ostentar el papel del insolente Morcillero o quién interpretaba a quién en el parlamento entre comadres con el que se abre *Lisístrata*. Asimismo, en el posterior debate, varios

alumnos lanzaron al aire preguntas realmente interesantes vinculadas con la organización sociopolítica de la Atenas clásica –los contenidos del bloque de cultura y civilización abordados a partir de estos textos–. Una alumna preguntó sagazmente si la gente contra la que arremetía Aristófanes en sus obras podría estar presente en el teatro y si existían métodos de censura en la Atenas del siglo V a.C., planteamientos que nos hicieron reflexionar sobre la libertad de expresión en la antigüedad y en la actualidad. En relación con los textos de *Lisístrata*, otro de los alumnos participantes en la tertulia planteó si era posible que las mujeres atenienses asistieran al teatro, un tema muy controvertido todavía en la actualidad que llevó a toda la clase a expresar sus ideas sobre el asunto.

Evaluación

Procedimientos de evaluación

En una actividad donde se pretende observar cómo van aumentando los conocimientos del alumnado sobre la materia a la par que mejora su competencia lectora, literaria, escritora y comunicativa, creemos que es recomendable seguir un modelo de evaluación continua, donde se pueda corroborar el avance progresivo de nuestro alumnado. Al mismo tiempo, es esencial poner en juego una evaluación formativa, de tal modo que se establezca una retroalimentación entre el docente y el alumnado para así observar su progreso, potenciar sus capacidades más fuertes y ayudarlo a corregir sus errores. Finalmente, consideramos que debemos abogar por una evaluación integradora que aúne distintos tipos de procedimientos de evaluación atendiendo a las distintas actividades realizadas dentro y fuera del aula. Enumeradas estas apreciaciones de índole general, en esta propuesta didáctica se ha optado por usar los siguientes procedimientos de evaluación:

- **Observación sistemática.** Se utilizará este procedimiento para verificar el buen transcurso de las actividades grupales dentro del aula, así como para valorar la actuación y participación del alumnado durante la lectura de los textos y el posterior debate. Se valorará positivamente la argumentación crítica del alumnado, su capacidad de escuchar y respetar las valoraciones de los otros, respetar los turnos de palabra y dirigirse a los compañeros con respeto.
- **Análisis de las producciones.** Para evaluar la actividad de las tertulias literarias en conjunto hemos escogido el análisis de las producciones de los alumnos al

considerarlo un procedimiento de evaluación donde pueden explotar su creatividad y su reflexión crítica al mismo tiempo que dan cuenta de la correcta comprensión de los contenidos abordados en el aula. Como aproximación al ejercicio, el docente ofrecerá a los estudiantes dos posibles temas, uno de corte ensayístico y otro de carácter más literario, aunque el profesor admitirá cualquier propuesta vinculada con la temática del texto.

Criterios de evaluación

Tal y como aparece referenciado en el artículo 19.1 de la *Orden ECD/494/2016*, en esta actividad se evalúan los estándares de aprendizaje evaluables (EAE) fijados en el currículo oficial de Griego I, los cuales nos permiten comprobar la consecución de los objetivos generales y específicos por parte de los estudiantes. Los criterios de evaluación utilizados como guía por el docente y los estándares de aprendizaje evaluables examinados quedan plasmados en la tabla que aparece a continuación, donde se ponen en relación con los objetivos generales y didácticos, los contenidos trabajados durante esta actividad y las competencias clave abordadas de forma transversal:

Actividad: la Atenas clásica por el tamiz de la comedia aristofánica	Materia: Griego I
<u>Objetivos Generales</u> Obj.GR.3. Interpretar y comprender textos griegos, originales, adaptados o traducidos, y reflexionar sobre los elementos fundamentales que los constituyen, profundizando en el estudio de las estructuras lingüísticas y mejorando el conocimiento de la propia lengua. Obj.GR.5. Introducirse en el estudio de la literatura griega, profundizando en el conocimiento de las características de los diferentes géneros y los autores y obras más representativas.	<u>Objetivos didácticos</u> Obj.PD.GR.1. Leer e interpretar una selección de textos literarios con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado (oral y escrita), además de reforzar la competencia lecto-literaria del mismo. Obj.PD.GR.2. Conocer los rasgos principales del género cómico y sus recursos formales más recurrentes, con el objetivo de facilitar el acercamiento del alumnado a la lectura de la comedia aristofánica. Obj.PD.GR.3. Analizar y comprender cuestiones sociopolíticas de la Atenas de

Obj.GR.6. Introducirse en el estudio de la cultura griega, en sus diferentes manifestaciones artísticas		época clásica a través de la lectura y reflexión de pasajes seleccionados de dos comedias aristofánicas representativas: <i>Los Caballeros</i> y <i>Lisístrata</i> .
Selección de contenidos marcados por el currículo <u>Bloque 5. Grecia: historia, cultura, arte y civilización</u> Organización política y social La familia <u>Bloque 6. Textos</u> Lectura comprensiva de textos traducidos Lectura comparada y comentario de textos en lengua griega y en lengua propia		Concreción de los contenidos para la propuesta didáctica <u>La Atenas del siglo V a.C. bajo el tamiz de la comedia aristofánica</u> <i>Los caballeros</i> (424 a.C.), vv. 188-212: La democracia ateniense: ¿realidad o ficción? <i>Los caballeros</i> (424 a.C.), vv. 1329-1355: Un demagogo en toda regla. <i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 109-144: Utopía teatral. Mujeres empoderadas ante una guerra encarnizada. <i>Lisístrata</i> (411 a.C.), vv. 507-528: Vuelta a la realidad. La cruda situación de la mujer en la Atenas del siglo V a.C.
Criterios de evaluación	CC	EAE
Crit.GR.5.2. Conocer y comparar las principales formas de organización política y social de la antigua Grecia.	CSC	Est.GR.5.2.2. Describe la organización de la sociedad griega, explicando las características de las distintas clases sociales y los papeles asignados a cada una de ellas, relacionando estos aspectos con los valores cívicos existentes en la época y comparándolos con los actuales.

Crit.GR.5.3. Conocer la composición de la familia y los roles asignados a sus miembros	CSC	Est.GR.5.3.1. Identifica y explica los diferentes papeles que desempeñan dentro de la familia cada uno de sus miembros analizando a través de ellos estereotipos culturales de la época y comparándolos con los actuales.
Crit.GR.6.3. Realizar a través de una lectura comprensiva, análisis y comentario del contenido y estructura de textos clásicos o traducidos.	CCL	Est.GR.6.3.1. Elabora mapas conceptuales y estructurales de los textos propuestos, localizando el tema principal y distinguiendo sus partes.

Instrumentos de evaluación

Aplicando los procedimientos de evaluación antedichos y respetando los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables marcados por el currículo, el docente empleará los siguientes instrumentos para confirmar el aprendizaje y el logro de los objetivos marcados en esta propuesta didáctica:

- **Rúbrica de las tertulias literarias dialógicas.** Esta herramienta permitirá evaluar el progreso del alumnado en las distintas habilidades comunicativas trabajadas a partir de las tertulias literarias dialógicas, como la comprensión de los textos leídos, la correcta expresión oral o la capacidad de argumentar de forma coherente.
- **Portafolio de los debates literarios.** Además de la rúbrica, los debates literarios se evaluarán mediante un diario personal donde el alumno reflexionará sobre los comentarios y las interpretaciones surgidas a lo largo del ejercicio. En estos breves ensayos se pondrá en juego la escritura creativa, un ejercicio más vivencial donde

el estudiante puede plantear los contenidos teóricos de un modo personal e imaginativo.

Criterios de calificación

Como apostilla al apartado de evaluación, tenemos que señalar que las tertulias literarias dialógicas son un apartado englobado dentro de una Unidad Didáctica donde se trabajan también contenidos morfosintácticos, el léxico o técnicas de traducción, las cuales se evalúan siguiendo estándares de aprendizaje evaluables distintos de los aquí mentados. Con esto en mente, los porcentajes correspondientes a los estándares de aprendizaje evaluables abordados en la propuesta didáctica y su relación con los distintos instrumentos de evaluación son los siguientes:

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y PORCENTAJE	EAE
La suma de los EAE de las rúbricas de las tertulias dialógicas se corresponde al porcentaje de 5%	Est.GR.6.3.1.
La suma de los EAE del portafolio de los debates literarios se corresponde al porcentaje de 25%	Est.GR.5.2.2.; Est.GR.5.3.1.

Instrumentos didácticos empleados

Entre los recursos didácticos usados para el correcto desarrollo de nuestra propuesta didáctica destacan los materiales de creación propia elaborados por el propio docente, concretamente, la antología de textos empleados durante las tertulias literarias dialógicas, compuesta por pasajes de Aristófanes traducidos al castellano. En las Lecciones Magistrales Participativas se utilizará como apoyo una presentación de PowerPoint (**ANEXO II**) donde se incluirán las ideas más importantes de la exposición de forma esquemática y resumida complementadas por textos de Aristófanes afines al tema explicado. Además, el profesor se servirá de la pizarra para apuntar las ideas más importantes traídas a colación durante el debate.

En lo que atañe la organización del aula, en las tertulias literarias dialógicas se contempla una distribución del alumnado en gran grupo. Así, creemos oportuno ordenar la clase siguiendo una formación circular o semicircular (en forma de ‘u’), de tal forma

que durante el debate se alcance una comunicación más fluida y sea más sencillo para los alumnos interactuar entre sí. Durante este ejercicio, el profesor ocupará un lugar junto a los alumnos, sentándose a su mismo nivel y participando del mismo modo que ellos en la tertulia.

Conclusiones

Si queremos formar a jóvenes libres, autónomos, respetuosos, tolerantes y críticos es indispensable trabajar las competencias lingüístico-comunicativas dentro del aula y entre ellas, especialmente, la competencia lectora. Debemos fomentar los buenos hábitos lectores si queremos formar a jóvenes autónomos y competentes. Solo si los adolescentes se acercan a los textos literarios, a los ensayos periodísticos o a otras manifestaciones escritas conseguirán crear el espíritu crítico y reflexivo necesario para desenvolverse en el mundo actual. No obstante, también debemos luchar por reivindicar el papel de la lectura recreativa dentro y fuera del aula, contemplando especialmente la importancia de los clásicos como generadores de pensamiento, valores, ideología e identidad.

En esta actividad hemos intentado tratar todos estos aspectos a través de la lectura de algunos fragmentos extraídos de las comedias aristofánicas, unos textos que nos permite conocer la otra cara de la moneda de la sociedad ateniense clásica, aquella que normalmente pasa desapercibida en cualquier libro de texto. Corrupción, demagogia, guerra, injusticias sociales, estos son algunos de los muchos problemas que los héroes cómicos de estas comedias desapruban y que intentan paliar de las formas más extravagantes que uno se pueda imaginar. Aunque pueda parecer una tarea ardua acercar este tipo de textos al alumnado, la realidad es completamente distinta.

Como hemos comprobado a lo largo de nuestra disertación, la combinación de lecciones magistrales participativas, de marcado corte historicista, con tertulias literarias dialógicas, cercanas a la estética de la recepción, ha tenido efectos enormemente positivos en nuestro grupo de Griego I. A través de las sesiones teóricas comprendieron las nociones fundamentales del ámbito político y social de la Atenas del siglo V a.C., formularon sus dudas y sometimos a debate los conceptos más conflictivos; y todos estos conocimientos los aplicaron al ejercicio lector debatiendo y reflexionando tanto sobre el mundo clásico como sobre la situación política actual.

Esta dinámica nos sirvió para lograr uno de los objetivos principales de esta propuesta. Por un lado, trabajamos la competencia lecto-literaria mediante la lectura de los textos en voz alta, ejercicio en el que participaron todos los estudiantes, quienes no se sintieron cohibidos para preguntar distintas dudas o plantear preguntas variadas. Por otro, el

lenguaje desenfadado de Aristófanes consiguió llamar la atención de nuestro alumnado, quien se divirtió con sus juegos de palabras y sus ataques mordaces, llegando incluso a solicitar otros títulos pertenecientes al mismo autor. Finalmente, conseguimos que los jóvenes experimentaran de primera mano el inmenso valor de los textos clásicos, aprendiendo que a algunos de los problemas del presente ya se enfrentaron los antiguos y que de todo texto literario podemos extraer alguna enseñanza aplicable a nuestro entorno más cercano; y, además, la lectura reflexiva de los textos posibilitó que se lanzaran al aire preguntas verdaderamente complejas e interesantes.

Estos resultados demuestran que los textos clásicos son una buena opción para debatir y comentar en el aula. Sus temas y el carácter atemporal de algunos de los problemas en ellos expresados hacen reflexionar a nuestro alumnado al mismo tiempo que comparten, disfrutan y se divierten con la lectura. Sin duda, esperamos que prácticas como esta logren estimular el afecto y la pasión por los clásicos entre los adolescentes y que permanezcan en su memoria como experiencias literarias positivas. Si renunciamos a la lectura, renunciamos a uno de los ejercicios más característicos de los saberes humanísticos: nutrirse a través de las opiniones de otros, empaparse de sus ideas, reelaborarlas y reflexionar sobre nuestro mundo y sobre nosotros mismos. Debemos batallar porque nuestros alumnos aprendan a estimar y a valorar la lectura si no queremos vivir en un mundo cada vez más deshumanizado, sin sentido, sin memoria y aletargado en la morfina de lo acrítico.

Como corolario, nos gustaría hacer una última apreciación. Creemos que, para mejorar el panorama de la educación literaria en las clases de Griego I, no debemos detenernos en este punto. A este tipo de prácticas positivas habría que sumar con el tiempo otras igualmente importantes a la hora de ayudar a los adolescentes a desarrollar unos hábitos lectores y el placer por la lectura a través de los clásicos. Obviamente, si queremos que adquieran una buena competencia lecto-literaria, no nos podemos limitar a leer dentro del aula. Durante las clases debemos intentar proporcionarles las claves histórico-culturales que después les posibiliten leer autónomamente y comprender los textos con facilidad. No obstante, no hay peor enemigo para motivar el placer por la lectura que sentirse obligado a leer. Quizás esta percepción se podría solventar diseñando un Plan Lector donde se combinen lecturas intensivas realizadas dentro del aula con lecturas extensivas, de entre las cuales nuestro alumnado podría elegir una serie de libros para leer

de forma trimestral. Con el objetivo de que dichos textos se adecuen a los contenidos curriculares de la materia al mismo tiempo que atienden a los intereses del alumnado y a la diversidad en el aula, habría que establecer un listado integrado por obras artístico-culturales de diversa naturaleza: clásicos de la literatura griega, novelas históricas ambientadas en el mundo heleno, antologías poéticas o cómics ambientados en la antigüedad clásica, e incluso se podrían complementar todas estas propuestas con series, películas u obras pictóricas donde haya evidentes alusiones a la mitología o a la historia del mundo clásico. Solo reduciendo la imposición de lecturas obligatorias y dejando libertad para elegir los libros según las apetencias literarias, los gustos y la intuición conseguiremos, como dice Ballester (2015, p.109), que alumnos ‘leedores’ se transformen en lectores por placer.

Bibliografía

Documentos legales

Barómetro de septiembre. Distribuciones marginales. Estudio nº 3149 (2016). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España. (2018). Federación de Gremios y Editores de España con el patrocinio del Ministerio de Cultura y Deporte (Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura). Madrid: CEDRO.

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006). Referencia: BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 295, de 10 de diciembre de 2013). Referencia: BOE-A-2013-12886.

OCDE (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

Orden de 27 de agosto de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en un programa piloto para el desarrollo del Plan Lector y Mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016 (BOA, 04/09/2014).

Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA (2017). Madrid: Secretaría General Técnica.

Plan de Fomento de la lectura 2017-2020. Leer te da vidas extras (2017). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

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

Referencias bibliográficas secundarias

Acaso. M. (2013). *rEDUvolución. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Aguilar, C. (2008). La tertulia dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Revista de Literatura*, 238, pp.27-35.

Alcalde-Diosdado Gómez, A. (2011). La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Methodos*, pp. 1-24.

Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya* 28, pp.51-66.

Alonso de Santos, J. L. (2011). Prólogo. Concurso de Teatro grecolatino de Segóbriga. *Miradas al concurso de teatro grecolatino (2005-2010)*. Ministerio de Educación: Secretaría General Técnica. pp.9-17.

Álvarez Álvarez, C. y Vejo Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, pp.110-122.

Andrés Rubia, F. (2011). El informe PISA...de nuevo. *Fórum Aragón 1*, pp.13-16.

Bajén García E. y López Sanz, M^a. I. (2012). *Plan Lector. Marco teórico para el desarrollo de un Plan Lector de centro*. Madrid: Editorial Casals: Bambú Lector.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

- Barea Torres, C. (2014). Prósopon, festivales juveniles de teatro grecolatino. Una aproximación global al mundo clásico a través del teatro. *Participación Educativa* 3.5, pp.115-119.
- Calvino, Í. (1994). *¿Por qué leer a los clásicos?* Madrid: Siruela (=1991).
- Calvo Villar, C. (2011). Luzuriaga (1920) y Pisa (2009): Alfabetización y comprensión lectora en Aragón. *Fórum Aragón* 1, pp.9-12.
- Campo, I. (2018). 'Sub speciem feminae virilem animum'. *Eldiario.es*. Consultado en: https://www.eldiario.es/canariasahora/canariasopina/Sub-specie-feminae-virilem-animum_6_744785520.html
- Caride, J. A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, pp.65-80.
- Catenacci, C. (2004). I classici e la scuola. *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, 77.2, pp.159-172.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas. Recuperado de: https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_a_cc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d
- _____, (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris* 18, pp.17-31.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Cañamares Torrijos, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *Participación Educativa* 8, pp.76-92.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29, pp.11-30.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp.21-31.
- Crespo, S. y Amo del Amo, M^a. C. del (2008). Luis Landero: la fascinación por el lenguaje. *Participación Educativa* 8, pp.134-138.

- Cros, A. (1996). La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 17, pp.22-29
- Cruz Gimeno, M. J. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Fórum Aragón*, 12, pp.37-41.
- Delors, J. et al. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. París: Santillana. UNESCO.
- Dezcallar, T. et al. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, pp.107-116.
- Doménech Rico, F. (2011). El gran educador. Sobre el teatro grecolatino y la educación. *Miradas al concurso de teatro grecolatino (2005-2010)*. Ministerio de Educación: Secretaría General Técnica. pp.19-36.
- Dueñas, J. D. y Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, pp.65-77.
- Eleuterio Plata, A. I. (2015). Plan de formación en comprensión lectora en el IES Américo Castro, *ISL*, 3, pp.96-105.
- Flecha García, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers
- Flecha García, R. y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 13(13), pp.1-19.
- Fraguela Vale et al. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos*, 15(2), pp. 67-76.
- Frías del Val, A. S. (2008). El tratamiento normativo: del Área de Lengua y Literatura a la competencia lingüística. *Participación Educativa* 8, pp.22-40.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad: cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.

- García Gual, C. (1998). Leer a los clásicos. *Educación y Biblioteca*, 96, pp. 61-65.
- _____, (2016). Los clásicos nos hacen críticos. *El país*. Consultado en: https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476978146_824729.html
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- García Ruiz, M^a. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20(3), pp.253-269.
- Gil Fernández, L. (1996). *Aristófanes*. Madrid: Gredos.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), pp.117-134.
- Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones* 32, pp.261-333.
- Gómez Villalba, E. (1995). El reto de hacer lectores. *Revista de la Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil* 13(27), pp.41-52.
- Gritter, K. (2011). Promoting Lively Literature Discussion. *The Reading Teacher*, 64(4), pp.445-446. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.64.6.7.pdf>
- Guerra, Y. M. (2008). ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?. *Revista Educación y Desarrollo social*, 2(2), pp.135-142.
- Henderson, J. (1987). *Aristophanes. Lysistrata*. Oxford: Claredon Press.
- Hornblower, S. (2011). *The Greek World (479-323 BC)*. London – New York: Routledge (=1985).
- Iglesias Zoido, J. C. (2010). Los múltiples rostros de Lisístrata: Tradición e influencia de la *Lisístrata* de Aristófanes. *CFC(g)* 20, pp.95-114.
- Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica (=1933).

- Johnson, D. V., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós (=Virginia, 1994).
- Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, pp.55-76.
- Leski, A. (2001). *La tragedia griega*. Barcelona: Acantilado (= *Die griechische Tragödie*. 1958. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag).
- Llorens García, R. F. (2017). La educación literaria en el aula a través de los clásicos. *Literatura em Debate* 11(21), pp.40-52.
- López Valero, A. (1998). La nueva configuración en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Educación Secundaria). *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 31, pp.23-33.
- López Valero, A. y Martínez Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura: Currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 15, pp.27-40.
- Martínez Huerta, M. (2003). *Ética con los Clásicos*. México: Plaza y Valdés Editores (=2000).
- Mastromarco, G. (1997). La Lisistrata di Aristofane: emancipazione femminile, società fallocratica e utopia comica. En A. López Eire (coord.). *Sociedad, política y literatura. Comedia griega antigua*. Salamanca: Logo. pp.295-306.
- Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *Revista de Estudios socieducativos (RESED)*, 4, pp.16-26.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Tavira* 5, pp.25-54.
- Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. En: *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (vol. 2). Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. pp. 95-120. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/141705824.pdf#page=91>

- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en ESO. *Ocnos*, 2, pp.105-122.
- Molina García, M^a. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación* 20(1); pp.26-38.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos* 15(2), pp.77-97.
- Nieto García, C. (2008). Fomentar la capacidad lectora desde las familias. *Participación Educativa* 8, pp.170-172.
- Nussbaum M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Ordine, N. (2018a). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto con un ensayo de Abraham Flexner*. Barcelona: Acantilado (=2013).
- _____, (2018b). *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*. Barcelona: Acantilado (=2016).
- Pérez Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Participación Educativa* 8, pp.41-56.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Unite States of America: Basic Books (= *De La Logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. 1958. France: Presses Universitaires de France).
- Plasencia, M. (2019). Jaime Siles Ruiz: “La asignatura pendiente de la democracia es la educación”. *Diario de Avisos. Cultura* (12/06/2019).
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43, monográfico n°. 2, pp.295-309.
- Ramón Palerm, V. M. (2011). La comedia griega antigua: Aristófanes. En A. C. Vicente Sánchez y J. A. Beltrán Cebollada (eds.). *Grecia y Roma a escena. El teatro grecolatino: actualización y perspectivas*. Madrid: Liceus, pp.97-129.

- Rodari, G. (2014). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), pp.29-50.
- Romero Oliva, M. F. et al. (2018). De la comprensión lectora a la comprensión literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), pp.68-85.
- Rubio, S. (2016). Democracias y morcillas. *Eldiario.es*. Consultado en: https://www.eldiario.es/andalucia/lacajanegra/teatro/Democracia-morcillas_0_541395966.html
- Said, E.W. (2006). Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales. Barcelona: Debate (=2003).
- Sánchez Caballero, D. (2018). El gobierno elimina de su reforma educativa que Filosofía vuelva a estudiarse en la ESO pese a pactarlo el Congreso. *Eldiario.es* (02/12/2018). Consultado en línea: https://www.eldiario.es/sociedad/Red-Espanola-Filosofia-Gobierno-incumplir_0_840616359.html
- Sánchez Ortiz, J. M., Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros* 13.2, pp.117-141.
- Sanchis Llopis, J. (2011). La comedia griega media y nueva. En A. C. Vicente Sánchez y J. A. Beltrán Cebollada. *Grecia y Roma a escena. El teatro grecolatino: actualización y perspectivas*. Madrid: Liceus. pp.131-162.
- Sancho Rocher, L. (2011). Democracia y política en el teatro ateniense. En A. C. Vicente y J. A. Beltrán Cebollada (eds.). *Grecia y Roma a escena. El teatro grecolatino: actualización y perspectivas*. Madrid: Liceus, pp.17-50.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos* 7, pp.85-100.

- Sanmartín, O.R. (2018). La revuelta de los últimos de Griego y Latín. *El Mundo* (09/09/2018). Consultado en línea: <https://www.elmundo.es/espana/2018/09/09/5b940852468aeb84438b4592.html>
- Sanz Moreno, A. (2008). Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. *Participación educativa* 8, pp.6-21.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)* 59, pp.43-61.
- Solé, I. et al. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje* 28.3, pp.239-347.
- Sommerstein, A. H. (2011). *The Comedies of Aristophanes. Wealth*. Warminster: Aris & Phillips.
- Stegmann, J.G. (2017). España se queda 12 puntos por debajo de la media de la OCDE en comprensión lectora. *ABC Sociedad* (05/12/2017).
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación* 19(2), pp.215-227.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Torchio, M. C. (2001). *Aristofane. Pluto*. Milano: Edizioni dell'Orso (=1992).
- Varela, L, Pose, H. y Fraguera, R. (2018). Comparativa entre las preferencias de ocio de jóvenes lectores y no lectores. *Ocnos* 18(2), pp.55-64.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista hispanoamericana de educación*, 46, pp.71-81.
- Vela Tejada, J. (2011). Temas de ayer, de hoy y de siempre de la tragedia griega. En A. C. Vicente Sánchez y J. A. Beltrán Cebollada (eds.). *Grecia y Roma a escena. El teatro grecolatino: actualización y perspectivas*. Madrid: Liceus. pp.51-96.
- Vergara Recreo, S. (2018). El impacto social de la Guerra del Peloponeso a través de las comedias aristofánicas. *Myrtia* 33, pp.11-29.

Yunis, H. (1991). How do the People Decide? Thucydides on Periclean Rhetoric and Civic Instruction, *AJPh* 112(2), pp.179-200.

Anexo I

Antología de tertulias literarias dialógicas*

Aristófanes, *Los Caballeros* (424 a.C.), vv. 188-212. La democracia ateniense: ¿realidad o ficción?

Demóstenes. - ¡Dichoso! ¡Cuánta suerte! ¡Qué buena condición tienes para los asuntos políticos!

Morcillero. – Pero, amigo, si no sé nada de lo de la escuela excepto las letras, y en verdad me las sé super mal.

Demóstenes. – Solo esto te frena, sabértelas super mal. Sin embargo, el control del pueblo no es propio de hombres formados en la escuela ni habilidosos en estas materias, sino de hombres estúpidos y desagradables. Pero no pases de lo que los dioses ofrecen en sus profecías.

Morcillero. - ¿De qué manera se pronuncia el oráculo, pues?

Demóstenes. – Bien, ¡por los dioses!, aunque de un modo complicado y con un enigma verdaderamente ingenioso (*lee el oráculo*): “cuando aprese con su pico el águila curtidora de cuero de torcidas garras a la estúpida serpiente bebedora de sangre, ya en ese momento se destruirá la salsita del Paflagonio y la divinidad enviará una gran gloria a los vendedores de tripa, si es que quieren dejar de vender tripas”.

Morcillero. – Pero ¿por qué están relacionadas estas cosas conmigo? Muéstramelo.

Demóstenes. – El águila curtidora de cuero es el Paflagonio, que está justo allí (*señalándolo*).

Morcillero. – Y, ¿qué significa ‘de torcidas garras’?

Demóstenes. – Lo mismo que dice, que tiene las garras afiladas para destrozarlo todo.

Morcillero. – Y la serpiente, ¿eso qué?

* Las traducciones recogidas en este anexo son personales.

Demóstenes. - ¡Eso está más que claro! La serpiente es alargada y la morcilla es alargada también. Además, la serpiente es bebedora de sangre, igual que la morcilla. Bueno, que afirma rotundamente que la serpiente vencerá en nada al curtidor de cuero, si no se calienta con estas palabras.

Morcillero. – Me seducen estos oráculos. Pero me sorprende que yo sea capaz de liderar al pueblo.

Demóstenes. - ¡Eso es muy fácil! Haz las cosas que normalmente haces. Revuélvelo todo, haz morcillas de todos los asuntos políticos y al pueblo gánatelo siempre endulzándolo con una pizquita de discursos propios de cocineros. El resto de cualidades para controlar al pueblo ya las posees: hablas de un modo horrible, procedes de una mala familia y frecuentas el ágora. ¡Tienes todas las aptitudes que se necesitan en la política!

*Aristófanes, **Los Caballeros** (424 a.C.), vv. 1329-1355. Un demagogo en toda regla*

Coro. – ¡Opulenta Atenas, coronada con violetas, la ciudad más envidiable!, muéstranos al monarca de la Hélade y de esta tierra.

Morcillero. – Por aquí se le puede ver con una cigarra dorada encima y resplandeciente por su antiguo porte. Pues ya no huele a votos sino a treguas, embadurnado de mirra.

Coro. - ¡Saludos, soberano de los griegos! Nosotros también nos alegramos contigo, pues sin duda conseguiste hazañas dignas de la ciudad y del triunfo en Maratón.

Demo. - ¡Queridísimo amigo, Agorácrito! ¡Cuántos bienes me has otorgado al cocerme!

Morcillero. - ¿Yo? En verdad, desgraciado, no sabes cómo eras antaño ni qué cosas hacías. Si no, me considerarías un dios.

Demo. – Pero, ¿qué hacía entonces, dime, y de qué calaña era?

Morcillero. – En primer lugar, siempre que alguien decía en la asamblea: “¡Demo, soy tu amante, te quiero, solamente yo velo y cuido de ti!”, siempre que alguien se valía de este tipo de proemios, batías las alas en señal de victoria y sacudías los cuernos.

Demo. – ¿Yo?

Morcillero. – Y acto seguido te abandonaba dejándote engañado.

Demo. - ¡Qué dices! ¿Me hicieron tales cosas y yo no me daba cuenta de ello?

Morcillero. – Sí, pues tus orejas, ¡por Zeus!, se abrían como un parasol y se cerraban de nuevo.

Demo. – Entonces, ¿me había convertido en un tonto y un viejo?

Morcillero. – Sí, ¡por Zeus!, y si dos oradores decían uno que había que fabricar naves largas y el otro, al contrario, que había que gastar en soldadas ese dinero, el que pedía el sueldo ganaba con ventaja al de los trirremes. ¡Eh!, ¿por qué te agachas?, ¿es que no vas a estarte quieto?

Demo. – (*moviéndose con nerviosismo*) Me avergüenzo de mis antiguos errores.

Aristófanes, Lisístrata (411 a.C.), vv. 109-144. Utopía teatral. Mujeres empoderadas ante una guerra encarnizada

Lisístrata. – Por todos estos motivos, ¿no querríais, si encontrara la forma, poner fin a la guerra conmigo?

Calínice. - ¡Claro que sí! ¡Por las dos diosas! Yo por supuesto que lo haría, aunque después de poner precio a mi vestido tuviera que beberme de un trago los beneficios ese mismo día.

Mirrina. – Y yo también, aunque tenga que cortarme por la mitad para entregarme como si fuera un lenguado.

Lampito. – Y yo. Me subiría al Taigeto, si allí consiguiera ver la paz.

Lisístrata. – Entonces os cuento, pues ya no se debe mantener por más tiempo oculto este asunto. Entonces, mujeres, si queremos forzar a nuestros maridos a vivir en paz, debemos renunciar a...

Calínice. - ¿A qué? ¡Dilo ya!

Lisístrata. – Pero ¿lo haréis?

Calínice. – Lo haremos, aunque tengamos que morir.

Lisístrata. – Bien, pues tenemos que renunciar a la polla. Pero ¿por qué me dais la espalda? ¿A dónde vais? ¡Eh, vosotras! ¿Por qué ponéis esas caras y negáis con la cabeza? ¿Por qué os habéis puesto tan blancas? ¿Por qué se os escapan las lágrimas? ¿Lo haréis o no? ¿Qué pensáis?

Calínice. - ¡Ah, no, de ningún modo! ¡Que continúe la guerra!

Mirrina. - ¡Por Zeus! Yo de ningún modo puedo hacerlo. Sí, sí, que siga la guerra.

Lisístrata. - ¿Y tú te atreves a decir eso, querido lenguado? ¡Ni hace un segundo habías propuesto que te cortaran por la mitad!

Calínice. – Otra cosa, por favor, otra cosa, lo que tú quieras. Si se requiere, me ofrezco a andar sobre el fuego. Cualquier cosa en vez de lo de la polla. Es que, Lisístrata, guapa, no hay nada igual.

Lisístrata. – Y tú, ¿qué?

Mujer. – Pues yo también prefiero lo de caminar sobre el fuego.

Lisístrata. – ¡Menuda naturaleza la nuestra jodidamente salida! No es de extrañar que las tragedias existan gracias a nosotras, pues somos lo mismo que Poseidón con un barco. Venga, querida Laconia, si solo tú estás de acuerdo conmigo, aún podemos salvar la situación. Vota por mi propuesta.

Lampito. - ¡Por los dos dioses! Sin duda es terrible que las mujeres tengan que dormir solas sin una polla...pero venga, que la paz es mucho más necesaria.

Aristófanes, *Lisístrata* (411 a.C.), vv. 507-528. [Vuelta a la realidad. La cruda situación de la mujer en la Atenas del siglo V a.C.](#)

Lisístrata. – Nosotras, desde el primer momento, aguantamos en silencio con la prudencia que nos caracteriza cualquier cosa que hicierais vosotros, los hombres (¡es que no nos dejabais echaros la bronca!) y no nos agradabais de ningún modo. Sin embargo, os comprendíamos perfectamente, y muchas veces, en casa, nos enterábamos de lo mal que habíais deliberado sobre un asunto importante. Entonces, aunque con profundo dolor, os preguntábamos esbozando una sonrisa: “¿qué habéis decidido añadir sobre las treguas en la estela durante la asamblea de

hoy?”, “¿y a ti qué te importa eso?”, decía mi marido, “¿es que no vas a estar callada?”. Y yo cerraba el pico.

Anciana. – Pues yo jamás me callaba.

Próbulo. - ¡Te lamentarás si no lo haces!

Lisístrata. – En verdad, yo no decía ni una palabra. Pero después nos enterábamos de otra de vuestras decisiones, más dañina que la anterior, y os preguntábamos de nuevo: “¿Cómo realizáis esto, querido marido, de un modo tan estúpido?”, y él rápidamente con una mirada amenazadora decía que si yo no seguía hilando mi cabeza iba a lamentarlo durante mucho rato: “de la guerra se ocuparán los hombres”

Próbulo. - ¡Correctamente hablaba aquel, por Zeus!

Lisístrata. - ¡Cómo que correctamente, desgraciado, si no podíamos aconsejaros cuando decidíais erróneamente! Y cuando además os hemos escuchado decir en las calles sin tapujos: “no queda ningún hombre en esta tierra”, “¡por Zeus, claro que no!”, decía otro. Por eso hemos decidido al punto salvar a la Hélade juntas las mujeres en coalición. Pues, ¿cuánto tiempo hay que esperar todavía? Entonces, si queréis prestar atención a nuestros sabios consejos y estar calladitos como nosotras antaño, podríamos conseguir enmendar vuestros errores.

ANTIGÜEDAD VS. ACTUALIDAD

**LA CRÍTICA DE LA SITUACIÓN SOCIOPOLÍTICA ATENIENSE
EN LAS COMEDIAS ARISTOFÁNICAS**

Silvia Vergara Recreo
Universidad de Zaragoza

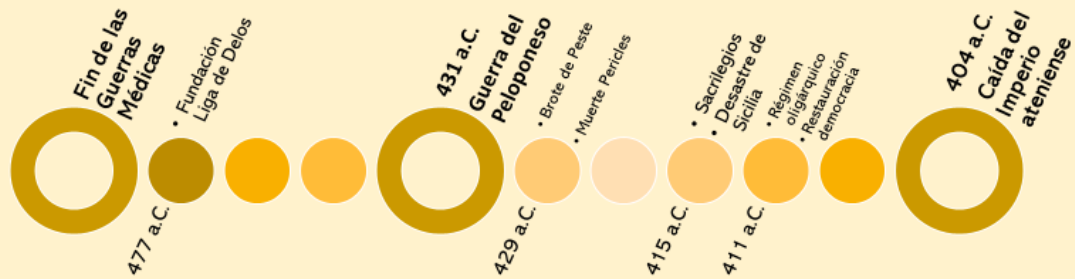
**¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR
GRIEGO?**



HISTORIA DE GRECIA

- Época Arcaica (s. VIII-V a.C.)
- Época Clásica (s. V-IV a.C.)
- Época Helenística (s. IV a.C.-I d.C.)

LA ATENAS DEL SIGLO V



ESPLENDOR DEL IMPERIO ATENIENSE

- Victoria contra los persas = potencia naval de la Hélade
- Líder de la Liga de Delos: control de los aliados
- Político carismático: Pericles
 - Cambios políticos:
 - Avances culturales

Democracia (δημος + κράτος)

DEMOCRACIA DIRECTA	DEMOCRACIA RESTRINGIDA
<ul style="list-style-type: none">- Participación activa en la vida pública ateniense.- Ciudadanos +18- Voto secreto / mano alzada	<p>Excluidos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Varones atenienses -18- Mujeres- Extranjeros (metecos)- Esclavos

Democracia (δημος + κράτος)

- Instituciones políticas más representativas:
 - La Asamblea (ἐκκλησία)
 - El Consejo (βουλή)
 - Los tribunales (δικαστηρία)

¿REALIDAD O FICCIÓN?

LA COMEDIA ANTIGUA **El teatro como foro de debate**

- Características
 - Héroes clase baja se rebelan contra el sistema establecido.
 - Crítica a la situación sociopolítica y ataque mordaz a personajes señalados.
 - Uso de la risa como herramienta liberadora de tensiones.

CORRUPCIÓN DE LA ASAMBLEA

Diceópolis: La **asamblea ordinaria** estaba convocada para el amanecer y mirad, la Pnix **está desierta**. Ellos, charla que te charla en el ágora, esquivan arriba y abajo la maroma almagrada. Los **prítanes no llegan sino a deshora** y luego –imagínatelo– ¡cómo se empujan y precipitan los unos sobre los otros para disputarse el primer banco, abalanzándose todos a la vez! El que haya paz **no les importa nada**. ¡Oh ciudad! ¡Oh ciudad!. Yo, sin embargo, **llego siempre antes que nadie a la asamblea y me siento**. Luego, aburrido de estar solo, suspiro, bostezo, me estiro, me peo, no sé que hacer, dibujo en el suelo, me arranco pelos, hago mis cuentas, con la mirada puesta en mi tierra, deseoso de paz.

Aristófanes, *Los Acarnienses* vv. 19-31

(Traducción de Gil Fernández)

CORRUPCIÓN DE LOS TRIBUNALES DE JUSTICIA

Bdelicleón: Considera ahora cómo siéndole posible a todos esos y a ti ser ricos, **os engatusan no sé cómo los que en cada caso se proclaman partidarios del pueblo**. Gobiernas muchísimas ciudades, desde el Ponto a Cerdeña, y no disfrutas de otra cosa sino de ese mísero salario que llevas [...] porque quieren que seas pobre, y te diré el motivo: que **reconozcas a tu domador** y cuando este te silbe azuzándote contra alguno de sus enemigos, te lances rabioso contra ellos.

Aristófanes, *Las Avispas*, vv. 698-705

(Traducción de Gil Fernández)

LAS MUJERES TOMAN LA ASAMBLEA

Praxágora: sentadas [las mujeres] hacen sus asados lo mismo que antes; sobre su cabeza llevan la carga lo mismo que antes; celebran las Tesmoforias lo mismo que antes; cuecen los pasteles lo mismo que antes; revientan a sus maridos lo mismo que antes; acogen amantes en sus alcobas lo mismo que antes; se compran golosinas lo mismo que antes; adoran el vino puro lo mismo que antes; les gusta que les hagan el amor lo mismo que antes. Así pues, pongamos en sus manos el gobierno y basta ya de charla. Y no intentemos enterarnos de qué piensan hacer, sino, sencillamente, dejémoslas gobernar [...]

Aristófanes, *Las Asambleístas*, vv. 220-233.

(Traducción de Macía Aparicio)

¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR GRIEGO?

