

Revista de
BACHILLERATO



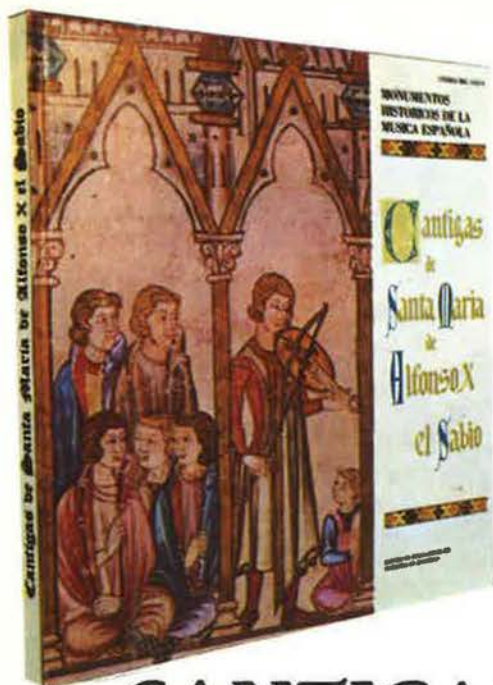
cuaderno **6** monográfico

Suplemento del núm. 15 de R/b julio-septiembre 1980



LENGUAS CLASICAS

COLABORAN: Andrés Espinosa, Manuel Fernández Galiano, Carlos García
Gual, Luis Inclán, Sebastián Mariner, Adelaida y
M.º Angeles Martín Sánchez, Alberto del Pozo, Francisco Rodríguez Adrados,
Lisardo Rubio, Eleuterio Sánchez, Javier Solana y Juan Zaragoza.



Un monumento
excepcional
de la cultura española
medieval

CANTIGAS DE SANTA MARIA DE ALFONSO X EL SABIO



Edición especial de la colección "Monumentos Históricos de la Música Española" (nº 22/23), compuesta por DOS DISCOS de larga duración, con una selección de 23 cantigas, expresamente grabadas para esta edición por el conjunto

"Música Ibérica", de Holanda, e incluidos en UN LIBRO,

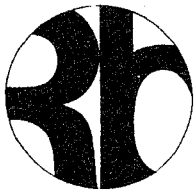
de 128 páginas, profusamente ilustrado con 94 reproducciones en color y encuadernado en guaflex.

Obra única, que recoge con rigor y autenticidad los aspectos musical, organográfico, literario e iconográfico que configuraron nuestro arte medieval.

Precio de la obra: 6.000 Ptas.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación, Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones, Ciudad Universitaria, s/n Teléfono: 449 77 00



REVISTA DE BACHILLERATO
Dirección General
de Enseñanzas Medias

CUADERNO MONOGRAFICO, 6
Suplemento del n.º 15 de R/B.
Año III. Julio-septiembre 1980

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:
Raúl A. Vázquez Gómez

Vocales:

José Antonio Álvarez Osés
Emilio Barnechea Salo
Julio Calonge Ruiz
Encarnación García Fernández
Teófilo González Vila
José Luis Hernández Pérez
Ignacio Lázaro Ochaíta
José Ramón Pascual Ibarra
Carlos Prieto García
Carmen Ramos Sarasa

DIRECTORA:
María Dolores de Prada Vicente

CONSEJO DE REDACCION:
Concepción Alhambra Altozano
Antonio Castro Viejo
Carmen Gamonera y Vélez de
Mendizábal
María A. de Olives Mercadal
Amparo Llacer Navarro

SECRETARIA DE REDACCION:
Matilde Sagaró Faci

REDACCION:
Paseo del Prado, 28, planta 7.ª
MADRID-14

EDITA:
Servicio de Publicaciones del
Ministerio de Educación
Ciudad Universitaria
Madrid-3

IMPRIME:
Héroes, S. A.
Torrelara, 8 (Madrid)

D. L.: M. 22.906-1977
I.S.S.N.: 84-369-0211-4

SUMARIO

	Pág.
Presentación	2
ESTUDIOS	
• Un hallazgo sensacional en Nubia: versos nuevos de Cornelio Galo, por Manuel Fernández Galiano	3
• Acerca de los «Relatos verídicos» de Luciano de Samósata como un antecedente de las novelas de ciencia-ficción, por Carlos García Gual	11
• El Griego, hoy, por Francisco Rodríguez Adrados	16
• Criterios de selección contextual en una metodología filológica para la enseñanza del Griego a nivel secundario, por Andrés Espinosa Alarcón	21
• El microuniverso de las relaciones sexuales en Menandro, por Elisa Ruiz	27
• Analogías y discrepancias en la enseñanza del Latín y del Español en el C.O.U., por Tomás de la A. Recio García	31
• El diario de la Roma Antigua, por Eleuterio Sánchez Alegría	37
• La crítica textual como disciplina filológica, por Antonio Guzmán Guerra	41
EXPERIENCIAS	
• Posibilidades académicas del Griego en C.O.U., por Juan Zaragoza Botella	46
• Una metodología para el Griego en tercero de Bachillerato, por Alberto del Pozo Ortiz	49
• Un método realmente nuevo: Reading Greek, por Francisco Javier Gómez Espelosín	55
• Método audiovisual en la enseñanza del Latín, por Lisardo Rubio	58
• Extremismos didácticos y «justo medio» lingüístico, por Sebastián Mariner Bigorria	68
• Qué Latín podemos enseñar a los futuros alumnos de Ciencias en el segundo curso de Bachillerato, por Javier Solana Pujalte	72
• Un programa individualizado para la enseñanza del Latín, por Luis Inclán y García-Robés	77

LIBROS

Repertorio bibliográfico

• Recopilación bibliográfica sobre diversos aspectos de la cultura griega, por Adelaida Martín Sánchez y María Angeles Martín Sánchez	79
Críticas	88

Este cuaderno Monográfico ha sido coordinado por Julio Calonge Ruiz y Antonio Castro Viejo.

Todas las ideas y opiniones que puedan aparecer en las colaboraciones son de exclusiva responsabilidad de los autores, cuyos textos se respetan íntegramente.

Portada:

Mosaico de las Máscaras. Museos Capitolinos. Roma.

PRESENTACION



REVISTA DE BACHILLERATO continúa en la línea de ofrecer a sus lectores unos cuadernos monográficos en los que se recojan, con una cierta unidad temática, los trabajos más destacados de una determinada especialidad. Este sexto cuaderno monográfico está destinado a las Lenguas Clásicas. Colaboran en él destacadas personalidades de la filología clásica, con estudios y experiencias que serán de indudable interés para todos los que se afanan en este ¡ay! mundo en crisis de la filología griega y latina.

Todos los que hacemos Revista de Bachillerato somos conscientes del difícil momento que atraviesan, sobre todo a nivel de Bachillerato, las lenguas clásicas. El actual plan de estudios restringió sensiblemente su presencia, y ello ha afectado especialmente al griego.

Sin embargo, esta restricción ha servido para estimular más aún al profesorado en el trabajo de investigación y en la búsqueda de nuevos métodos didácticos, más modernos, más racionales y pedagógicos, que permitan alcanzar y aun mejorar anteriores logros a pesar de que el vigente plan de estudios ofrezca muchas menos posibilidades.

Esta preocupación por la renovación didáctica se ha mostrado de un modo evidente en los últimos Congresos, Simposios y Reuniones de los especialistas en lenguas clásicas, en los autores de libros de texto y, ahora, se hace también patente en buena parte de las colaboraciones remitidas para este número monográfico.

Este es el sentido de trabajos que tratan de aportar criterios más pedagógicos en la selección de textos literarios; o de analizar lo que hay de común y de discrepante entre el contenido didáctico del latín y el de la lengua española del Curso de Orientación Universitaria; esta es la preocupación que revela el ensayo de una nueva metodología para el griego en tercer curso, o la exposición del nuevo método Reading Greek; en esta misma línea de preocupación didáctica se mueve también el método sobre la enseñanza del orden de palabras en latín, que proyectará luz clarificadora para nuestros alumnos en la intrincada maraña de los textos latinos, etc., etc. No podemos hacer aquí una reseña de todos los trabajos, ni es nuestro propósito. Una simple ojeada al sumario puede servir para hacerse una idea de que este número contiene trabajos de altura científica y también de un atractivo y útil contenido didáctico.

Desearíamos que este número monográfico llevase un aliento de optimismo, un afán de renovación, a los —a veces— desalentados profesores de latín y griego. De ellos podría decirse —en palabras de San Pablo—: «estamos perplejos, pero no desconcertados; perseguidos, pero no abandonados; abatidos, pero no aniquilados» (2 Corintios, 4).

Aún quedan Institutos en los que estudian griego y latín numerosos alumnos. Aún muchos de nuestros jóvenes traducen a Platón, a Homero, a Sófocles, a Cicerón. Todavía perviven el hexámetro dactílico y el trímetro yámbico en nuestras aulas. Los profesores de clásicas están aún firmes plantando cara a todo aquello que atente contra las Humanidades, convencidos de que es una lucha con sentido.

Con este número monográfico queremos animar a los Profesores de Bachillerato a realizar trabajos de su especialidad, que, aun con las dificultades inherentes a toda publicación trimestral, iremos sacando a la luz en estas páginas.



Un hallazgo sensacional en Nubia: versos nuevos de Cornelio Galo

Por Manuel FERNANDEZ GALIANO (*)

Por todos los manuales de historia de la Literatura se viene paseando desde hace siglos este personaje tan famoso como fantasmal: por una parte, en *La littérature latine inconnue*, el excelente libro dedicado en París, 1952-1956, por mi amigo Henry Bardon a los 628 autores latinos de los que no se conserva nada o casi nada, frente a solamente 144 representados por una o más obras, Galo recibe nada menos que, aparte de varias menciones, las págs. 34-44 del volumen II; por otra, el erudito francés anota que en ese momento la posteridad no cuenta más que con un solo texto de Galo, el que puede leerse en la página 99 de la colección de fragmentos líricos de Morel, 26 letras, cinco palabras, un pentámetro,

uno tellures diuidit amne duas

con sola su corriente dos tierras separa

(advertiré de una vez para siempre que mis traducciones de versos aparecerán en el método rítmico que aprendí del llorado don José Manuel Pabón y que he adaptado y utilizado, por ejemplo, en mi edición bilingüe de Columela y en mi versión de los epigramas helenísticos).

Se trata de una alusión al Hipanis, río del Cáucaso en que solía fijarse el límite entre Asia y Europa, y este rebuscado cultismo situaba ya a Galo en el ámbito de la refinada y oscura poesía alejandrina de que fue buen representante, en los años 275-200 antes de Jesucristo (en lo sucesivo únicamente indicaré como tales las fechas de la era cristiana), Euforión, nativo de la eubea Calcis, al que, por cierto, ha dedicado una bella edición (Madrid, 1976) un muy querido antiguo alumno mío, Luis Alberto de Cuenca, por quien citaré al griego.

Allí leemos, por ejemplo, un hexámetro no carente de belleza (fr. 68 C.),

solo el Cocito lavó las heridas de Adonis.

El amante de Afrodita, cruelmente herido por un jabalí, encuentra paz y purificación en las aguas

infernales. Pues bien, una muestra entre otras tantas de la afición a Euforión de la elegía latina está en la imitación que, como veremos, hace Propercio de este fragmento precisamente en un pasaje destinado a honrar la muerte de Galo, no menos lamentable que la del hijo de Cíniras.

Naturalmente, Euforión no era más que un nombre para Galo y los suyos: no sucedía lo mismo con otro escritor griego, Partenio de Nicea, representante tardío del gusto alejandrino, que en el año 73 llegó a Roma como prisionero con ocasión de la tercera guerra mitridática y tuvo la suerte de pasar a poder no sabemos si del poeta Cinna o de su padre. Y aquí entra turbulentamente en escena un grupo de importantes escritores. Bardon, un poco proustianamente (no le falta más que decir *du côté de...*) agrupa a los literatos de la última época republicana *autour de Cicéron, de César et de Salluste, de Varron, de Lucrèce* y, claro está, de *Catulle*. Junto a éste aparecen entre otros Marco Furio Bibáculo, nacido el 103; Publio Valerio Catón, del que hablaremos al final, cuyo nacimiento se sitúa hacia el 90; el genial Cayo Valerio Catulo, único cuya obra se ha conservado y cuya vida cabe localizar entre el 87 y el 54; el quizá no menos grande Cayo Licinio Calvo; Quinto Cornificio, muerto por sus soldados amotinados el 41; y el presunto dueño de Partenio, Cayo Helvio Cinna, que fue asesinado el 44 con ocasión de los funerales de César. El grupo constituyó una gran renovación de los aires un tanto rústicos y tiesos de las Letras romanas: los *neóteroi*, que así se les llamó con palabra apropiadamente tomada al griego, o *poetae noui*, con su juvenil y turbulento *Sturm und Drang*, su audacia, su modernismo; su gusto por lo extraño, complicado y barroco; su afán de exotismo centrado en los precedentes helénicos y no sólo helenísticos, su sentimentalismo a veces morboso, su equilibrio inestable entre la seriedad apasionada y el amor frívolo abrieron, no

* Catedrático de Filología Griega de la Universidad Complutense de Madrid.

hay duda, cauces extraordinarios en la literatura y la lengua latinas. Pues bien, Partenio, autor de unas *Metamorfosis* y de varios epilios y epicedios, cayó bien en el círculo de Helvio y sus amigos y debió de influir mucho sobre ellos. También, claro está, sobre el joven Galo, cuyas fechas veremos luego y que pertenecía a la nueva tendencia: sabemos que Partenio le regaló y dedicó una colección, que se nos ha transmitido, de *Historias de amor apasionado*, en prosa griega, para que el romano las utilizara como base para elegías y poemas de más aliento, pues el cautivo de Nicea confiesa envidiar a su amigo el genio sublime, *tò perittón*. Esta influencia venía a sumarse a la ya mencionada de Euforión. Servio (*Ecl.* VI 72) dice que Galo *transtulit in sermonem latinum* los poemas euforionios: ello no indica una traducción en sentido propio, sino un mero influjo; y, por otra parte, cuando el mordaz Cicerón, tradicional en sus preferencias poéticas, defiende al vetérrimo Ennio en sus *Tusculanas*, del año 45-44, aunque sea despreciado por esos eternos imitadores de Euforión, *quamquam ab his cantoribus Euphorionis contemnitur*, posiblemente no se refiera aún al demasiado joven Galo ni menos a Virgilio, no tan neotérico como sus antecesores, sino a los miembros mayores de la escuela que habían sobrevivido a Catulo y Calvo.

...

Ahora bien, lo más curioso de esta figura es que exista tal distancia entre sus pragmáticas y técnicas actividades político-militares y el delicado y nebuloso toque de sus cantos. Y, si a esto añadimos los sabrosos pormenores de un amor contrariado, una vida corta y una muerte trágica y tal vez injusta, sazonado todo ello nada menos que con inmortales versos de Virgilio, aquí están ya completos los ingredientes de una verdadera leyenda romántica.

Cayo Cornelio Galo, de origen muy humilde, quizá hijo de un liberto, nace el 70 ó 69 en lo que a partir del 35 iba a ser la colonia de *Forum Iulii*, la actual Fréjus, ciudad del sur de Francia. Anticipemos de paso que nada tiene que ver *Gallus*, el viejo *cognomen*, con los Galos de aquella región y señalemos que, en el obelisco de que luego hablaremos, se jacta de haber aliviado su probable nostalgia de sus tierras natales con la creación de otro *Forum Iulium*, pero esta vez nada menos que un gran foro en la no menos grande Alejandría.

Hacia el 43 anda ya por Roma, codeándose con lo mejor de la urbe en sus estudios literarios: el futuro Augusto y Virgilio, su amigo desde entonces, están en ese selecto grupo de escolares. El 42 le encontramos por el norte de Italia. Los hechos son famosos, aunque distan de estar totalmente clarificados. El año anterior Octavio, Marco Antonio y Lépido se han constituido en *triumviri rei publicae constituendae* (el anterior primer triunvirato, de César, Pompeyo y Craso, no fue una magistratura legal, sino una asociación de amigos) y han creído con demasiado optimismo que les serían fáciles medidas tan drásticas como el reparto de pingües terrenos de unas veinte ciudades de la Galia cisalpina o traspadana, al norte de Italia, entre los veteranos que les habían apoyado. Los perjudicados pusieron el grito en el cielo, entre ellos el joven Publio Virgilio Marón (70-19), mantuano que con sus amigos cremoneses, el citado Furio Bibáculo y Quintilio Varo componía otro activo grupo literario. Se hizo, pues, preciso nombrar un pequeño triunvirato *agris diuivundis*, grupo de tres personas que llevarán a cabo

por las buenas o por las malas la necesaria e impopular reforma agraria. En la comisión estaban Cayo Asinio Polión, otro militar y literato (76-4 d. J.C.), que el 40 iba a ser cónsul y destinatario de la excelsa IV égloga de Virgilio, quien le cita también en III 84 y alude a él en VIII 6-10; otro Varo, que probablemente no es el citado Quintilio, sino Quinto Alfenio Varo, amante de la poesía; y, finalmente (cf. *Serv. Ecl.* VI 64), nuestro ya amigo Cornelio Galo. Un triunvirato tan literario es lógico que simpatizara con el gran poeta, no obstante lo cual hubo muchas incidencias, que aquí serían largas de contar y que cualquier edición de las *Bucólicas* refiere en las introducciones de I y IX: Virgilio/Titiro consiguió una compensación mayor o menor por sus tierras confiscadas y, lo que vale más, aquella alma noble guardó eterno agradecimiento a sus relativamente eficaces amigos. De Polión ya hemos hablado; a Galo y Varo nos referiremos por menudo.

Desaparecido de la escena Marco Emilio Lépido en el 36, era ya solamente cuestión de tiempo la contienda entre Octavio y Antonio, y nada nos sorprende encontrar a Galo, amigo del primero como dijimos, a su lado en la guerra del 32-31 que culmina en la derrota antoniana de Accio. Dión Casio (LI 9, 15) nos muestra a Cornelio asediado por Antonio en la ciudad libia de Paretonio y vencíendole, no obstante, con ardid como sofocar su voz con el ruido de las trompetas cuando el ex triunviro se disponía a arengar a posibles simpatizantes suyos u obtener la entrada al puerto con cadenas ocultas. Tiene, pues, cierta lógica (cf. LI 71, 1, *Estr.* VIII 9 y *Serv. Ecl.* X 1) que Octavio le confiriera el año 30 un puesto tan importante como el de primer prefecto de la recién conquistada Egipto.

Y así empezó el desastre. El advenedizo Galo, puesto al frente de uno de los países más viejos y ricos del mundo, perdió la cabeza. No es que sepamos claramente lo que hizo, pero algo deducimos. Existe, por ejemplo, la inscripción (*CIL* III 14147, 5) en egipcio, griego y latin erigida el 15 de abril del 29 en la lejana isla de Filas, vecina a Elephantina, al pie de la primera catarata, donde se cantan las hazañas del propio general; dice también Dión Casio (LIII 23, 5-24, 1) que llenó de estatuas suyas Egipto y que, como si fuera un Faraón, dejó su nombre en antiguas pirámides; y lo mismo hizo, según se vio antes, en el obelisco que ahora preside la plaza de San Pedro en Roma. Todo esto tenía por fuerza que molestar al susceptible Octavio como a muchos compatriotas suyos; pero además debieron de producirse imprudencias verbales que agravaran la situación. Según Dión Casio, se ensoberbeció ante su nueva dignidad y empezó a delirar y a decir tonterías.

En efecto, cuando, pudiéndose ya nuevamente hablar de él, empezaron sus admiradores a celebrarle discretamente, tenemos, aparte de lo que luego veremos que dice Propertio, dos apologías significativas de Ovidio.

En una de ellas, primera aparición aquí de la famosa Licoris, leemos (*Tr.* II 445-446):

*Non fuit opprobrio celebrasse Lycorida Gallo,
sed linguam nimio non tenuisse mero.*

No fue el cantar a Licoris oprobio de Galo,
sino que el mucho vino desató su lengua.

Y en *Am.* III 9, 63-64 se le anuncia que también él acudirá a la llamada ovidiana:

*Tu quoque, si falsum est temerati crimen amici,
sanguinis atque animae prodige, Galle, tuae.*

También tú si falso es que jamás a tu amigo ofendiste,
joh, Galo, tan pródigo de tu sangre y tu alma!

Imprudente, charlatán, mal bebedor, pródigo de sí mismo y sus dones y grandísimo poeta: presa fácil, pues, para la envidia y el rencor. Suetonio (*Aug.* LXVI 2) y Dión Casio en el lugar últimamente citado coinciden más o menos, aunque el primero dé una nota de conformismo cortesano al señalar como causa de la persecución de Galo su *ingratum et maluolum animum*. Surgió el inevitable traidor, un tal Valerio Largo, su amigo íntimo, ante cuyas denuncias Galo fue destinado y privado del acceso a Roma y las provincias imperiales; pero esto no bastaba a sus detractores.

Vinieron más acusaciones y un senatoconsulto condenatorio. El prefecto debió de temer lo peor. Hasta hace muy poco no teníamos detalles sobre esta etapa, pero ahora parece que podemos basarnos en una ingeniosa sugestión de nuestro buen amigo Max Treu, que, en su artículo *Nach Kleopatras Tod* (*Chiron* III 1973, 221-233), ha interpretado el fragmento narrativo del Pap. Ox. 2820 como referente a las actividades de Galo. Es verdad que su trabajo tropezó con el escepticismo de N. Lewis, quien (*P. Oxy.* 2820: *Whose Preparations?*, en *Gr. Rom. Byz. St.* XVI 1975, 295-303) piensa más bien en la expedición contra la Arabia Feliz que preparó Elio Galo, sucesor de su tocayo en el cargo; pero, después de los argumentos positivos de W. Luppe (*POxy.* 2820. *Ein Bericht über die politische Tätigkeit des Cornelius Gallus?*, en *Arch. Papyrusf.* XXVI 1978, 33-38) creo que queda bastante sentado (traducimos el texto casi al pie de la letra) que Galo proyectó la defección si el César le hacía acudir a Roma con la intención que podía suponerse; y por ello mandó fabricar más armas de las necesarias; puso en funcionamiento la flota de Cleopatra, que, como es natural, había quedado desatendida después de su derrota; estableció guarniciones en los accesos del país y quiso sin éxito reclutar a gentes de Tebas, que tenían fama de buenos militares. Pero todo esto debió de resultar ineficaz y Galo, al ver que no le quedaba más salida que el suicidio, se dio, antes de morir, el gusto de recordar cómo le habían adulado quienes ahora le perseguían; mientras que el futuro Augusto, después de alabar calurosamente *pietatem tantopere pro se indignantium*, la piedad de aquellos que tomaban tan a pecho el indignarse por las ofensas hechas a su amo, se quejó, echándose a llorar hipócritamente, de su propia suerte, *uicem suam conquestus est*, porque su carácter demasiado sentimental le vetaba el reaccionar con la debida ira contra los pecadores nefandos como su antiguo condiscípulo Galo, *quod sibi soli non liceret amicis, quatenus uellet, irasci*.

Esto sucedía el año 26: Galo tenía 43 ó 44. La adulación cortesana impuso en seguida, como un tupido velo, la *damnatio memoriae*, que iba a tardar bastante en relajarse. Hay una falsa anécdota al respecto. El leal Virgilio (cf. *Serv. Ecl.* X 1, *Georg.* IV 1) había rematado sus *Geórgicas* con un elogio de Cornelio Galo; Octavio le obligó a suprimirlo; el poeta, con sutil y delicada venganza, puso a cambio de él la historia de Aristeo como clandestino homenaje a quien la había tratado en un epilio. Esto es prácticamente imposible, pues el futuro emperador debió de conocer la obra entera ya el 29, tres años antes de la caída del prefecto; pero no deja de ser hermoso.

. . .

La crítica ha sido prácticamente unánime a la hora de calificar lo poco que hasta ahora se conocía de Galo: un importante representante de la poesía de transición entre el *élan* inmaduro y a veces anárquico de los neotéricos y la bien estructurada y magnífica elegía romana, uno de los monumentos más extraordinarios dejados por aquel pueblo, y ello de forma tanto más meritoria cuanto que, a diferencia de lo ocurrido en otros casos, se superó ampliamente al elemento griego predecesor, la elegía helenística, tan ayuna casi siempre de valores humanos. Los cuatro libros de elegías de Galo, conocidos quizá de modo más o menos general con el título común *Amores*, según se deduce de *Virg. Ecl.* X 53-54, serían, pues, en opinión de Quintiliano (*Inst.* X 1, 93), un precedente *durior*, esto es, relativamente duro o inhábil por falta de experiencia, para las sublimes creaciones posteriores.

La cronología aparece perfectamente delineada en el más joven de los elegíacos: después de Catulo, Virgilio y Galo, cuyas fechas se han visto arriba, vienen Tibulo (55-19), Propertio (50-15) y Ovidio (43-7 d.). Ninguno de ellos (los elegidos de los dioses mueren jóvenes) alcanza los 55 años: Tibulo apenas supera los 35; Propertio y Catulo no llegan a tal edad. Pero veamos los versos ovidianos (*Tr.* IV 10, 51-54):

*Vergilium uidi tantum nec auara Tibullo
tempus amicitiae fata dedere meae.
Successor fuit hic tibi, Galle, Propertius illi;
quartus ab his serie temporis ipse fui.*

Pude ver a Virgilio y me dieron mis hados propicios
oportunidad de ser amigo de Tibulo.

Sucesor éste, Galo, fue tuyo y después de él Propertio
vino y yo por mis años vengo a cerrar la serie.

En cuanto a Galo, aun prescindiendo de atribuciones hoy descartadas, como la de la *Ciris* pseudovirgiliana, su aportación a la elegía, el cada vez más maduro género en que se fundía armoniosamente lo mejor de la tradición helénica —elegíacos arcaicos y helenísticos, epigrama clásico y helenístico, comedia, poesía bucólica—, provocó pronto elogios generales. Ovidio, sobre todo, expresa sus laudes no sólo en lo ya citado, sino en versos como éstos de *Am.* I 15, 29-30 que le vaticinan admiración indistinta en tierras orientales y occidentales:

*Gallus et Hesperis et Gallus notus Eois
et sua cum Gallo nota Lycoris erit.*

Galo será conocido en Hesperia y Oriente
y con Galo se hará famosa su Licoris.

O éstos de *Tr.* V 1, 15-16, en que el dativo representa a la poesía erótica:

*Aptior huic Gallus blandique Propertius oris;
aptior, ingenium come, Tibullus erit.*

Mejor Galo en ella y Propertio el de suave palabra,
mejor el amable genio de Tibulo.

O este consejo de *Ars. am.* III 333-334:

*Et teneri possis carmen legisse Properti
siue aliquid Galli siue, Tibulle, tuum.*

También puedes leer un poema del dulce Propertio
o algo de Galo o bien algo tuyo, Tibulo.

O, para terminar, este solo verso precioso de *Rem. am* 765:

Quis poterit lecto durus discedere Gallo?

¿Quién podrá leer a Galo y seguir siendo duro tras ello?

* * *

Pero entre tanto se nos ha colado de rondón por segunda vez un nuevo personaje cuya azarosa vida se halla ya prefigurada por la multiplicidad de sus apelativos. Desconocemos el de origen, porque la bellísima esclava se apresuró a dejarlo logrando que uno de sus amigos, Volumnio Eutrápelo, la comprara y liberara con el onomástico Volumnia. Pero luego vinieron dos nombres de guerra: ante todo Citeris, con su amable eco de las artes de venus Citerea; luego, en la obra de Galo, Licoris, que, con estructura métrica paralela a la del remoque erótico, permitía identificar bien a la destinataria de los versos. Los filólogos han creído ingenuamente que iban a poder reconstruir con facilidad su *cursus amorum*, sin tener en cuenta que en estos casos hay lapsos, recaídas, traiciones, *ménages à trois* y multitud de incidencias semejantes. En el caso de Licoris, paralelo todo ello a sus grandes triunfos escénicos, pues tenía dotes teatrales en que al parecer la inició el famoso Marco Antonio, del que se nos dice que la paseó por toda Italia en un carro tirado por leones. La *liaison* con él habría empezado el 49 o algo antes y teóricamente tendría que haber terminado el 47, ante el matrimonio del futuro triunviro con la temible Fulvia. Después habría venido quizá un bienio con Décimo Junio Bruto (no el austero Marco, con quien los antiguos le confunden), que tuvo que dejar Roma después de los idus de marzo del 44; y luego teóricamente, pero volveremos a ello, debería continuar la lucida procesión de amantes con Galo.

Licorea era un lugar cercano al Parnaso; existe un Apolo Licoreo. El nombre mismo elegido por Galo sirve, pues, para denunciar que no sólo había amor, sino también literatura en las relaciones con Licoris, cosa perfectamente normal en aquellos momentos de moda poética en la alta sociedad y el *demi-monde* romanos: obsérvese, por lo demás, que las amadas de Tibulo y Propertio son llamadas respectivamente Delia y Cintia, con alusiones a la isla apolínea de Delos y su monte Cinto. Pero además Licoris, a quien dio luego fama su amigo (cf., nuevamente con referencia a los dos extremos de la tierra, *Ov. Ars. am.* III 537,

Vesper et Eoae nouere Lycorida terrae,

a Licoris el Véspero y tierras de Oriente conocen,

tuvo por fuerza que ser muy inteligente.

* * *

Y éste es el momento de habérmolas con dos celeberrimos pasajes de Virgilio; y también de reconocer con gratitud nuestra deuda a *An Introduction to Vergil's Bucolics with a Critical Edition of the Text*, fundamental libro que acaba de publicar (Amsterdam, 1979) el muy competente latinista maltés Edward Coleiro. Allí podrá ampliarse mucho lo que sólo sugiero.

En la Bucólica VI, del 41 ó 40 probablemente, dedicada a Varo, de quien hay también mención en IX 26, canta el viejo Sileno, raptado *velis nolis*

por los maleantes mozos Mnasilos y Cromio. Los temas de su canto son muy variados: una especie de cosmología, Hílas, Pasífae, Atalanta, Faetonte, Escila, Filomela; y, en medio de ello, diez versos, los 64-73, consagrados a Galo. Diremos ante todo que parte de la crítica, como es usual, ha exagerado pensando (recuérdese lo que antes decíamos sobre Aristeo) que la égloga entera es un elogio del amante de Licoris y que los citados motivos son argumentos de otros tantos epílios suyos. Contra esto milita no sólo la improbabilidad de que, antes del año 28, Propertio haya cantado también a Hílas (I 20) exhibiendo su falta de originalidad respecto a un modelo tan cercano, sino, sobre todo, el hecho de que, por muy amigos que, como consecuencia de la aventura transpadana, fueran Varo, Galo y Virgilio, al primero le tendría que molestar que la dedicatoria a él fuera sólo teórica.

Oigamos sin más a Sileno:

*Tum canit errantem Permessi ad flumina Gallum
Aonas in montis ut duxerit una sororum
utque uiro Phoebi chorus adsurrexerit omnis;
ut Linus haec illi diuino carmine pastor
floribus atque apio crinis ornatus amaro
dixerit: «Hos tibi dant calamos, en accipe, Musae,
Ascraeo quos ante seni, quibus ille solebat
cantando rigidas deducere montibus ornos.
His tibi Grynei nemoris dicatur origo,
ne quis sit lucus quo se plus iactet Apollo».*

Luego cantó cómo a Galo, que a orillas erraba del Permeso, una Musa llevara a los montes aonios y alzóse ante un simple mortal todo el coro de Febo; y cómo le dijo el pastor de los cantos divinos, Lino, adornado el cabello con flores y amargo apio: «Las Musas te dan esta flauta que al viejo Ascreo ofrecieron antaño; cantando al son de ella a los rígidos fresnos hacia bajar de los montes. Relata con ésta el origen del bosque grineo y no habrá otro ninguno en que más se deleite ya Apolo».

Galo vaga a orillas de un río cercano al monte Helicón, es decir, se halla todavía en los dominios de las Musas ligeras de la elegía; pero otra de las hijas de Mnemósine, despertando en él la inspiración epílica, le lleva a los montes de la Beocia natal de Hesíodo, que tuvo su cuna en Ascra, donde el cantor mítico Lino le obsequia con la flauta manejada por el gran poeta arcaico, que imitaba las hazañas del mítico Orfeo, y le incita a tratar un tema determinado. Cerca de la ciudad de Grineo, no lejos tampoco de Mirina, en la Eólida asiática, se hallaba un bosque consagrado a Apolo; y, según Servio (*Ecl.* VI 72), allí es donde disputaron los no menos míticos adivinos Mopso y Calcante, a lo cual añade, con el equivoco verbo *transtulit* a que al principio aludíamos, que Euforión (fr. 121 C.) trató igualmente dicho tema. Parece, pues, que Galo escribió, o pensó escribir, algo de más sólida enjundia épica y que Virgilio aprovechó un inciso en la égloga vática para inducirle a seguir una trayectoria parecida a la suya, pues también él pensaba dejar la bucólica por la geórgica y lo heroico.

Más aún, es hoy opinión general que fue Galo mismo quien trató ya el tema de su iniciación a la alta poesía por obra de las Musas, en lo cual no haría sino seguir a uno de los más notables poetas helénicos, Calímaco, que, en su desgraciadamente mal conservado fr. 2 Pf., correspondiente al prólogo de su larga obra *Las causas (Aitia)*, describía cómo

tuvo un sueño en el monte Helicón donde las Musas le aconsejaron que se dedicara a esa poesía con ciertas pretensiones que es la etiológica, consagrada a investigar los orígenes de ciertos mitos confusos o poco usuales; con lo cual no hacía sino imitar el conocidísimo principio (vs. 23-34) de la *Teogonía*, en que las Musas Helicónides, que previamente se han bañado en el Permeso, impulsan al pastor Hesíodo, ofreciéndole un florido báculo, a practicar la poesía en este caso cosmogónica.

* * *

Al respecto interesan mucho tres pasajes de Propertio. Ante todo los dos primeros versos del poema 1 del libro III,

*Callimachi Manes et Coi sacra Philetæ,
in uestrum, queso, me sinite ire nemus,*

permitidme, os lo ruego, pisar vuestros bosques, ¡oh, manes de Calimaco y artes de Filetas el cool,

con que Propertio, a la hora de comenzar una sección más ambiciosa de su obra, se encomienda a Calimaco y al maestro de la poesía y Filología helenísticas, con más justeza denominado Filitas de Cos. Observamos también que, en un dístico aislado (II 10, 25-26),

*Nondum etiam Ascræos norunt mea carmina fontis,
sed modo Permessi flumine lauit Amor,*

aún no conocen mis versos las fuentes ascreas;
todavía en el río Permeso Amor los lava.

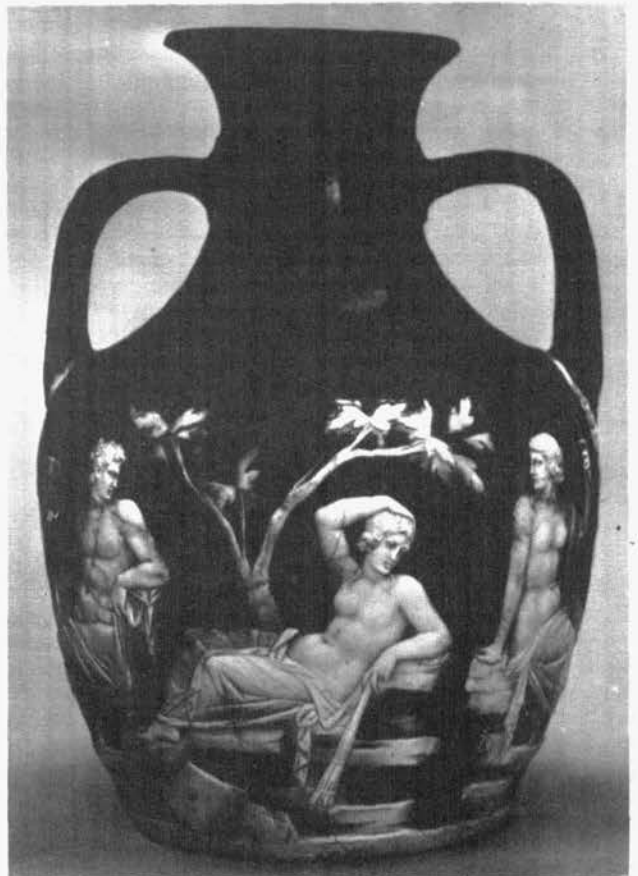
Propertio reconoce no estar maduro para la Musa hesiódica; pero más importancia tiene II 13. Leamos sus versos 1-16:

*Non tot Achaemeniis armantur Susa sagittis,
spicula quot nostro pectore fixit Amor.
Hic me tam gracilis uetuit contemnere Musas
iussit et Ascræum sic habitare nemus,
non ut Pieriae quercus mea uerba sequantur
aut possim Ismaria ducere ualle feras,
sed magis ut nostro stupefiat Cynthia uersu:
tunc ego sim Inachio notior arte Lino.
Non ego sum formæ tantum mirator honestæ,
nec si qua illustris femina iactat auos:
me iuuat in gremio doctæ legisse puellæ,
auribus et puris scripta probasse mea.
Hæc ubi contingerint, populi confusa ualeto
fabula, nam domina iudice tutus ero.
Quæ si forte bonas ad pacem uerterit auris,
possum inimicitias tunc ego ferre louis.*

No se arma Susa con tanta aquemenia saeta cuantas en mi pecho tiene Amor clavadas. El me prohibió desdeñar a tan gráciles Musas y me mandó habitar el bosque ascreo, pero no para hacer que me sigan las pierias encinas ni atraer a las fieras desde el valle ismario, mas por que mis versos asombren a Cintia; y sería mi arte ya más famoso que el del inaquio Lino. No admiro yo tanto la noble belleza o jactancia con que hable una ilustre mujer de sus abuelos: junto al seno prefiero leer de una culta muchacha y que apruebe mis versos su exigente oído. Entonces me río del vulgo y sus voces confusas: bien seguro el dictamen de mi dueña me deja. Y, si propicia a mis ansias de paz se mostrara, la ira del propio Jove soportar yo podría.

El elegíaco comienza y acaba, en una especie de composición anular, con dos viejos tópicos procedentes de la *Antología griega*, el de que son terribles las flechas de Cupido, comparadas aquí con con las del poderoso ejército persa, y el de que el enamorado feliz no tiene por qué temer ni siquiera a los dioses. Y, entre uno y otro, expresiones en que se refleja algo ciertamente distinto de los consejos de Virgilio y del afán de Galo por ascender de la poesía trivial a la seria. Aquí Propertio está dulcemente tutelado por una amante, Cintia, que por una parte le da disgustos, pero por otra le es utilísima como lectora inteligente (la particularidad del oído literario fino, literalmente *los oídos limpios*, está tomada a otra elegía helenística, la conservada en forma incompleta de Posidipo de Pela) que le da seguridad cuando el dictamen es positivo. Ahora bien, la muchacha, a diferencia de Virgilio, no le incita a remontar el nivel de sus poemas. Puede a veces el cantor, desde luego, asomarse al bosque de Hesíodo, aunque nunca llegará a las proezas del mítico Orfeo (Pieria es la región en que habitan las Musas y el ismaro un monte de Tracia, país natal del héroe); pero no debe desdeñar lo gracioso y ligero, que puede hacerle tan famoso como Lino, natural de Argos, donde había un río llamado Inaco. Y, sobre todo, lo importante es que esta mujer de buen gusto se quede estupefacta ante la calidad: el poeta no necesitará ya otro veredicto, diga cuanto diga el vulgo que nunca sabe lo que quiere. Reténganse estos conceptos para ser comparados más adelante.

* * *



Vaso de Portland (Peleo, Thetis y Afrodita) (?) British Museum.

Pero ahora volvamos a Virgilio, que completa el trío de la gratitud, después de las églogas IV y VI, con la X, ésta sí consagrada totalmente a Galo, el título de cuya obra ya dijimos antes que se menciona de modo concreto. Lo que ocurre es que otra vez los críticos han exagerado en su mirar con lupa estas cuestiones. ¿Puede pensarse que el inteligente, honesto Virgilio haya convertido su égloga en una especie de fácil centón de versos de Galo? ¿O que, si éste nunca escribió poemas compuestos sólo de hexámetros, lo que ignoramos, haya el mantuario perdido su tiempo en la especie de marquetería poética que representaría el remendar pentámetros ajenos? Creemos que no y que, en todo caso, si Virgilio quiso esmaltar su bella composición con versos de Galo como especie de homenaje literario al amigo querido, esto solamente podría extenderse a 46-49, al margen del primero de los cuales anota Servio *hi autem omnes uersus Galli sunt de ipsius translati carminibus*, o, todo lo más, 44-49. Veamos, en fin, algo de esta égloga cuya fecha, dato importantísimo, parecer ser uno de los años 40 a 37.

Virgilio pide a la ninfa protectora de la poesía bucólica de tipo siculo que le ayude a componer la última de sus églogas, porque quiere complacer a Galo y ponerse al alto nivel estético de la competente Licoris (1-3):

*Extremum hunc, Arethusa, mihi concede laborem:
pauca meo Gallo, sed quae legat ipsa Lycoris,
carmine sunt dicenda: neget quis carmina Gallo?*

Concédeme el último esfuerzo, Aretusa, pues debo dedicar a mi Galo un cantar que la propia Licoris pueda leer: ¿quién será aquel que niegue poemas a Galo?

El amigo se halla envuelto en *sollicitos... amores* (6), muere atormentado (10) por un amor que no merece que se le tome tan en serio (*indigno... Gallus amore peribat*), yace abatido al pie de una roca desierta y en un escenario pastoril (11-20). El propio Apolo le da la mala noticia (22-23):

*«Galle, quid insanis?» inquit. «Tua cura Lycoris
perque nives alium perque horrida castra secuta est».*

Y dijo: «¿Por qué tal locura? Tu amada Licoris a otro sigue entre campos nevados y rústicas tiendas».

Galo canta en los versos 31 a 69. De momento, el desengaño ha provocado en él decisiones literarias (50-51):

*Ibo et Chalcidico quae sunt mihi condita uersu
carmina pastoris Siculi modulabor aena.*

Iré y los poemas que puse en calcídicos versos cantaré con la flauta que tañe el pastor de Sicilia.

Adiós, pues, el cultismo tan caro a Euforión de Calcis. Con la intelectual Licoris, que, a diferencia de Cintia, no apreciaba suficientemente la veta amorosa, han desaparecido las aspiraciones épicas. Y lo curioso es que muy poco después del año 40, el mismo Virgilio, que sigue pensando cada vez más en cambiar él de género acercándose a Hesíodo, aprueba la sobria decisión de este Galo tan querido (70-74) que empuña decididamente el cayado de los rústicos, sencillos pastores odiadores de las urbes:

*Haec sat erit, diuiae, uestrum cecinisse poetam,
dum sedet et gracili fiscellam texit hibisco,
Pierides: uos haec facietis maxima Gallo,
Gallo, cuius amor tantum mihi crescit in horas
quantum uere nouo uiridis se subicit alnus.*

Bastaráos, mis diosas, que tales canciones componga nuestro poeta trenzando un cestillo con grácil maluavisco: estos versos, ¡oh, Musas!, haced que le importen a Galo, pues hora tras hora su amor crece en mi alma cual un verde aliso que se alza en los meses vernaes.

¿Qué ha pasado, pues, con Licoris? Siempre supo el poeta que estaba unido a una mujer difícil; y cuando también Propertio, como Ovidio según antes vimos, se atreve ya a reivindicar algo la memoria del gran maldito, escribe así (II 34, 91-92):

*Et modo formosa quam multa Lycoride Gallus
mortuus inferna uulnera lauit aqua!*

El ablativo *formosa... Licoride* es arduo sintácticamente; pero no puede traducirse, entiendo yo, *tras morir por la hermosa Licoris*, pues ella era ya solamente un recuerdo en los días aciagos del suplício, sino así el distico entero:

¡Cuántas heridas con agua infernal ha lavado
Galo que te causara la hermosa Licoris!

También el poeta, como Adonis, descansa puro y tranquilo en el sepulcro. ¡Ya no sufrirá más mortificantes arañazos de su amada!

Escuchémosle a él mismo en los versos virgilianos X 44-49, que Propertio imitará de modo menos logrado en I 8:

*Nunc insanus Amor duri me Martis in armis
tela inter media atque aduersos detinet hostis.
Tu procul a patria (nec sit mihi credere tantum)
Alpinas, a, dura, nives et frigora Rheni
me sine sola uides. A, te ne frigora laedant!
A, tibi ne teneras glacies secet aspera plantas!*

Pero ahora retiéneme Amor el cruel en las armas de Marte el feroz afrontando venablos hostiles mientras tú, de la patria muy lejos —¡si fuera el negarlo posible!—, las nieves alpinas, cruel, y rigores del Rin sola sufres sin mí: ¡no te dañen los frios ni sequen los ásperos hielos tus pies delicados!

Lo que ocurre es algo muy banal. La caprichosa Licoris, mientras Galo está enredado en una de sus expediciones militares, ha marchado a Galia o Germania, en todo caso un país muy inhóspito, al menos desde el friolero punto de vista de un nativo de la Costa Azul, tras algún otro oficial más atractivo por el momento. Se ha escrito muchísimo sobre todo esto, pero los pormenores dependen de la fecha de la égloga X: si es del 37, como hay quien supone, la campaña de Galo pertenecerá a la guerra entre los triunviros y Sexto Pompeyo, que se desarrolló entre el 38 y el 36, y la del nuevo acompañante de Licoris será la realizada en dicho año por Agripa en Germania y Galia. Pero entonces resulta difícil saber quién era el agraciado por tal amor. Se han dado montones de nombres: Julio César, lo cual es un disparate; Marco Antonio, que no estaba en Galia desde el 43; su hermano Lucio, que no la

pisaba desde el 41; el eterno protector, Volumnio, que tuvo allí un cargo, pero el 43 también; Décimo Bruto, que no andaba por aquellas tierras desde el 45, etcétera.

En todo caso, Licoris debió de comprender pronto, entre tantas durezas de clima y ambiente, que había cometido una necedad; es posible también que estuviera *sola*, como dice el poema, porque el militar de marras se hubiera cansado de ella. El enamorado Galo vería en ello una esperanza de su regreso; y el fiel Virgilio prestaría gustosa ayuda a su empresa de recuperación. Todo ello sí, como es natural, se prescinde del donoso anacronismo según el cual la actriz habría ido al frente en calidad de *entertainer* como las estrellas que en los últimos decenios han visitado Corea o el Vietnam.

. . .

Y ahora cambiamos el Rin por el Nilo y, ya que estamos en la isla de Filas, donde erigió el prefecto su arrogante inscripción, remontemos el río sacro hasta trepar por la gran presa de Asuán y embarcarnos en el majestuoso lago Nasser; desde allí saludaremos a Dabod o Debod, de donde nos trajo Martín Almagro nuestro bello templo, y veremos, emergiendo en las nuevas aguas, los túmulos hoy insulares de algunas ciudades fortificadas antaño en las alturas. Una de ellas es la actual Qasr Ibrim (para alivio de tipógrafos suprimiremos siempre el punto bajo la *s* el circunflejo sobre la última / exigido por la ortografía árabe), que todavía conserva en su topónimo el recuerdo de la antigua Primis.

Nuestros magníficos guías en la visita serán tres competentísimos investigadores, los británicos R. D. Anderson, epigrafista; P. J. Parsons, gran papirologo y excelente amigo nuestro; y R.G.M. Nisbet, conocidísimo latinista, que acaban de publicar (*Journ. Rom. St.* LXIX 1979, 125-155) su ya desde hoy fundamental artículo *Elegiacs by Gallus from Qasr Ibrim*. En él se nos hace notar que el rico yacimiento, en que está excavando la Egypt Exploration Society desde 1963, muestra huellas de ocupación ininterrumpida durante 3.500 años, hasta que en 1811 fueron expulsados los mercenarios que el turco Selim I había establecido a primeros del siglo XVI. No es de extrañar, pues, que abunden allí los hallazgos de toda clase, ruinas, estelas y escritos redactados en todas las distintas variedades del egipcio, jeroglífico, demótico, copto y meroítico; en nubio medieval, árabe, turco y, claro está, griego y latín también como testimonios de la increíble empresa colonizadora de Roma: a este respecto anotamos la publicación hace cuatro años, en el *Journ. Zg. Arch.* LXII 1976, 115-130, del artículo *Greek and Latin Papyri from Qasr Ibrim*, obra de dos papirologos expertos, la señorita Marcia E. Weinstein y el maestro de ella y de todos, Eric G. Turner, donde se recogen los más importantes documentos hasta el número de cuarenta y contándose curiosamente entre ellos tres textos homéricos llevados hasta la remota guarnición en la mochila de algún soldado.

Pues bien, por procedimiento similar llegó a la antigua Primis un papiro latino que recibirá en su día los debidos honores en el museo de El Cairo. Son cinco fragmentos de regular calidad, correspondientes a un rollo cuyo dorso se halla en blanco y que, una vez encolados, han producido un trozo sin solución de continuidad, excepto una laguna en el

centro del verso 1 y un agujero fácil de rellenar en el 6, de 19,4 cm. de ancho por 16,3 de alto.

En cuanto a datación, las fechas se ofrecen bastante concretas. Por la ya varias veces mencionada inscripción de Filas sabemos que Galo realizó una expedición a las fronteras del sur en el 29, pero no es probable que quedara en Primis guarnición con motivo de ello; sí, en cambio, cuando, en 25-24, ya destituido y muerto Galo, volvió a aquellas tierras Cayo Petronio para reafirmar la presencia romana en aquella zona de influencia. Probablemente el 22, los Etiopes realizaron ataques que obligaron a volver a Petronio; el 21 ó 20 se firmó la paz con estos vecinos meridionales y lo más probable es que los soldados dejaran la ciudad. Esto quiere decir que el papiro habría llegado a Primis, también en el bagaje de algún militar, entre el 25 y el 20.

Por lo que toca a la escritura, es producto de una buena labor de copia libresca, con su mayúscula pequeña, pero muy regular, compuesta de letras bastante oblongas y que viene a ser una temprana anticipación de la capital rústica del siglo IV después de Jesucristo. El papiro no pudo ser escrito antes del 50, pues Galo no habría cumplido los veinte años; si la copia se verificó entre el 50 y el 30, fue hecha en Italia; a no ser que, ante el interés provocado entre la tropa por la presencia con ella de un general poeta, en Egipto se editaran sus versos entre el 30 y el 26, año de la *damnatio memoriae*. En todo caso, es un interesantísimo documento que se disputaría con el Pap. Herc. 817, fragmento de un poema *de bello Aegyptiaco*, el honor de ser el más antiguo manuscrito conocido de poesía latina.

. . .

Pero con esto hemos anticipado la gran sorpresa que tanta tinta hará correr en los próximos años: ¡versos por fin de Galo! Porque su autoría es indudable: Licoris aparece en ellos; la lengua es la que sería de esperar en tal escritor; la métrica, la correspondiente a quien escribe entre Catulo y Propertio; ciertas artificiosidades pueden explicar el *durior* de Quintiliano; la ortografía, que aquí «normalizamos», también es la previsible, de tipo transicional, con el anticuado *quom* frente a *cum* y, en cambio, el nuevo *maxima* frente a *maxuma* y con sus particularidades de aquel tiempo y de los sucesivos como *ei* por *i* larga (*spolieis, deiuitiora, tueis, deicere*) y *ka* por *ca* (*Kato*).

El fragmento conserva restos más o menos grandes de cinco poemas, de los que ante todo eliminaremos dos, unas letras mínimas de la segunda columna y una sola palabra del cuarto de la primera, *Tyria*, con alusión a Tiro, ciudad productora de la púrpura tan utilizada en tintorería. Con ello quedan nueve versos en la primera columna divididos en tres cortos cantos, más bien epigramas que pequeñas elegías, cada uno de los cuales está separado del anterior por un signo peculiar y de los que el segundo y tercero tienen cuatro versos, como muchos de la *Antología griega*.

Damos a continuación el texto, siempre siguiendo con fidelidad a los competentes editores incluso en añadir abusivamente, con los debidos signos críticos y especialmente en los principios perdidos de los versos 6 y 8, suplementos que ellos sólo apuntan de manera tentativa y dando generosamente a elegir entre varios.

. . .

Del primer poema sólo se conserva una línea, la 1, pero, con cierta imaginación, podría suplirse sobre ella otra que llamaríamos 0:

[*Tempora sic nostrae perierunt grata iuuentae*]
tristia nequit [ia fact] a, Lycori, tua.

Pereció la sazón deleitable de nuestra edad moza:
tu crueldad, Licoris, [la llenó de] tristeza.

Melancólica queja ante los desdenes de la ingrata.

. . .

El segundo está completo salvo una letra omitida por el escriba:

Fata mihi, Caesar, tum erunt mea delcia, cum tu
maxima Romanae pars ari (s) historiae
postque tuum reditum multorum templi deorum
fixan legram spoliis diuitiora tuis.

Dulces entonces, ¡oh, César!, seránme mis hados,
cuando gran actor seas de la Historia romana
y leer pueda yo que a tu vuelta los templos de muchos
dioses se enriquecieron con botín que ofrendaste.

Galo sufre por causa de Licoris, como acabamos de ver; y también porque César le mantiene al margen de una gran empresa, frustrando así su deseo de gloria. Va a tener que leer las descripciones del triunfo. ¿Dónde, pues, está? Aquí profetizo que va a haber polémica en torno a las hipótesis de los editores. Según éstos, la fecha de este poema es el 45; Galo anda quizá por Hispania o por la Galia, tal vez ocupándose de preparativos para la fundación de la colonia en su nativa *Forum Iulii*. ¿Y quién es el César? No Octavio, sino Julio, asesinado tres días antes de su partida para una gran campaña contra los Partos que iba a vengar el descalabro de Carras, del 53, donde murió Craso, donde se perdieron humillantemente los estandartes que solamente el 19 iba a recuperar Augusto y donde, por cierto, según Plutarco (*Cras.* XXXII 3), también los soldados romanos llevaban ejemplares de las *Historias milesias* de Aristides en sus equipajes. ¿Y qué hace Licoris entre tanto? ¡Cualquiera sabe! El esquema de sus amores que dimos antes (Antonio, 49-47; Bruto, 47-44; Galo, desde el 44) es demasiado estricto: el 46, Cicerón (*Fam.* IX 26, 2) la ve cenando con Volumnio; el 45, también según él (*Phil.* II 77), Antonio promete a Fulvia que no la verá más; el 44, *Cytherius* es el remoquete que pone al futuro triunviro (*Att.* XV 22) nuestro malévolo orador. ¿Y por qué Galo no pudo simultanear o alternar con Antonio desde el 47?

. . .

Por último, en el tercer epigrama los editores reconocen honestamente no haber llegado a una solución

paleográfica satisfactoria, en vista de lo cual presento su texto con sus muy hipotéticas restituciones en los versos 6 y 8 y sin ningún suplemento en el 9, aunque nuestra traducción pueda dar un posible sentido; anotaré también que suprimo puntos debajo de las letras dudosas e incluso alguna de éstas:

En mih[i uix tandem fecerunt c [ar] mina Musae
quae possem domina dicere digna mea.
Quae si iam tes] tatur idem tibi, non ego, Visce,
] Cato, iudice te uereor.

[He aquí que] por fin me inspiraron poemas las Musas
que pueda cantar como dignos de mi dueña:
[si ella] en esto [conviene], aunque tú me juzgares,
¡oh, Visco!,
[o acaso tú,] Catón, [la condena] no temo.

Visco es un crítico, probablemente el padre de los dos Viscos dedicados a igual menester según Hor. *Serm.* I 10, 83:

Et haec utinam Viscorum laudet uterque

Y ojalá los dos Viscos mis versos alaben;

y, en cuanto a Catón, probablemente es el Publio Valerio del que al principio tratamos. A Galo no le preocuparía nada un juicio severo de cualquiera de ellos si el buen gusto de Licoris, que conocía Virgilio, tan depurado como el de la Cintia properciana y que todavía aquí le importa, da su visto bueno a la obra recién terminada.

Porque además parece que hay indicios de que estas poesías estarían muy al final del rollo y, por consiguiente, del libro I de los cuatro de elegías de Galo. El perfecto *fecerunt*, con su aspecto peculiar de misión cumplida, recuerda los finales de libros que hallamos en Horacio (*Carm.* III 30, 1),

exegi monumentum aere perennius

creé un monumento perenne cual bronce,

u Ovidio (*Met.* XV 871-872),

iamque opus exegi quod nec Iouis ira nec ignis
nec poterit ferrum nec edax abolere vetustas,

terminé una labor que no pueden las iras de Jove
destruir ni ningún fuego o hierro o los años voraces.

Con ello el poema se nos revela como una especie de *sphragis*, término griego que define el usual sello personal puesto por el poeta al fin de sus cantos. La invocación a las Musas formaría otra vez composición anular respecto a aquella introducción de la que antes dijimos que, al principio del libro, declararía las intenciones de Cornelio Galo.

Acerca de los "Relatos verídicos" de Luciano de Samósata como un antecedente de las novelas de ciencia-ficción

Por Carlos GARCÍA GUAL (*)

1. Los griegos inventaron todos los géneros literarios de la tradición occidental, incluso aquellos que hemos heredado sin una denominación helénica, como la fábula, la sátira (pese a ciertas afirmaciones de Quintiliano sobre su raigambre latina), y la novela. Pero aquellos géneros literarios que, como los recientemente mencionados, no fueron objeto de la atención de Aristóteles y de otros retóricos y estudiosos de la *Poética*, quedaron un tanto desamparados y faltos de consideración en contraste con otros, como la épica, la lírica en sus diversas especies, y las formas dramáticas «clásicas» de la tragedia y la novela. Ese desamparo teórico es especialmente sensible en el caso de la novela, género tardío y poco caracterizado formalmente, «producto moderno y decadente», epigono de la larga tradición literaria de Grecia.

Es muy corriente que, al tratar de los orígenes y las características de la novela griega, y de la época de su aparición y su secular desarrollo, se insista en los elementos heredados, el material de aluvión que ha recibido, más que en el espíritu propio y novedoso de su creación. Pero no vamos ahora a tratar de este punto general, que hemos debatido en otros lugares, sino a comentar en sus líneas esenciales un texto que, en un sentido amplio, podemos calificar de «novelesco»: los *Relatos verídicos* de Luciano de Samósata. Precisamente a propósito de este breve y muy sugerente texto resulta ejemplar lo que venimos diciendo. Los filólogos han atendido más a sus motivos recogidos de una atemporal tradición que a la novedosa intención paródica que les confiere la composición del hábil literato de la Segunda Sofística.

Como relato de aventuras fabulosas la narración lucianesca se encuadra en esa corriente fabulosa que viene de la *Odisea* y de ciertos textos «históricos» de Herodoto y Ctesias, pasando por Yambulo y otros perdidos inventores de viajes utópicos, hasta los relatos de Filóstrato sobre la *Vida de Apolonio de Tiana* y las maravillosas peripecias de Alejandro en la biografía escrita por el Pseudo Calístenes. (Tanto Filóstrato como este misterioso Ps. Calístenes son del siglo III, posteriores a Luciano, y sus obras, la una más culta, la otra más popular, muestran que seguía cultivándose ese tipo de narración con gran éxito.) Sin embargo, Luciano intenta caricaturizar el viejo género y para ello distorsiona los motivos, exagera hasta límites de inverosimilitud manifiesta los detalles, y trata con este *pastiche* absurdo de divertir a sus cultos lectores.

Esta obrilla ha sido una de las más influyentes de nuestro autor y ha tenido lectores ilustres, muy influyentes a su vez en la literatura europea, desde Tomás Moro y Rabelais, hasta J. Swift y Voltaire. El desenfado y la riqueza de alusiones míticas y literarias convierten los *Relatos Verídicos* en un texto tan atractivo como los *Diálogos de los Dioses* o los *de los Muertos* —que están en la tradición de la sátira menipea. Pero, a mi entender, tiene sobre éstos la ventaja de una mayor modernidad y una soltura mayor, debida a la forma de la *diégesis* o narración abierta; mientras que los personajes de los *Diálogos* huelen siempre un poco a guardarropía la forma novelesca confiere a *Relatos Verídicos* una curiosa frescura.

Aquí queremos enfocar ese viejo texto como un posible antecedente de los relatos de «ciencia ficción», como suelen admitirlo los historiadores del género, al menos en el sentido en que lo hace, por ejemplo, Van Herp, quien señala en su bien conocido libro: «La Science Fiction n'est pas un genre à part. Elle est, avant tout, une attitude nouvelle vis-à-vis du roman, elle n'est pas liée à la panoplie des astronefs cascadeurs dans l'espace, aux monstres galactiques, aux télépathes ni aux espions se poursuivant au travers des corridors des dimensions au-delà de la quatrième... Et c'est à bon droit qu'elle peut revendiquer l'utopie et les essais philosophiques comme appartenant à son domaine.»

Tras este breve prólogo, vamos a tratar de algunos puntos que nos parecen los más significativos de esta obrilla en la perspectiva que hemos indicado.

2. Los *Relatos verídicos* (o *Narraciones veraces*, o *Verdaderas historias*) de Luciano de Samósata, escritor prolífico y sofista ingenioso del siglo II de nuestra era, ocupan un primer lugar en la historia, o acaso en la prehistoria, del género literario denominado «Ciencia Ficción», como suelen reconocer casi todos los estudiosos del mismo (1).

Bien sé que es difícil precisar una definición de este tipo de literatura que no resulte excesivamente excluyente o redomadamente ambigua. Pero, dejando de lado cualquier definición retórica previa, advertimos que en este opúsculo lucianesco —la

* Catedrático de Griego de la U.N.E.D.

(1) Véase, por ejemplo, el libro de J. van Herp, *Panorama de la science-fiction*. Ed. Marabout, 1975.

breve obrilla está dividida tradicionalmente en dos libros, es decir, dos rollos de papiro, y viene a ocupar el espacio de unas cincuenta páginas en una traducción en formato de bolsillo— hallamos la mayoría de los ingredientes habituales de los relatos clasificados dentro de ese género o subgénero narrativo.

En los *Relatos verídicos* encontramos el típico viaje fabuloso a espacios inalcanzables, más allá de la geografía «realista», más allá del ámbito del mundo explorado en la época. En un barco volante (aunque sin más propulsión que la de vientos extremos), el protagonista se remonta a espacios siderales, visita el Sol y la Luna, luego el País de los Muertos (aquí bajo forma de Campos Eliseos), y recorre el cavernario interior de una desmesurada ballena durante varios meses, además de pasar algún rato en países un tanto surrealistas, como la Ciudad de las Lámparas (*Lichnópolis*) o la Isla de los Sueños. Todas estas incursiones y exploraciones turísticas se acompañan con la presentación de numerosos prodigios y seres exóticos: como los Selenitas y los Solares y todo el variopinto tropel de extraños combatientes interestelares. Seres de híbrida textura, como los Nefelocentauros o los Hipogipos, semivegetales como los Dendritas o las mujeres— viña, alternan con los Corchópodos y los Falonautas, además de los múltiples crustáceos que pueblan el selvático interior de la ballena. Están también los Bucéfalos de cabeza bovina, un tanto tradicionales en la imaginaria mitológica antigua, y esas vampiresas Onosquéleas (de patas de asno), brujas antropófagas, primas de las sirenas, de lejanos antecedentes en el folklore mediterráneo. Ríos de vino y mares de leche (en torno a la Isla del Queso), árboles que fructifican en copas de cristal para favorecer los brindis de los Bienaventurados, y redes interestelares que sirven de campos de batalla, decoran insólitas escenas. Luego están los monstruos de tamaño increíble, como la colosal ballena y el gigantesco pájaro (que más tarde volverá a encontrar otro famoso navegante, Simbad el Marino), y las continuas exageraciones en tamaño y en número de seres y conjuntos.

Uno de los procedimientos típicos de Luciano es la acumulación de tales apariciones y de tan exóticas maravillas. El repertorio de elementos maravillosos que la fantasía de Luciano anima, al hilo del viaje sin rumbo más allá del mundo conocido, es sorprendente por lo variopinto y numeroso. Apenas se detiene a describir en detalle uno u otro de los extraños seres que salen al paso de los viajeros, nuevos estrafalarios encuentros se prodigan sin cuento. La impresión primera del lector de estas aventuras fantásticas es la de la admiración ante esa riqueza de motivos y de criaturas peregrinas. Es un amontonamiento de figuras y entes de la más diversa laya y configuración que llegan y se esfuman en un rápido desfile de máscaras alienígenas. También los escenarios son objeto de una evocación muy somera y presurosa. El escritor menciona, y apenas describe, a la mayoría de éstos seres híbridos, inventando con singular gracia verbal nombres de aspecto cómico. La peculiar abundancia de criaturas extrañas es una creación de Luciano; pero es fácil, para un filólogo conocedor de la literatura griega anterior, rastrear la procedencia y abolengo de la mayoría de ellas. Luciano es un literato singularmente afecto al *pastiche* y a la parodia. En principio todo este relato de viajes fabulosos no es más que una parodia de otros, en los que la

literatura griega era pródiga, desde la poesía épica (los viajes de Odiseo y de los Argonautas) a los historiadores (Heródoto y Ctesias) y los novelistas (Yambulo y Antonio Diógenes, y algunos episodios ligados a la saga de Alejandro) (2).

3. Pero, antes de enfocar la narración en su conjunto, vamos a intentar comentar algunos rasgos significativos de la misma. Y, en primer lugar, diremos algo del título.

Es usual que éste se presente traducido como «Verdadera Historia» e incluso que se cite en latín así: *Vera Historia*. Sin embargo, en su denominación griega original *Aléthōn diégēmáton biblia dýō*, no hay una mención explícita de la historiografía, ni es estrictamente el género que nosotros conocemos por Historia lo que aquí se parodia, sino algo por una parte más general y por otra más restringido: es el relato en primera persona de viajes y aventuras. Es decir, se parodia, ante todo, el relato fabuloso del explorador, ese tipo de relato fantástico en el que fue «guía y maestro» el protagonista de la *Odisea*, al narrar sus aventuras en el palacio de los Feacios, según lo cita el mismo Luciano (I, 3). Ciertamente algunos historiadores resultan alcanzados por la parodia, en la medida que recurren a este tipo de narración (como Ctesias, el primero en narrar las maravillas de la India fabulosa, y en cierta medida menor, Heródoto); pero otros de los escritores parodiados, como Yambulo y Antonio Diógenes se hallaban más próximos a la novela de aventuras que a la historia de su tiempo.

Luciano no emplea aquí la palabra griega *historia* (que usa, en cambio, en otra obra: *Cómo debe escribirse la historia*), sino ese vocablo: *diégēmata*, que tiene un sentido muy general de «relato» o «narración» en prosa. En cuanto al adjetivo *aléthē*, «verdaderos, veraces, verídicos», tiene una notoria connotación irónica. Todos los narradores de aventuras autobiográficas comienzan por insistir en la veracidad de lo que cuentan como sucesos vividos, por más inverosímiles que estos sean. Luciano va a decir que sus aventuras son falsas, pero del mismo carácter que las de todos esos cuentistas anteriores que las presentan como «verídicas».

Creo que es importante mantener el plural del título. Si, como he indicado, el término griego *diégēma* (sing.) es no lo correspondiente al inglés *history*, sino al ingl. *story*, creo que hay que conservar el plural *diégēmata* en nuestras traducciones, sobre todo si decidimos traducirlo por «historias», ya que en castellano, el plural «historias» conserva ese sentido vago de «narración poco de fiar» que no tiene ya el singular (lo mismo pasa en alemán con *Geschichten* o en francés con *des histoires*). Basta ya de comentario sobre este punto.

(2) Sobre el arsenal de motivos recogidos de la tradición literaria griega por L., sigue siendo útil la disertación ya añeja de A. Stengel, *De Luciani veriis historiis*, Berlín 1911. Sobre la relación de todo este *stock* con el modo de componer de Luciano y su obra de conjunto, el libro más amplio es el de J. Bompaire, *Lucien écrivain. Imitation et création*, París, 1958, esp. ver págs. 658-673. Los dos últimos estudios sobre Luciano, muy claros en su crítica y su análisis son los de G. Anderson, *Studies in Lucian's comic fiction* y *Theme and Variation in the Second Sophistic*, publicados ambos en Leiden en 1976. (Cf. el cap. 2, págs. 23-40 del último citado, dedicado al tema «Fantastic description».)

Para los tratadistas griegos de retórica ese tipo de relatos (*diegémata*) se opone, fundamentalmente, a los ya heredados del pasado, los «mitos» (*mýthoi*) en dos sentidos: el valor de los mitos está avalado por una tradición secular y tratan de un pasado lejano, y luego, la credibilidad de los mitos, en cuanto historias sagradas, es de otro orden que la de estos relatos «personales» que, en principio, son verosímiles. Ya aquí podemos anotar que la parodia de Luciano, al exagerar los prodigios y extremar hasta lo absurdo el relato de aventuras fantásticas, colisiona con el mundo mítico tradicional, por ejemplo, al evocar el paso por las Islas de los Bienaventurados o los Campos Eliseos (a L. le gusta especialmente esta evocación del Más allá, que también está en sus famosos *Diálogos de los Muertos* y sus *Diálogos de los Dioses*, tomándose a chufra todo el trasfondo religioso de tales representaciones y escenarios míticos); y, por otro lado, su relato supera en inverosimilitud, por la acumulación de disparatadas criaturas, a esos mitos antiguos (3).

4. El relato en primera persona es la forma narrativa canónica de los cuentos de viajes fabulosos. Desde las aventuras marinas de Odiseo hasta los viajes de Gulliver o del Barón de Münchhausen, pasando por Simbad, o Cirano de Bergerac, el narrador de las increíbles peripecias debe ser el propio protagonista. Como el cronista auténtico, el explorador nos da cuenta de lo que él ha visto y oído, y vivido peligrosamente. Así se consigue suscitar en el oyente o lector de esos fabulosos relatos esa vacilación interior que caracteriza, como T. Todorov ha señalado, el contacto con la narración fantástica estricta. Porque si lo narrado resulta tan extraordinario que uno no lo creería, el que garantiza tales relatos resulta ser el propio protagonista, que como narrador está presente ante nosotros, y cuya presencia no podemos poner en duda. Lo único que el oyente o lector ingenuo puede hacer es sospechar de la veracidad de lo relatado, pero acusar de mentiroso al relator sería atentar contra la correcta disposición de ánimo de quien se confía en las manos del narrador para que le conduzca al ámbito que él ha explorado, sería faltar a las normas de «*fair play*» entre cuentista y oyente. Al fin y al cabo, ¿quién ha ido tan lejos como para poder comprobar que no existe el paraíso oceánico que Yambulo describía, o ha subido a la luna como Antonio Diógenes, o tiene suficiente información sobre las ballenas y sus interioridades? ¿Quién podía discernir en el siglo XIV si Marco Polo era más veraz que Sir John Mandeville, o que el unicornio era más fabuloso que el rinoceronte o la estafalaria jirafa?

En su parodia, Luciano distorsiona ese ámbito fantástico, destruyendo esa duda del ingenuo lector. Autor demasiado libresco, demasiado irónico, Luciano arremete contra esa literatura de ficciones desahoradas, como Cervantes contra los libros de caballerías o Fielding contra la novela sentimental. La parodia es uno de los medios más productivos de renovación literaria, desde los tiempos de Petronio, el autor del *Satiricón*.

Pero mientras que en unos casos, como en el de los que inventaron la novela realista (Cervantes o Fielding), la parodia puede basarse en el contraste entre el mundo ficticio que parodian y la realidad histórica, que demuestra la falsedad del «espejo» novelesco (caso de D. Quijote, émulo de caballe-

ros andantes irrealizables), el caso de la fabulación de Luciano es diferente. Aquí la parodia consiste en la exageración hasta límites inaceptables, la aglomeración de prodigios hasta el absurdo, la suma desbocada de seres nunca vistos, la desproporción entre los medios y los espacios del viaje, los absurdos geográficos, la mezcla de lo fantasmagórico y lo mítico hasta el carnaval máximo (4). Porque, por citar sólo un par de casos, cuando Cirano va a la luna, lo hace en un cacharro de su invención no demasiado lejano al que emplean, por ejemplo, los personajes de Julio Verne, mientras que Luciano no se detiene a fraguar un medio de locomoción más sofisticado que un barco con cincuenta remeros impulsado por un viento terrible sobre el *mare ignotum*. ¿Para qué esforzarse en más, si ya en principio se alega que es sólo mentiras todo lo narrado? En cuanto a la ballena, se trata de un episodio con probables antecedentes míticos (algún que otro héroe ha sido devorado por una ballena o un dragón, da igual ahora, para reaparecer triunfante tras dar muerte al monstruo desde su interior). Pero la ballena de Luciano es enormemente grande: en su interior habitan tribus innúmeras de animales exóticos, además de una especie de Robinsón, llamado aquí Espíntaro, desde hace muchos años. Luciano navega por ese antro gástrico con su nave y toda su tripulación, sin la menor estrechez.

El episodio juliovernesco que al lector moderno le sugiere esta estancia en el interior del gran cetáceo (dejando aparte el recuerdo de Pinocho y Gippetto en trance parecido) es el viaje al interior de la tierra. El vientre de la ballena corresponde, a mi parecer, a esos espacios subterráneos poblados de misteriosos y espeluznantes seres, una fauna y una flora que promete nuevas experiencias y asombros. En ese mundo ignorado está el naufrago, guía en las tinieblas para los recién llegados, que tiene su antecedente en relatos folklóricos, sin duda muy antiguos.

Ese episodio en el interior de la ballena hace juego, en el libro I de la obra, con el viaje a los cielos; de modo que nuestra hipótesis de que corresponde a un viaje al interior de la tierra resulta bastante plausible.

(3) Algo más sobre este tema he escrito en otros trabajos, así como en mi libro *Los orígenes de la novela*, Madrid, Istmo, 1972, cap. III (las págs. 76-96 se dedican a Luciano).

(4) Aunque Luciano no pretenda prever inventos futuros ni se plantea el tema de un porvenir que aporte extrañas novedades (a diferencia de la mayoría de relatos de «ciencia ficción» moderna), quiero recordar una nota de E. H. Haight en su *Essays on the Greek Romances*, Nueva York, 1943, pág. 171: «Es quizá más fácil para los lectores del siglo XX aceptar estas maravillas de lo que lo era para sus contemporáneos del siglo II. La ciencia ha desarrollado muchas de sus profecías. Las monstruosas huellas de Heracles y Dionisos pueden ser las huellas fósiles de los dinosaurios. La ballena que se sumerge puede ser un submarino. Su barco que se remonta del océano para volar a través del aire ha resultado el hidroavión. Sus islas navegantes con ciento veinte hombres, nuestros barcos de guerra. Los Nubicentauros que combaten por los aires son nuestros aviones. Los exploradores árticos han vivido en cabañas hechas con bloques de hielo. Navegar por el hielo es un conocido deporte invernal. Se hacen vestidos no de vidrio o de bronce, sino de celulosa y de acero. Los ojos móviles sugieren prismáticos, gafas y lentes de contacto. Los corchopodos se parecen a los patinadores de surf. Y el espejo mágico sobre el pozo anticipa la esfera perforada de la televisión.»



«Matrimonio de Alejandro y Roxana», de Giovanni Bazzi. Pintura inspirada en la descripción que hace Luciano en su Heródoto.

Si el viaje a la luna ya estaba en otros autores griegos (como en Antonio Diógenes, cuya obra *Maravillas de allende Tule* utiliza con predilección Luciano en su parodia, según cuenta el patriarca Focio, que pudo leer a ambos), también el viaje a los fondos o al fondo del mar se encontraba en relatos novelescos de la época (como en la *Vida de Alejandro* del Pseudo Calístenes, donde Alejandro se remonta por los aires en un carro tirado por grifos, y baja al fondo del océano en una bola de vidrio lastrada con plomo, a fin de saciar su curiosidad inagotable) (5), pero Luciano sabe llevar sus motivos al colmo de la exageración, echando a rodar los temas por el talud de una desenfrenada fantasía, en un no va más de malabarismo literario. El oyente ingenuo podía dudar si Alejandro habría realizado el viaje celeste o la visita submarina (teniendo a mano un carro con grifos alados o una bola de vidrio como la que él se hizo, acaso podría hacerse el intento), pero los viajes de Luciano (ese escritor de origen sirio, casi árabe como los cuentistas de *Las mil y una noches*) no daban lugar a la fe.

En conexión con esta imposibilidad de lo narrado como vivencia real de su protagonista, que sólo sobre el papel (o sobre el papiro, que da igual) fue viajero de esos confines fabulosos, está la escasa emotividad que revisten las peripecias y encuentros. Luciano todo lo ve como un espectáculo curioso, y lo expone de modo frío y «objetivo». No colorea sentimentalmente la descripción, y le falta el asombro, el espanto, la alegría, la angustia, y cualquier otro matiz emotivo a su relato. Un estudioso moderno, B. P. Reardon (6), ha dicho que por las

venas de Luciano corría tinta y no sangre. Algo así le pasa al personaje central de este periplo colosal. Es como un turista sueco que anota de pasada los mil extraños accidentes que se le presentan en su odisea sin rumbo, y que no siente jamás amenazada su existencia por lo que pueda salirle al paso ni en los espacios celestes ni en el mundo de los muertos y los dioses ni en el vientre de la ballena. Esa frialdad revela el mero juego intelectual, el puro carácter visual y quimérico de lo mostrado. ¡Qué diferencia, a ese respecto, con el modo de contar sus aventuras de Ulises-Odisseo, que «ha vivido» lo que recuerda! Y por eso, en su evocación odiseica, habla de sus alegrías, sus temores, y sentimos toda la truculencia del encuentro con Polifemo y percibimos la pérdida seducción del paso bajo el cantar de las sirenas. Porque Ulises se exponía de verdad, jugaba su destino en ese navegar y decidía con su actuación, ya temerosa, ya audaz, su ser aventurero. Por el contrario, el protagonista de *Relatos Verídicos* es sólo un trasunto literario, no siente ni actúa con riesgo personal, es un ojo errante por un universo de máscaras y disfraces. Esa es la impresión que el lector moderno saca de la lectura, y lo que pretendía seguramente el viejo sofista: divertir, no emocionar.

5. Es, a este respecto de conocer las intenciones y propósitos de Luciano, muy instructivo leer con atención el prólogo con que comienza su relato (Libro I, párrafos 1 a 5). En este proemio el escritor se justifica de acudir a la práctica de un tipo de literatura poco prestigiosa entre los antiguos. Luciano no se dirige al público ingenuo al que podían pasmar los relatos pitagóricos de viajes y milagros de tal o cual santón, ni a los jóvenes románticos que leían las primeras novelas de amores y aventuras. Escribe para los «educados», los *pepaideuménos*; para los espíritus cultivados y críticos que pueden contemplar toda esa literatura de ficción con un cierto desdén irónico, al tiempo que con un cierto interés hacia la ilimitada fantasía y credulidad de los humanos. Justifica su obra como una parodia, que servirá de relajación y diversión, para ocupar los ratos de descanso de lecturas más serias. Esa defensa de la lectura de distracción amena y humorística es algo bastante nuevo en el marco de la literatura helenística.

Por otro lado, queda el problema del género literario en que se encuadra la obra de Luciano: frente al relato de viajes que parodia supone una desviación caricaturesca, frente al nuevo género de la

(5) Sobre esa fabulosa biografía de Alejandro y su relación con la novela de aventuras, remito a mi traducción e introducción a ella (Ps. Calístenes. *Vida de Alejandro de Macedonia*, Madrid, Gredos, 1977). Sobre el resumen de Focio de la obra de A. Diógenes, puede verse la traducción e introducción de J. Mendoza en Caritón de Afrodisias, *Quéreas y Calirroe*, seguido de *Fragmentos novelescos*, Madrid, Gredos, 1978, págs. 343-355.

En cuanto al intento de reconstruir la obra de A. Diógenes a partir de la de Luciano, me adhiero a las reservas críticas de G. Anderson (o. cit.) contra el trabajo de K. Reyhl *Antonios Diogenes*, Dis. Tübingen, 1969, que ha pretendido resucitar la trama de esa obra perdida a partir del texto de L. (que lo habría tomado como centro de su parodia).

(6) En su introducción a su versión inglesa de *Lucian. Selected Works*. Nueva York, 1965.

novela, creación muy cercana a su época, se encuentra distanciado por su tono irónico, y porque en la obra de Luciano falta el ingrediente más conspicuo del romanticismo: el tema amoroso. En la época de Luciano existía un gran afán de divulgar y conocer los hechos más extraordinarios y maravillosos; las colecciones de «milagros», los «bestiarios» más pintorescos gozaban de los favores de un público amplio. Nuestro docto escritor aprovecha esa boga para reírse de esa credulidad y explotar su erudición poniéndola al servicio de su gusto por la fabulación. Al mismo tiempo consigue plasmar el relato más inverosímil y disparatado de la literatura antigua.

La composición de *Verdaderas Historias*, como es general en este tipo de relatos, es claramente episódica: una sarta de peripecias ligadas por el curso viajero que recorre el narrador protagonista. Pero, por debajo de ese aspecto superficial de una serie azarosa de episodios menores, se puede percibir una estructura muy cuidada, en la que destaca el afán lucianesco por la «composición paralela». El libro I y el II presentan un curioso y claro paralelismo. Cada uno presenta una aventura larga: en el I el viaje a la Luna (9-28), en el II la visita del País de los Bienaventurados (4-29), y en torno a estos episodios mayores, una serie de peripecias menores que se responden con paralelismos notables (los ríos de vino de I, 7 corresponden al mar de leche de II, 3; las islas de un libro a las del otro; la Ciudad de las Lámparas (I, 29) a la Isla de los Sueños (II, 32-5); el encuentro con Espintaro al encuentro con Calipso (I, 33-6 y II, 35-6), etc.). G. Anderson ha destacado este aspecto en un libro reciente con toda claridad (7). Queda, con todo, algún episodio sin contrapartida, como el de la entrada y salida de la ballena.

Ante un esquema de composición tan ordenado, se ha planteado la cuestión de si Luciano habría compuesto el libro II copiando, por así decir, la secuencia de aventuras del I. Pudo ser así; pero lo que parece indudable es que no pudo publicar el libro I por separado, con anterioridad al resto, ya que en ese caso habría dejado a su héroe, que es él mismo, dentro de la ballena, lo que no hubiera sido ningún «happy end». El modo de acabar el libro I, dejando a sus viajeros en el interior del cetáceo, recuerda más bien esos cortes suspensivos de los folletines, que nos dejan con el ánimo en vilo, junto al letrado que advierte «continuará en el próximo número».

6. Después de que Luciano, el escritor, se ha justificado por su afán de emprender una narración como ésta, es el turno de explicación de Luciano, el navegante aventurero, sobre los motivos de su viaje a horizontes ignotos. «La causa de mi peregrinaje y su fundamento fue la curiosidad de mi espíritu y el ansia de novedades y el querer conocer cuál es el final del Océano, y cómo son las gentes que habitan más allá.» (I, 5). Los motivos son un tanto típicos y significativos a la vez: curiosidad intelectual y deseo de aventuras. Movido por esas pasiones —si es que tal nombre conviene a un individuo tan poco pasional— el Luciano navegante parte con su bergantín y cincuenta compañeros de las Columnas de Heracles, es decir, desde Gibraltar, por el océano (el Atlántico era el mar por excelencia desconocido y tenebroso, de inexplorados confines) hacia un occidente imprevisto. La

curiosidad como motivo de los viajes había movido a muchos otros intelectuales griegos, desde Solón (según cuenta Heródoto, I, 29) y el mismo Heródoto, hasta el mítico Alejandro (que según el Ps. Calístenes se aventura por un Oriente extremo en busca del confín del Océano, lo mismo que busca Luciano, pero en el extremo opuesto). La curiosidad (gr. *periergía*) es un peligroso acicate. El protagonista de otro famoso relato de Luciano, *Lucio o el asno*, se ve metido en sus tremendas peripecias y transformado en burro precisamente por su curiosidad, y sus aventuras son una expiación de ese vicio (8). En cuanto al «ansia de cosas nuevas», recuérdese que esa expresión sirve en el mundo latino, más conservador que el griego, para designar al «revolucionario», *cupidus rerum novarum*. De modo que este navegante hacia un más allá aparece como un individuo de extremada inquietud, aunque, como ya hemos sospechado, este personaje tiene luego escasa consistencia psicológica.

No hay itinerario gráfico posible de las andanzas de Luciano y compañía. Milagrosamente el barco, volador a ratos y esquiador otros, se mantiene sin hacer agua hasta el final del libro II, donde L. nos cuenta que arriban a un continente «situado en las antípodas del nuestro», donde una tempestad destroza el navío contra los escollos costeros. ¿Qué tierra nueva es esa descubierta por estos navegantes, que ya han pasado por los espacios aéreos, visitando la Luna, las más extrañas insulas, el paraíso de los héroes y la isla de los Sueños, además de costear el infierno donde reciben tormento los grandes mentirosos? Luciano promete contarnos, en los libros siguientes sus aventuras en esta tierra «del otro lado».

Sospecho que se trata del continente americano, pero si alguno quiere protestar de esta identificación, prefiriendo la tierra de Merópie (de que hablaba Teopompo), o la mítica Atlántida, o la más lejana Australia, no entraré en la polémica. Por lo demás, L. no escribió esa continuación que aquí promete. Un escoliasta dice que esa promesa era la mayor mentira del escritor, después de toda la sarta de embustes de los dos libros. Algún comentarista piensa que L. ya había agotado su repertorio y no quería proseguir la broma más allá. Acaso, podríamos sugerir, si su público hubiera reclamado más episodios increíbles, se los habría dado, porque la fantasía suya era inagotable. Pero también podemos pensar que esta le resultó una fórmula fácil y un tanto original para concluir una obra de diversión (9).

Tal vez lo sea todavía. De los monstruos y los objetos prodigiosos y de su proyección en la literatura posterior voy a tratar en otro artículo.

(7) En su ya citada *Studies in L.'s Comic Fiction*, páginas 7-11.

(8) Apuleyo ha retomado esa trama en sus *Metamorfosis* o *El asno de oro*. (Para una comparación entre ambas novelas, cf. P. G. Walsh, *The Roman Novel*, Cambridge, 1970, págs. 146 y ss., o H. van Thiel, *Der Eselsroman*, Munich, 1971, tomo I. En mi libro ya citado sobre las novelas antiguas aludo a esa relación.)

(9) En castellano conozco varias versiones modernas de la obra: la de J. B. Bergua en *La novela griega*, Madrid, 1965, págs. 722-767; y la de J. Alsina en Luciano de Samósata, *Historia Verdadera*, etc., Barcelona, 1974, páginas 23-73; y la más reciente de A. Espinosa en *Luciano. Obras*, I, Madrid, Gredos, 1980.

El Griego, hoy

Por Francisco RODRIGUEZ ADRADOS (*)

La invitación amable que se me hace a colaborar en este número monográfico sobre el Griego y el Latín en la *Revista de Bachillerato*, que es tan de agradecer, me da pie para romper el silencio que, en los últimos años, vengo manteniendo sobre temas de enseñanza de las lenguas clásicas. En realidad, solo he hecho una excepción y esa para escribir una historia que debía hacerse: el folleto *El griego y el latín en el Bachillerato*, publicado en 1977 por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (1). Un cierto desánimo y cansancio tras tanta lucha en relación con la Ley de Educación y las reglamentaciones posteriores, ciertos desengaños ante cosas que, en nuestro campo, deberían haber marchado mejor de lo que han marchado, una sensación de impotencia ante el curso de todo el mundo de la enseñanza, me retenían de ponerme a la máquina a meditar sobre el viejo tema, siempre actual.

Además, era quizá necesario un cierto reposo, un plazo que diera perspectiva y permitiera una visión menos apasionada. Ahora ya lo tenemos. Y vemos que, después de todo, en 1980 sigue vivo en nuestra enseñanza el estudio del griego y sigue, aunque sea en más modesta medida que antes, atrayendo el interés y la sensibilidad de las nuevas generaciones. En ciertos aspectos ha habido un progreso: nuevas Secciones de Clásicas, ahora ya en casi todas las Universidades, innumerables profesores nuevos en Universidades e Institutos, el mantenimiento y aún la mejora de la infraestructura científica —revistas, bibliotecas, colecciones— que es indispensable.

Existe, en definitiva, una base sobre la cual se puede edificar. Pero también existe, hay que decirlo, un ambiente de crisis y unas situaciones poco favorables que provienen de la Ley de Educación y del ambiente que la rodeó; más todavía, de una serie de condicionamientos que hoy repercuten en toda la enseñanza. Pienso que es mejor exponer las cosas con toda claridad para poder proponer una orientación viable.

No parece éste, ciertamente, el momento de hacer la crítica de esa Ley y de la orientación que representa: algún día llegará, sin duda, y se verá que si por un lado respondía a necesidades hondamente sentidas, por otra aplicó a la enseñanza tratamientos entre frívolos y demagógicos que han causado daños sin cuento. Aunque aquí sólo he de hablar del Griego, no parece tampoco que se pueda aislarlo totalmente. Porque sufre, igual que las demás materias, de problemas como son la reducción a tres cursos del Bachillerato, la llegada

a éste de alumnos sin los mínimos conocimientos, el desmoronamiento del sistema de exámenes, los métodos poco rigurosos para la selección del profesorado, una cierta orientación antihumanística (el griego es simplemente una materia del «área del lenguaje»), etc., etc.

Y sufre de otros males también generales, quizá derivados de una época de transición en las sociedades occidentales: el desinterés por todo lo que no es tecnológico o relacionado con la más directa actualidad (política, sociología, etc.) y, concretamente, esa cortedad de visión propia de nuestro tiempo, que se niega a los valores históricos y a los valores absolutos. Pero también de fenómenos coyunturales que han traído una tendencia a la desaparición de la especialización del profesorado (profesores que se ven obligados a dar materias que no son las suyas), pérdida de horas de clase y del ambiente de estudio por los constantes conflictos y huelgas, caos en los planes de estudios de las Universidades; lo que, se quiera o no, repercute de mil maneras diversas.

Pero no era mi intención entrar a fondo en esta crisis de la enseñanza que estamos viviendo y que profesores y alumnos, cuando están bien dispuestos, y lo están muchas veces, superan a base de esfuerzo y de encogimiento de hombros ante las dificultades. Quiero ocuparme modestamente del griego.

Comenzando por el Bachillerato, si tratamos de ser objetivos, veremos que, aparte del impacto de los hechos mencionados, derivados de lo que puede ser calificado como de una crisis de crecimiento, de una parte, y de prevalencia de los valores sociales sobre los científicos y académicos, de otra, el griego ha recibido de la Ley de Educación y de las reglamentaciones posteriores una serie de recortes. Lejos están los tiempos en que dos cursos de griego en la Sección de Letras del Bachillerato y un Preuniversitario con clase diaria permitían alcanzar en la enseñanza del griego objetivos que hoy nos son mucho más difíciles. Hoy tenemos en el Bachillerato un solo curso de griego, más otro

(*) Catedrático de Filología Griega de la Universidad Complutense de Madrid.

(1) Para completar la visión de ese folleto sobre la lucha de las Humanidades en relación con los planes de enseñanza y, en general, en los últimos decenios, véase: *La Sociedad Española de Estudios Clásicos ante la Ley General de Educación*, Madrid, Sociedad Española de Estudios Clásicos, 1970; y mi artículo «Lenguas Clásicas y educación en la España Contemporánea», *Revista de Occidente*, 148, 1975, pp. 78-96.

en el COU: el primero con un número aceptable de alumnos gracias a lo que es en la práctica la posibilidad de seguir una opción de Letras, el segundo con muchos menos desde el momento en que se enfrentó al griego con la Historia del Arte.

Lo peor es que los objetivos que para la enseñanza en esos dos cursos se señalan vienen a ser aproximadamente los mismos que se señalaban antes, cuando existían tres. Y quizá lógicamente, pues si el griego no vale para leer, aunque sea en fragmentos limitados, los autores más importantes, acompañados del comentario literario e histórico del profesor, ¿para qué vale entonces? Pero no deja de derivarse de ahí un problema: cómo hacer en dos años lo que requería tres. Y de ahí surge la queja de los que lo consideran imposible y los que piden reducciones en los programas, limitando la enseñanza del griego a objetivos tan pobres que resulta dudoso si, entonces, valdría para algo.

Pero no es esto solo. La legislación vigente permite ciertas habilidades gracias a las cuales muchos, muchísimos colegios simplemente no ofrecen griego porque, según ellos, no hay alumnos que lo piden. Ciertamente, quizá el Griego opcional que la ley prevé resulta imposible impartirlo en el ciento por ciento de los centros: pero algo podría hacerse para lograr soluciones razonables, ni griego con dos o tres alumnos, ni vetos por razones monetarias. Luego, el aumento masivo del profesorado ha traído, como en todas las asignaturas, casos de promoción de personal mal preparado (jaquellas oposiciones en que no se pedía ni un ejercicio práctico!), de alternancia de años con provisión masiva de plazas y otros de sequía. Toda esta masificación, toda esta improvisación no se ha contrarrestado con un verdadero esfuerzo para hacer ver cuál es la didáctica a seguir para alcanzar objetivos ciertamente ambiciosos para los horarios que se ofrecen. Cada cual, digámoslo francamente, ha de ver cómo se las arregla. Y no es fácil.

Todo esto, por lo que al Bachillerato se refiere. Para decir algunas cosas de las Facultades Universitarias, aunque sean tema menos directo de esta Revista, hay que señalar que el progreso arriba apuntado —más Secciones de Clásicas, más profesorado— queda contrapesado con inconvenientes graves. La autonomía que, en la práctica, vienen teniendo desde hace años las Universidades a efectos de planes de estudios ha sido para nosotros altamente desfavorable. Como todas las materias difíciles y más si, en tal o cual Universidad, no tenía quien hablara con autoridad por ella, el griego ha sido contorneado a base de optativas (con lenguas modernas muchas veces, error gravísimo), ha sido eliminado otras simplemente. Esto, sobre todo, cuando aquí o allá las antiguas Facultades de Filosofía y Letras se han dividido en Facultades de Filología, de Geografía e Historia y de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Vamos, así, a la formación de especialistas sin base cultural general, a veces sin base siquiera para la propia especialización. De otra parte, la enseñanza del griego en los primeros años de Facultad sufre la dificultad gravísima de que hay que impartirla simultáneamente a alumnos que vienen del Bachillerato con los conocimientos que éste imparte y a otros que no han estudiado griego, sin que esto les impida matricularse en dichas Facultades. O desmoralizar a los unos o abandonar a los otros: ésta es el dilema en que se encuentra el profesor, a diferencia de lo que ocurría hace ya años, en que

los alumnos de Griego de Comunes tenían un nivel más o menos unitario. Quizá por esto, quizá por otras causas que solo a las Facultades son imputables, se nota a veces un cierto desinterés en éstas por la enseñanza que imparten en esos primeros cursos, una cierta desorganización, un llevar las cosas cada profesor a su aire sin coordinación ni planificación general.

Por supuesto que esto revierte no solo en un menor influjo de la cultura clásica en el mundo cultural en general, sino también en las Secciones de Clásicas, a la larga, y más a la larga todavía en el Bachillerato. La serpiente acaba por morderse la cola.

También respecto a la infraestructura general de que arriba hablábamos se notan, respecto a la situación de los años sesenta, a más de algunos progresos a que hemos aludido, algunos fallos. Hay más bibliotecas (aunque la crisis económica está trayendo su decadencia), más revistas (aunque algunas luchan difícilmente con la misma crisis), algunas colecciones más (señalo muy especialmente la muy benemérita serie de traducciones «Clásicos Gredos»). Al lado de esto hay que señalar la mortecina marcha de la Colección Hispánica de Autores Griegos y Latinos, no detenida del todo, pero muy lejos del ritmo que merecía una empresa tan absolutamente indispensable. Y hay luego la atonía de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, que hace poco más que celebrar sus congresos cada cuatro años. Y la atonía de su órgano, la revista del mismo nombre, que en otros tiempos era un órgano de unión e información en lo pedagógico y didáctico, lo bibliográfico, lo académico. No hablo del abandono de algunos proyectos ambiciosos, como la *Bibliografía de los Estudios Clásicos en España*, detenida en el segundo volumen, que abarca hasta 1965.

No hay, pues, que echar todas las culpas a la Ley de Educación o al Ministerio o a lo que antes llamaba el espíritu de los tiempos y ahora se atribuye a presiones sociales diversas. Hay de todo esto, pero también un cierto decaimiento, una falta de organización y cooperación, de búsqueda común de soluciones. Ciertamente que esto no es cosa del griego solamente: es un reflejo en el griego, quizá más vivo que en el caso de otras materias por circunstancias especiales, de ese «mal del siglo» que envuelve a la enseñanza, que ha de repensar su propia filosofía, ha de convencer al público en general —incluidos los políticos, los técnicos, los sociólogos, los periodistas: aquellos que forman la opinión— de que vale para algo. No solo para dar fundamento a posteriores estudios tecnológicos o para imbuir de una determinada filosofía de la vida o la sociedad, sino para enseñar a pensar por cuenta propia, a criticar, a tener una base de referencia en lo que hicieron y pensaron hombres no condicionados por las urgencias, a veces transitorias en definitiva, del momento.

Volvemos, pues, el griego. Si hemos de buscar una salida a la situación actual, salida que sin duda no está más que en parte en nuestras manos, pues objetivamente nos encontramos ante una planificación insuficiente, lo primero que hemos de hacer es cobrar conciencias de nuestros objetivos, de las razones de nuestra existencia. Son complejas y no debemos minimizarlas. Si quisiera dar una formulación breve de los objetivos del griego en el Bachillerato, no creo que pudiera encontrar ahora una más tajante de la que aparece en el folleto *Orienta-*

ciones Metodológicas, Griego que publiqué en unión de un grupo de profesores en 1973 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid. En dicho folleto, esos objetivos se articulan en los siguientes puntos:

a) Conocimiento del humanismo griego, interpretación de los valores más permanentes y de la influencia en los diversos campos de la cultura y literatura occidentales.

b) A través de la lectura de autores clásicos, percibir los motivos humanos y situaciones históricas de los textos en su vinculación con el mundo y la cultura de hoy.

c) Crear hábito de reflexión y análisis textual sobre formas literarias concretas para descubrir los valores creadores poéticos y, en especial, la expresividad y la precisión del lenguaje que encierran.

c) Contribución a la comprensión del pensamiento occidental y al nacimiento del espíritu científico.

El que en 1973, ya aprobada la Ley de Educación y en tramitación los reglamentos de la misma y contra la orientación que en aquel entonces reinaba en las altas esferas de la enseñanza, rechazáramos expresamente las tentaciones de hacer del griego una lengua más y nos asiéramos a sus valores generales, atemporales, deja ver bien claro que, para los que firmábamos esto, eran estas posiciones irrenunciables. No podemos reducir al griego a una especie de jardín de raíces del lenguaje científico ni podemos limitar su enseñanza a un «método directo» ideado para otras lenguas y otras finalidades. No podemos dejarnos llevar a esos que en otro lugar he llamado «procedimientos pedagógicos desesperados»: entiéndase, por lo que a las lenguas clásicas se refiere (cf. *Situación y Perspectivas de los estudios clásicos en España*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1975, p. 22).

Hay lo generalmente humano y hay modelos literarios válidos y hay lenguas y momentos históricos que los plasmaron especialmente: no podemos renunciar a la enseñanza de esos modelos, aunque sea en forma limitada, aunque presenten dificultades, que evidentemente las presentan. No podemos limitar nuestra ambición a enseñar frases artificiales, ni siquiera trocitos de autores fáciles de cuarta fila, ni siquiera traducciones. Aunque ello exige un esfuerzo adicional del profesor, una colaboración intensa con el alumno, una imaginación creadora sobre el método, una renuncia, efectivamente, a seguir paso a paso todo el detalle del estudio de la lengua.

Esto es, como digo, el punto de partida irrenunciable. Pero no solo para el griego sino también para las materias de Humanidades en general, si se exceptúan las lenguas modernas, que pueden tener otras motivaciones. Su consecución depende de una serie de factores, de los cuales unos están más o menos en nuestras manos, otros en las de las autoridades educativas. Aunque es claro que, a la larga, hay un ambiente general cultural que debe modificarse si las materias de Humanidades han de seguir ejerciendo un influjo en la educación general. Pues educación es socialización de las nuevas generaciones, adaptación a los valores de las antiguas. Un divorcio radical es, en definitiva, insalvable. Pero la verdad es que la posición del público en general y la reacción del alumno normal es más favorable a las Humanidades de lo que harían pensar

ciertas manifestaciones de supuestos representantes suyos. Y que, de otra parte, hay que esperar una modificación de los valores que una presión más o menos coordinada tienden a imponer a nuestras sociedades. Valores pragmáticos y técnicos fruto de una decadencia cultural que en algún punto ha de detenerse. Y que nosotros hemos de ayudar a detener.

Volvemos una vez más, modestamente, a nuestro griego. ¿Qué podríamos hacer, qué podría hacerse para volverlo más eficaz dentro de las actuales circunstancias, adecuarlo más fácilmente a sus objetivos?

Decimos «dentro de las actuales circunstancias» pero hemos de proponer primero una hipótesis: la de que esas circunstancias, algunas de ellas, sean en alguna medida modificables, volviéndose a un Bachillerato más amplio que permitiera un mayor juego al griego y a otras materias. Precisamente por ello, aparte de razones de principio, siempre he pensado que no se deben recortar nuestros objetivos, por difíciles y aun utópicos que a veces resulten: en ese caso careceríamos ya no solo de un arma de presión sino del único convencimiento necesario para luchar por una ampliación del Bachillerato y no solo del griego.

Considero justo romper aquí una lanza en pro de ese objetivo, que es un objetivo cultural español absolutamente necesario, imprescindible. La reducción del Bachillerato a tres años por obra de la Ley de Educación ha sido, efectivamente, una losa de plomo sobre la cultura española, una responsabilidad que nadie ha exigido todavía pero que algún día se exigirá. La eliminación de esa reducción —con la consiguiente reducción del período docente anterior— es una exigencia, pues, no ya del griego, sino de toda la cultura española.

Sin una ampliación del Bachillerato parece difícil contemplar una ampliación del espacio dedicado en el mismo griego de un año a dos años, que es, con el añadido del año de C.O.U., la mínima extensión necesaria para que los objetivos de su enseñanza se cumplan de una manera medianamente razonable. Pero hay que hacer constar aquí que esta propuesta de ampliación del Bachillerato no se funde exclusivamente, ni muchísimo menos, en las necesidades del griego. Hay otras materias que han quedado igualmente estranguladas por esa arbitraria reducción. Pues al relegarse al Bachillerato materias especializadas que no podían confiarse a los docentes de enseñanza general básica, el Bachillerato ha quedado literalmente sin espacio para que aquello que debe ser su contenido pueda impartirse de manera suficiente. Y, claro está, el retraso con que a los alumnos llega una especialización a todas luces necesaria, es un daño para su formación.

Así, en definitiva, puede decirse sin temor a error que la reducción del Bachillerato ha sido un error que han pagado casi todas las asignaturas. Y entre ellas, desde luego, el griego. La posibilidad de que éste se imparta racionalmente está en buena medida condicionada a que tenga lugar esa reforma necesaria.

Desde el punto de vista legal hay todavía otras medidas que serían absolutamente convenientes. Una de ellas, que se llegara a un sistema para regular la existencia obligatoria de la asignatura en al menos una parte de los centros de enseñanza privada.

También es importante lo relativo a las pruebas. No ignoramos que las actuales tendencias son a dejar

en manos de las Universidades los sistemas de acceso a las mismas y los planes de estudio. Pero antes o después, pensamos, se llegará a la conclusión de que un cierto grado de reglamentación general es necesario. Por ejemplo: que en las Facultades de Filología debería exigirse el Griego como obligatorio, en su prueba de ingreso. Esto repercutiría en las elecciones que los alumnos hacen en el C.O.U., a veces dependientes de simples razones de facilidad. Como debería ser el griego un mérito para las Facultades de Historia y Filosofía y aun cosa obligatoria para ciertas ramas de las mismas. Y como debería implantarse con carácter general al sistema de que, si hay alumnos de griego en las Facultades con dos niveles diferentes, deben recibir cursos también diferentes.

Descendiendo a detalles más concretos, los profesores de griego hemos tratado de hacer ver muchas veces que un plazo de 45 minutos como el que ahora se da en la prueba de Selectividad para hacer una traducción y un comentario de un texto griego, es absolutamente insuficiente. Detalles como éste pueden parecer pequeños, pero a la hora de la realidad son importantes. El alumno, que ha tenido ya un período de escolaridad en griego insuficiente, se encuentra en un momento decisivo ante una situación que le agobia y no le deja dar prueba fácilmente de sus conocimientos.

Ahora bien, no lo es todo, ni debe serlo, aquello que pensemos que debemos pedir a las autoridades educativas y que es verosímil que vaya obteniéndose poco a poco desde el momento en que el ciclo de las facilidades, de la inflación numérica y la rebaja cualitativa, vaya cerrándose. Es algo que interesa no solo al griego, sino a la totalidad de la enseñanza.

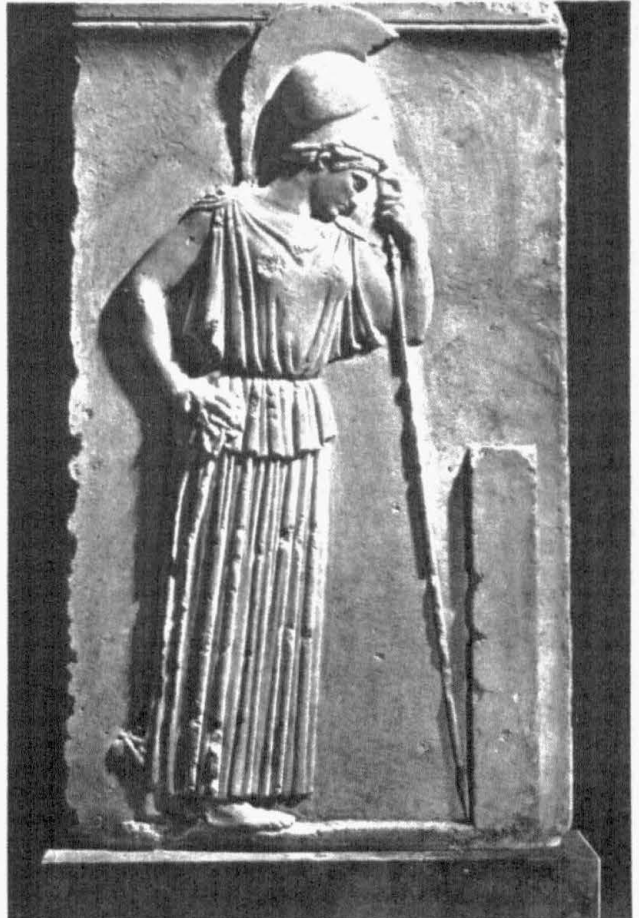
Mientras tanto, hemos de aprovechar al máximo aquello que tenemos y aproximarnos al máximo, con su ayuda, a los objetivos que nos proponemos y que más arriba he presentado sumariamente.

Esto es absolutamente importante, sobre todo hoy día en que, a más de encontrarnos en una situación absolutamente desfavorable en lo relativo al período de tiempo disponible para la enseñanza, la mayor parte del profesorado llega a sus puestos sin una preparación didáctica propiamente dicha. La situación ha empeorado terriblemente a este respecto con relación a épocas todavía no muy antiguas en que licenciados becarios seguían en Institutos de Bachillerato clases de profesores experimentados y hacían allí sus prácticas. Los Institutos de Ciencias de la Educación raramente pueden hoy en día ofrecer un sustituto a aquel sistema mediante cursos especializados de didáctica del griego.

Dar un resumen de lo que debería ser la enseñanza del griego parece una tarea desproporcionada a lo que pretendo en este lugar: pasar una rápida revista de la situación. Aparte de que mis ideas están reflejadas en diversas publicaciones mías (arriba he citado una de ellas, las *Orientaciones Metodológicas* de la Complutense), la verdad es que no existe un cuerpo de doctrina cerrado que represente la pura ortodoxia: hay múltiples variantes metodológicas que nadie puede condenar. En lo que sí debe serse radical, pienso, es en condenar la vieja rutina precientífica de estudiar paradigmas de memoria y solo tarde, si acaso, pasar a traducciones elementales, todo ello con máximo desentendimiento de cualquier punto de vista literario y cultural. De otra parte, ya he dicho, aunque sea alusivamente, que el método directo me parece inadecuado salvo para

los momentos más iniciales de la enseñanza: ni la naturaleza de la lengua griega (de complejidad morfológica infinitamente mayor que la del inglés) ni las finalidades culturales que nos proponemos con su enseñanza resultan compatibles con este planteamiento.

Fuera de esto ya decimos que hay infinitas variantes metodológicas que pueden ofrecer buenos resultados. A todas ellas es común, de una manera o de otra, una serie de puntos de vista que prácticamente no discute ya nadie. Por ejemplo:



Atenea pensativa. (Museo de la Acrópolis.) *Atenas.*

En las fases iniciales, combinación del estudio paradigmático con una ejemplificación frecuente (introducción de variantes de unas mismas frases, preguntas y respuestas, traducción inversa, etc.) que lleve, en lo posible, a una mecanización del uso de la lengua.

Reducción de la morfología y estudio simultáneo de la misma y de la sintaxis elemental, así como de la fonética en cuanto ayuda y estímulo.

Entrada temprana de textos antiguos aunque sean simplificados y aunque el profesor haya de resolver previamente las dificultades.

Combinación de todo este estudio y el del vocabulario, que lleva de un lado a consideraciones histórico-culturales, de otro a la comparación con el latín y, también, con los derivados españoles modernos.

Desde el comienzo mismo, el estudio de los textos y el del vocabulario debe aprovecharse para el cono-

cimiento de la cultura, la literatura y el pensamiento griegos y su proyección posterior.

Hay mil maneras de mantener de esta forma el interés del alumno, que debe intervenir con su iniciativa en el progreso educativo. Revisiones periódicas y sistematizaciones de los hechos (gramaticales, literarios, etc.) también periódicas pueden contrapesar lo que haya de laxo y de incompleto en el proceso de la enseñanza.

Todo esto no es decir, en absoluto, nada nuevo: es indicar que la enseñanza del griego, en sí y más aún en las actuales circunstancias, es una tarea difícil. No es eso de señalar para mañana la lección siguiente y ver cómo se las arreglan los alumnos, con ayuda de esas lecciones y del diccionario, para descifrar trabajosamente unos textos. Es una enseñanza que exige cooperación con el alumno, obliga a hacerle plantearse problemas, le da pistas sobre cómo enfocar una traducción venciendo los primeros instintos o prejuicios de buscar simplemente las palabras una tras otra en el diccionario y ver luego qué puede hacerse con el resultado. De una buena parte de los fracasos en la enseñanza elemental del griego tienen la responsabilidad aquellos profesores que, quizá sin culpa suya y por simple falta de preparación didáctica, carecen de un método adecuado. El método siempre es necesario, aquí es indispensable.

Existe, ciertamente, el trágico problema del tiempo disponible: pero con el mismo tiempo hay quien hace más, hay quien hace menos. En todo caso, hay un mínimo del que no se puede descender. El griego no debe quedar en la memoria de ningún alumno como una serie trabajosa de paradigmas, listas de vocabulario y textos de sentido confuso e infantil. Ha de dejar la huella de un sistema lingüístico, un vocabulario que tiene mucho que enseñar, unos textos que ofrecen interés literario y humano y cuya traducción permite ejercitar facultades complejas, no la de la pura suma mecánica de elementos o la de la alegre arbitrariedad.

La tarea del profesor de Griego es, insisto, dura: y por bien realizada que esté siempre dejará la impresión de algo truncado mientras no se consiga, al menos, volver a la situación de años atrás cuando se logre, como proponíamos más arriba, tener un año más. Precisamente por esto sería en este caso absolutamente necesario y perentorio, y más ahora que el profesorado ha crecido masivamente y a veces en forma demasiado rápida, que hubiera unos contactos que fueran algo más que un Congreso cada cuatro años. No solamente reuniones de ese tipo, sino reciclaje del profesorado, ciclos de conferencias, comparación de experiencias y otras actividades más deberían existir, organizadas por el Ministerio, por la Sociedad Española de Estudios Clásicos, por las Universidades o por quién fuera.

Tal vez una asociación de profesores fuera el órgano adecuado para poner en marcha programas de esta naturaleza aunando voluntades.

Y algo que es también esencial y cuya falta se hace sentir cada día penosamente es una revista elemental dedicada fundamentalmente al profesorado de enseñanza media. Porque se publican, ciertamente, revistas científicas que ofrecen aportaciones originales; se publican traducciones de autores antiguos; se publican manuales destinados a la enseñanza. Todo esto está muy bien. Pero a su lado haría falta esa otra revista que, sistemática y no esporádicamente como ahora a veces se hace, ofreciera estados de la cuestión sobre los distintos puntos de nuestros estudios; bibliografías críticas; novedades; orientaciones generales sobre el mundo científico; información sobre toda clase de temas pedagógicos y didácticos, sobre experiencias de unos y otros, en España y en el extranjero; información también sobre temas profesionales. Si esto se consiguiera con una periodicidad adecuada, sería, sin duda alguna, un enorme favor el que se haría a nuestros profesores. Se contribuiría a romper la desconexión y desorientación actual.

Esta y otras iniciativas más —cada cual podría proponer unas diferentes— serían importantes, pienso. Necesidades semejantes van sintiéndose en otras materias, mayores según aumenta el número y la dispersión de los docentes, que antes procedían de un número limitado de escuelas. Algo ha de hacerse en este terreno si es que la calidad ha de recuperar un terreno muchas veces perdido. En griego, por razones especiales, estas necesidades son especialmente acuciantes.

Con esto concluyo lo que no ha querido ser otra cosa que un panorama de la situación general del griego, sobre todo en el Bachillerato, de sus perspectivas y de lo que podría y debería hacerse para mejorarlas. Tras tiempos absolutamente desfavorables, en los que fue difícil conseguir que el griego no pereciera ante una ola que unía el deseo de promoción cultural con un desdén para las formas más elevadas de la cultura, ahora ha venido una pausa, quizá por simple cansancio. El griego ha quedado bastante maltrecho de resultados de aquella ola: pero ha quedado vivo y sigue encontrando, entre profesores y alumnos, cultivadores fervientes. La infraestructura que lo sostiene continúa en pie: a veces disminuida, a veces mejorada. Lo que hace falta es que quede la suficiente capacidad de reacción para que, rechazando la inercia y los personalismos, se pueda sacar de la situación el partido máximo. Y que, en el momento adecuado, se intente volver a mejores posiciones, sobre todo si hay una reacción general a favor de la extensión de la duración del Bachillerato (y la reducción de la enseñanza básica), de su rigor y de su valor cultural.

Criterios de selección contextual en una metodología filológica para la enseñanza del Griego a nivel secundario

Por Andrés ESPINOSA ALARCON (*)

INTRODUCCION.—El griego ante la década de los ochenta

La materia «griego» ha llegado, aunque en precario, hasta nuestro actual «microbachillerato» (Plan 1975) por presiones estamentales e inercias rutinarias de planes de pasadas —aun cuando no muy lejanas— calendas, que pretendían enlazar, por aquellos entonces, con rancias tradiciones humanísticas europeas. Ha comenzado ya a estudiarse a nivel ministerial una reforma de nuestras «enseñanzas medias», y surge consecuentemente en nuestro ámbito específico de profesionales de la helenidad clásica la inveterada preocupación por un futuro (real o hipotético) en un segundo ciclo de bachillerato a la francesa, con diversidad de opciones, y ello en un momento en que España —sumida aún en serias indefiniciones sobre la vertebración del Estado de las autonomías y acerca de sus propias posibilidades reales en orden a una acción legislativa común y política económica que hagan factible una reforma coherente de los niveles medios— pretende integrarse plenamente en una Europa donde, tiempo ha, periclitó la extensión y profundidad en el estudio de las humanidades grecolatinas, incluso en niveles superiores de estudios filológicos. ¿No es, por lo demás, significativo que la discusión en torno a la pervivencia real o supresión fáctica de los estudios de griego y latín en el bachillerato, viva en el ambiente de finales de la década de los sesenta, ante las expectativas generadas por la gran Ley Villar, haya perdido hoy toda vigencia sociológica, a excepción de los diminutos círculos profesionales directamente interesados? ¿No es nuestra pretensión la de ganar aún batallas con un talismán o espantajo que ya a nadie asusta ni cautiva? ¿No es ridículo por obsoleto defender la pervivencia de unos valores generatrices de Europa cuando la cultura viva de Occidente avanza a gran trecho distante de ellos, acuciada por la inmediatez de muy graves preocupaciones, signos de los tiempos (crisis energética mundial, inflación, paro, amenazas de apocalipsis nuclear, decadencia y mutación social, droga, delincuencia y desarraigo juvenil, etc., etc.)? ¿Acaso no pretendemos los helenistas caminar a espaldas del Consejo de Europa, de la UNESCO y demás organismos internacionales

responsables de programas educativos? ¿No es cuestionado el mismo concepto de tales normativas docentes? (1) ¿No es, en medio de un derroche de imaginación y criterios novedosísimos, la interdisciplinar y cambiante, flexible hasta la flexibilidad misma, el «aprender a aprender abiertos al cambio constante», la acción educativa que exige el complejo y crítico momento de la historia en que vivimos? Hoy, nos dicen los expertos en ciencias de la educación, no existen ya «las asignaturas, sino los problemas» (2). En todo caso, marchemos —nos animan— por las rutas de las «nuevas humanidades» (ciencias humanas y sociales: ciencias de la información, lingüística, sociología, psicología, antropología estructural, etc.), dando por sentado el superior interés y valor formativo de la cibernética y el lenguaje de los ordenadores para el hombre actual que el de los manidos «lenguajes humanísticos tradicionales» (3).

Por lo demás, ahí están tanto nuestros métodos didácticos desfasados como los balances de los últimos años de impartición de nuestras materias clásicas, que se comentan por sí mismos, a un alumnado carente de motivaciones, no ya para el arduo esfuerzo que nuestros estudios comportan, sino para cualquier disciplina, en especial para aquellas que implican valores humanísticos del pasado. Animados por todo ello ¿vamos a seguir insistiendo en la misma línea en el futuro? No ignoro que el problema del fracaso es complejo y difícil, e implica un compartir responsabilidades, pero ahí está, insoslayable. Básteme por ahora, el reconocimiento de que no se debe en exclusiva ni a los planes dispartados ni a los métodos inconvenientes: hay, entrelazadas, causas más profundas, y la crisis global de formas y valores tradicionales en

(*) Inspector de Bachillerato del Estado.

(1) Cf. L. KLAUSNER, *Où vont les professeurs*, Castelman, 1979.

(2) Así G. Devoto, citado por D. Antiseri, *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*, La Coruña, Adara Educación, 1976, p. 9.

(3) Cf. C. PARIS, «Hacia una epistemología de la interdisciplinaridad», *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 3, marzo 1973, pp. 117 y ss., esp., p. 119.

nuestra sociedad española y occidental (por mucho que suene a tópico) no es la menos importante.

Y, tras estas previas y necesarias reflexiones, hora es ya de entrar en materia.

I. TRADICION DIDACTICA RUTINARIA

Como filólogos que somos, pretendemos transmitir fundamentalmente los tan cuestionados valores de la cultura griega clásica no a través de las imágenes, de las formas plásticas, de los datos teóricos aislados (geografía, historia, filosofía, etc.), sino a través de los textos, y ello sin desdeñar auxilio didáctico complementario alguno, como los citados, que estimamos indispensables. Pero al analizar las múltiples concausas de nuestro fracaso surge, entre otras, la sencilla pregunta: ¿con qué repertorio textual clásico nosotros, filólogos, enseñamos el griego?

Parto de la base optimista de que el profesorado responsable domina suficientemente el método filológico de lectura y análisis profundo de tales textos. Pero la tradición de nuestra bibliografía didáctica al uso del alumno ¿no arrastra también consigo, plan tras plan, una gran pobreza selectiva y unas rutinas de acomodación y —lo que es más grave— de invención de frases y ejemplos para ilustrar la teoría y posibilitar ejercicios de traducción, disociando, en el mejor de los casos, *textos lingüísticos* y *contextos literarios genuinos* desde un primer momento? Supongo asimismo que todo el profesorado, además del soporte científico imprescindible, cuenta con el benéfico impulso de potentes motivaciones humanísticas —en otro supuesto, sería imposible insuflar un mínimo interés a los demás por algo tan lejano en apariencia de nuestro repertorio de preocupaciones inmediatas—. Pero ¿en qué textos motivadores va a basar su esfuerzo el profesor filólogo? ¿En fabulillas obsoletas? ¿En el griego neotestamentario? ¿En frases inventadas por un colega? Si el objetivo terminal más sustantivo a alcanzar en la conducta del alumno es que éste consiga asimilar (en conocimientos y afectos) la cultura griega clásica directamente a través de ricos, formativos e ignorados textos genuinos, leídos, traducidos y comentados previamente (o no) por el profesor, mal parece que pueda esto lograrse en tan breve tiempo como el que contamos —y contaremos— para nuestra materia por una ruta inicialmente desviada (textos pobres, ajenos a la mejor helenidad, adulterados o, sencillamente, inventados). Ello, cuya gravedad tal vez pudiera estimarse atenuada en un plan que incluyera varios cursos y horas abundantes de clase a la semana, es literalmente inaceptable en los actuales ordenamientos educativos.

Tanto a nivel alológico como didáctico los textos improcedentes por su escasa carga cultural, así como los amañados o inventados deben desecharse de entrada para el proceso de aprendizaje, por entrañar una desviación metodológica de principio que —aparte de entrar en colisión con la psicología del actual alumno de bachillerato— imposibilita una consecución de los objetivos terminales (textos genuinos sustantivos) e introduce al educando en una *infraculturización*, en la que cualquier parecido con la fecunda matriz helena es mero azar. Ante nosotros tenemos la imagen del fracaso: ¿seguiremos —mientras nos dejen— avanzando por ese camino?

II. UN NUEVO METODO: DIFICULTADES Y PRETENSIONES

Pasemos a la parte constructiva. Aceptado el planteamiento genérico de la necesaria autenticidad filológica en la presentación de los textos, sin disociar *lengua* y *cultura*, para lograr un alza en la motivación de los alumnos, es de toda evidencia que tal exigencia entra en colisión con la tradicional metodología normativa y deductiva de la enseñanza del griego. Primero, porque la riqueza formal de los fragmentos de distintas épocas y géneros es difícilmente reductible a la simplicidad escolar con que se presentan los hechos en la gramática. Segundo, y principal, porque el orden de aparición desde el primer día de los hechos lingüísticos en contextos reales es absolutamente incompatible con la sistemática de cualquier método gramatical, engarzado en un orden más o menos discutible (alfabeto, principales leyes fonéticas, morfología —del nombre, del pronombre, del verbo y otras partes de la oración— y sintaxis —en sus diversos apartados—), pero al que en definitiva debe ceñirse todo tratado por elemental que sea, y cuya alteración del orden tradicional no vendría ni a paliar siquiera el problema, insoluble a nuestro entender, de inconexión entre estructuras morfosintácticas que vayan apareciendo en las sucesivas lecturas de textos griegos y sistematización total (previa o ulterior) de las mismas para su comprensión y gradual dominio por el alumno.

La otra posible solución teórica (adaptación de la selección textual a un pretendido orden de sistemática gramatical) es en la práctica imposible, si no inconveniente, si queremos ser fieles rigurosamente al principio de integridad filológica. En el mejor de los casos podríamos —como hacen algunos—, seleccionar unos contextos sumamente atomizados, frasecillas aisladas, carentes con frecuencia de relevancia cultural paradigmática (aun cuando fueran genuinas), sólo válidas para el estudio de la gramática, que, no lo olvidemos, es un medio y no un fin condicionante. Así, habríamos de aguardar a muy avanzados momentos del curso para poder ensambalar razonablemente ambos propósitos (gramática y cultura presentes ambas en los textos).

Ante tamañas dificultades, no es de extrañar que surjan —al menos a nivel de hipótesis, si no de praxis docente— posturas de colegas que propugnan, con dosis variada de radicalismo, un renunciar a la comprensión directa de los textos por los alumnos, para abocar a una programación afilológica de la asignatura, orientada exclusivamente a lo que en buena ley deben ser complementos de una acción didáctica filológica (lecturas de textos en traducción, clases teóricas de cultura griega, etc.). Tal desviación es profesionalmente comprensible ante tantos fracasos y desencantos con planes y métodos, pero equivale lisa y llanamente a la supresión del griego por quienes menos llamados venimos a hacerlo, si es que aún seguimos creyendo, pese a todos los inconvenientes y dificultades —cuya ignorancia sería literalmente suicida para nuestro problemático futuro—, en los valores pedagógicos de las humanidades clásicas, como un factor revitalizador más de la profunda crisis de identidad espiritual que nuestra sociedad occidental padece. Y ello quede dicho sin más grandilocuencias.

¿Qué hacer, pues? Desde luego, comenzar por invertir el orden de perspectiva, y acometer toda una serie de acciones didácticas coherentes en

orden a trazar una nueva y positiva metodología para nuestra materia. Invertir el orden de perspectiva implica no partir de una gramática híbridamente ejemplificada para ir luego a los grandes textos (ese «luego» puede no llegar muchas veces), sino contemplar este hecho previo en toda su trascendental importancia: ahí están los textos, los textos únicamente que vamos a traducir, y a ellos hay que encaminarse directamente, con el auxilio de la gramática. Las acciones didácticas, de variado signo, nos obligarán a romper moldes para no limitarnos a las formas rutinarias de explicación teórica y ulterior traducción por el alumno de unos textos adulterados o ingenuos, sino que penetremos y haremos penetrar al educando en fragmentos literarios bien seleccionados. No debe, pues, *a priori*, preocuparnos, tanto la dificultad lingüística de la obra que leamos como estos considerandos: ¿es relevante para la formación humanística del alumno? ¿Contribuye a darle una visión de conjunto válida y estimulante de la cultura griega clásica? ¿Nos esforzamos convenientemente por hacérsela comprensible, tanto en el plan del significado como en el del signifiante? ¿Cómo organizaremos nuestras actividades para que le resulte más accesible (traducción interlineal de algunas formas, explicación anticipada de una categoría gramatical rentable estadísticamente, remisión a otros pasajes)? Ahí del esfuerzo del profesor para que un contexto estudiado quede —en la medida de lo posible en cada momento del curso— debidamente asimilado por el alumno, consiguiendo el objetivo inmediato (comprensión lingüística y cultural del fragmento en cuestión).

Obviamente, el método que propugnamos plantea sus riesgos e inconvenientes. Ante todo, requiere un mayor esfuerzo del profesor, y pueden quedar lagunas sin colmar en orden a comprensión y sistematización si no se ejerce hábilmente. Mas ¿no quedan todas las lagunas culturales sin colmar con nuestro actual método en múltiples ocasiones? ¿Qué insatisfacción mayor para alumnos y profesores que movernos sin luz propia entre paradigmas y ejercicios de frasecillas inventadas o retazos atomizados e irrelevantes? En el dilema, optamos por el riesgo de fallo del paradigma (lo que no tiene por qué ocurrir en última instancia) con nuestro método antes que seguir alejados de los textos genuinos, extensos y válidos.

Lo dicho hasta aquí es sólo una introducción al método y únicamente tiene sentido integrado en nuestra exposición subsiguiente.

III. CRITERIOS SELECTIVOS PARA UNA PROGRAMACION ANTOLOGICA

Si consideramos que el punto de partida para una metodología satisfactoria radica en la selección de contextos convenientemente realizada, parece obligado, antes de proseguir, abordar esta cuestión capital: ¿qué criterios selectivos adoptaremos? Son, a nuestro entender, los siguientes:

- 1.º Amplia gama temática frente a otros postulados restrictivos.
- 2.º Motivación existencial no exenta de cierta ahistoricidad.
- 3.º Complementación lingüística y cultural.

Respecto al primer criterio enunciado, hace algunos años escribía: «los textos no deben seleccionarse... según criterios *arbitrarios* ("lo que a mí me parece mejor"), *paternalistas* ("lo que resulte más fácil"), *clasicistas* ("la pureza de estilo"), *moralizantes* (el típico "fabula docet"), *rutinarios* ("lo que siempre se ha hecho en las escuelas"), etc., etcétera» (4). «Amplia gama temática» implica una consideración global de la rica literatura griega antigua, desde Homero a Luciano, diez siglos de producción con variedad de épocas, géneros, autores y temas; hay que proceder sin estrechez de miras, sin prejuicios clasicistas, sin rutinas adquiridas, sin mojigaterías hoy más que nunca insostenibles, sin subjetivismos caprichosos. Al seleccionar lo más granado de nuestra helenidad hay que partir de una puntual visión sintética de la misma, por difícil que ello nos resulte de entrada.

¿Qué significa «motivación existencial no exenta de cierta ahistoricidad»? No otra cosa, sino considerar, antes de elegir un determinado pasaje, «la *realidad socioambiental* del momento presente (los textos antiguos que encierran mayor potencia vivencial para el hombre de nuestro entorno y momento actuales)», si bien tal *aggiornamento* selectivo debe hacerse al tiempo compatible con los valores intemporales, perennes, de lo mejor del espíritu griego, si realmente creemos en las virtudes paradigmáticas de sus creaciones literarias (lo contrario, la concepción historicista, nos haría perder toda perspectiva de valor, y el fenómeno heleno quedaría reducido para nosotros, humanistas europeos, a un capítulo más de la historia universal, comparable a cualquier cultura exótica del Oriente lejano, de la América precolombiana, o del África central). Lo dicho se traduce en el terreno de la práctica, a la hora de elegir, en seleccionar textos valiosos, que motiven especialmente a nuestros alumnos de la España de la década de los ochenta, pero sin renunciar por ello a lo mejor de «lo clásico», aunque no esté de moda acuciante (mal habría de irnos a los humanistas de nuestro gremio con valores pedagógicos sometidos al vaivén de la frivolidad coyuntural, que pueden pasar mañana, en nuestra tarea formativa a largo plazo). Hay, pues, que ponderar cuidadosamente la antinomia, en ocasiones más aparente que real, actualidad epifenoménica/intemporalidad (= auténtica actualidad de lo clásico). Ciertamente hay pasajes retóricos de Lisias, Isócrates, Plutarco, Luciano (y del propio Tucídides, de un Demóstenes, y hasta del «divino» Platón), por citar sólo autores de primera fila, que están bien muertos para nuestro mundo (¿lo estaban ya para los griegos de la época?), y que nunca deberán, por ello, traducirse en clase, pero tal extremo no puede servir de excusa para ignorar la gran creación de la oratoria, de la retórica, fruto sazonado de la Sofística, aunque nuestra generación sea por principio coyuntural, por moda, antirretórica por antiformalista. No debemos, para satisfacer gustos del momento, leer a Aristófanes o a los cínicos en exclusiva, aunque también merezcan ser conocidos. Por dar gusto a un mundo materialista y antiheroico como el nuestro no vamos a ignorar la época de Homero, el Poeta; que Esquilo no esté de rabiosa actualidad por culpa de su maldito optimismo teológico, que tan poco agradaba a Sartre, no es argu-

(4) A. ESPINOSA, *Orientación didáctica. Griego*, I.C.E. de la Universidad de Granada, 1975, p. 33.

mento válido para marginar por ello su colosal monumento al espíritu del hombre: la *Oresteia*.

Creemos que poco es necesario decir para justificar nuestro tercer criterio selectivo: complementación lingüística y cultural. La integración lengua-cultura en el método que propugnamos exige un necesario rigor programático y sacrificio de determinados criterios unilaterales. Dar una imagen lo más globalizada posible de la cultura griega a través de sus textos nos impondrá en ocasiones exigencias ineludibles de complementación, y habrá que concluir obligadamente determinados géneros, autores y obras a lo largo del proceso selectivo.

IV. FASES DE UN TRABAJO EXPERIMENTAL EN EQUIPO

Del apartado anterior (necesidad de huir de toda arbitrariedad y subjetivismo) se desprende que una selección textual adecuada que genere a su vez un nuevo enfoque metodológico en la didáctica del griego no puede ni ser obra de un solo cerebro pensante ni brotar *ex nihilo* de la noche a la mañana. Requiere, en efecto, una prolongada labor de equipo, conjunción de esfuerzos, discusiones previas, prudentes tanteos y progresivos afianzamientos experimentales antes de abandonar la metodología actual por otra mejor. No sólo conviene que los responsables de la enseñanza nos pongamos de acuerdo acerca del fin último a perseguir, sino acerca de los métodos intermedios, recursos didácticos y etapas para lograrlo. Esta tarea es la que, a lo largo del presente curso y fases sucesivas, ha pretendido coordinar y seguirá asumiendo, si los hados nos son propicios, la Inspección de Enseñanza Media del Distrito de Granada, a través de periódicos trabajos y reuniones de seminarios permanentes con profesores de griego, en el ámbito concreto que nos ocupa, para proceder a una renovación metodológica en la línea aquí trazada. Así, con trabajos y encuentros periódicos (con una frecuencia aproximada de cinco semanas, en las capitales de las tres provincias de dicho Distrito) (5) hemos conseguido, en primer lugar, generar en el profesorado una viva inquietud renovadora, concretada en una tarea bien específica: la selección de unos contextos genuinos adecuados para un primer nivel de lengua griega, de acuerdo con unos criterios estrictamente definidos, como punto previo de partida para una efectiva renovación metodológica. Fijados los criterios en esta primera etapa, se pasó a continuación a la siguiente fase: la selección contextual propiamente dicha. En ello ha colaborado muy activamente la mayoría del profesorado de centros estatales y, en algún caso, también han intervenido profesores de los no estatales, existiendo en la actualidad una amplia muestra estadística de pasajes preseleccionados (cerca de dos millares por una veintena de profesores), y hallándose en ejecución la selección provisional de los pasajes que se propondrán para la experimentación prevista en la fase cuarta, de la que trataremos en el apartado siguiente. En consideración a los resultados que se obtengan, y tras ser objeto de evaluación y tabulación rigurosa todos y cada uno de los datos básicos aportados por los seminarios el curso próximo, se entrará en las dos últimas fases del estudio (quinta y sexta), es decir, obtención de conclusiones a ofrecer a los responsables de la acción educativa y redacción definitiva

de una guía didáctica consistentemente basada en una experimentación evaluada con todo rigor.

V. CONSECUENCIAS METODOLOGICAS DE UNA SELECCION CONTEXTUAL

La elaboración, siquiera sea a título experimental, de una guía didáctica comprensiva de unos contextos previamente seleccionados permite establecer unos índices de frecuencias y unos criterios metodológicos para su adecuada explotación. En efecto, acotados unos pasajes, se desprenderán de ellos unas frecuencias morfosintácticas, léxicas y culturales (literarias, histórico-arqueológicas e ideológicas —filosofía, religión, mitología, etc.—), en las que habrá de centrarse muy especialmente la exégesis teórica del profesor, sin excluir, claro está, el indefectible buen criterio de complementación de lo fundamental no aparecido en tales contextos, pese a que en la selección de los mismos ya se ha realizado el máximo esfuerzo de complementación: habrán de colmarse a nivel teórico las lagunas fundamentales de información lingüística y cultural que los textos presentados dejen abiertas y que los objetivos didácticos exigen superar.

Ello no obstante, por grande que sea —y debe serlo— el rigor con que se aplique el tan citado principio de complementación teórica, de los índices de frecuencias aparecidas debe extraerse la primera gran premisa metodológica: éstos, y no otros, son los materiales previos de lengua y cultura (los textos seleccionados) con que han de habérselas profesores y alumnos. Establecido el acuerdo de principio en la acotación de unos pasajes, es obvio señalar el interés que, por primacía basada en la estadística, ofrecen los contenidos lingüísticos y culturales concretos que de los textos se desprenden. En una amplia selección antológica de textos fundamentales estratificada y objetivamente elegidos (según criterios ya apuntados) no es fruto de mero azar la aparición de determinadas frecuencias; así, el prurito de metodología deductiva tradicional de inventariar todos los hechos considerados «standard» de lengua en una gramática normativa debe ser profundamente revisado en nuestro planteamiento, aunque ponderándolo debidamente con el criterio de complementación, para no decantarnos excesivamente en una dirección empirista a ultranza, generadora de vacíos; pero sin duda podremos con plena responsabilidad docente eliminar multitud de categorías morfosintácticas y lemas lexicales sin detrimento alguno para la formación del alumno a este primer nivel, al tiempo que introduciremos otros hechos olvidados por las gramáticas elementales al uso, por no ser justificadamente necesarios, o enfocaremos con otra perspectiva determinadas exégesis teóricas a la luz de la filología contextual.

El segundo principio metodológico fundamental de nuestro esquema operativo es la ampliación sucesiva de los elementos morfosintácticos que deba conocer y traducir el alumno ante un texto determinado. Sobre este punto escribía: «contentémonos con que el alumno nos traduzca solo una palabra el primer día, y démosle nosotros la traducción del

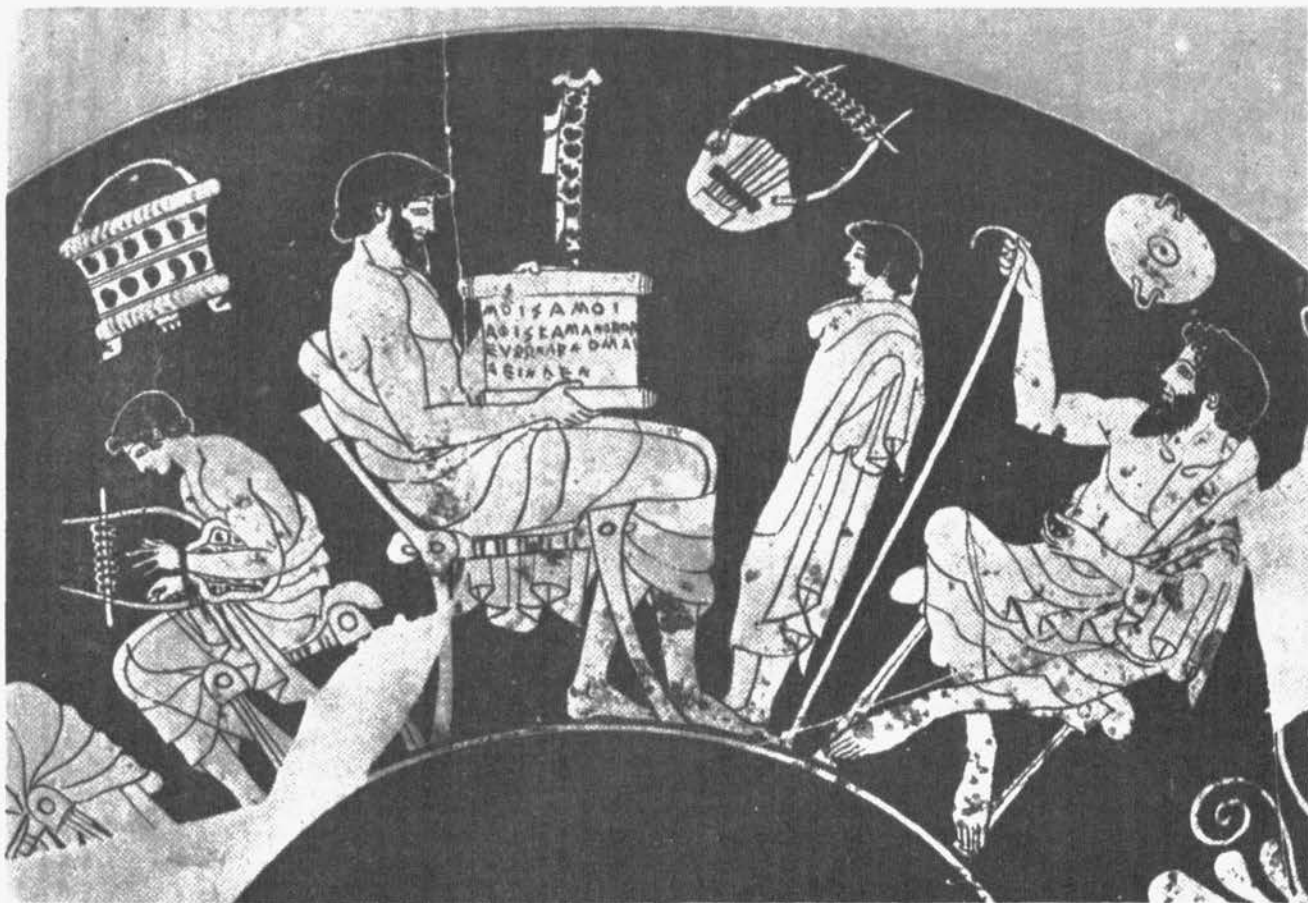
(5) Los grupos de trabajo están siendo coordinados a su vez, a nivel provincial, por los Catedráticos D. Juan José Torres Ruiz, en Granada, D.ª María del Carmen Rivas Rodríguez, en Almería y D. Juan Jiménez Fernández, en Jaén.

resto (sobreimpresa...). De este modo habremos conseguido que entienda el juego desinencial de la declinación temática y las funciones más rentables de los casos griegos; dominaremos un elemento nuclear de la frase...» (6). Así iremos ampliando gradualmente (artículo + sustantivo/artículo + sustantivo + adjetivo + alguna forma verbal, etcétera), hasta llegar al más complejo período en la culminación del curso. La experiencia determinará, al par de los auxilios de la psicolingüística, lingüística aplicada y taxonomía intrínseca de la materia las cadencias programáticas de las sucesivas ampliaciones en la intelección contextual directa por el alumno de un pasaje ofrecido.

El tercer principio es el de la paradigmización.

un nuevo casillero por razones de economía didáctica. Puede y debe hacerse uso adecuado de un buen libro de texto, como complemento adecuado, pues no propugnamos en modo alguno su eliminación, como en seguida veremos.

La plasmación visible de nuestro método experimental es —como avanzábamos en IV— la guía didáctica para uso de profesores con inclusión de materiales de clase destinados a los alumnos, debidamente presentados para su explotación gradual bien programada (7). El año próximo contaremos, al menos, con un avance de la misma, que nos permita iniciar tales experiencias. Dicho material, insistimos, no debe ser manejado indiscriminadamente por un profesor no debidamente introducido en su



Clase de música y de recitación. Copa del pintor Douris. Berlin. Staatliche Museum.

El alumno deberá ir incorporando a sus esquemas teóricos las formas y funciones gramaticales y lemas del léxico que en los textos vayan apareciendo, siempre que se considere oportuno que lo hagan *en ese momento* (otras y otros pueden quedar de momento preteridos, traducidos simplemente a nivel magistral en espera de abordar la cuestión a nivel teórico). El principio de paradigmización implica asimismo que el profesor, dentro de su programación didáctica, guíe firmemente al alumno en el dominio teórico de los diferentes «casilleros», anticipándose, incluso en ocasiones con riesgo calculado a la aparición de la experiencia textual concreta, o aprovechar ésta para abrir tempranamente

metodología, y no pretende ser un sustitutivo de los libros de texto del alumno. Estos deben ser

(6) *Orientación...* (o. c.), p. 21.

(7) Es preciso aclarar al respecto que no damos a la denominación «guía didáctica» el sentido técnico-legal con que aparece en el apartado 2.º 1. de la Orden de 2 de diciembre de 1974 (B.O.E. del 16) por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico, debiendo entenderse simplemente como documentación experimental privada, reservada al uso interno de los seminarios didácticos de griego de determinados centros; en la parte documental dedicada a los alumnos será de distribución gratuita como cualquier material de trabajo en clase, y así se hará constar explícitamente.

siempre —y no solo en este caso— utilizados adecuadamente, como lo que en realidad son: instrumentos de trabajo del alumno, en clase y fuera de ella, sin suplantarlo ni condicionar gravemente la acción magistral libre y creativa, ni perturbar el amplio proceso de formación del alumno. En nuestra metodología el libro de texto halla perfecto y necesario lugar junto a la guía didáctica como una *apoyatura bibliográfica valiosa*, para ser consultado y explotado, incluso en los momentos que se estime a propósito en la programación concreta de la unidad didáctica en cuestión; al igual que el libro de texto no excluye el diccionario, ni la historia de la literatura, ni el libro de consulta de la biblioteca del centro que deba en un momento dado manejarse. Mucho, y no siempre positivo, podría decirse sobre cómo se maneja habitualmente el libro de texto en la acción docente: sin duda es precisa una clarificación sobre su adecuado empleo en el seno de una programación elaborada, que debe ser cada vez más responsable y rigurosa, fruto de la ciencia didáctica y la experimentación personal. Tal vez en nuestro método el libro de texto ideal sea aquel que abunde en la claridad expositiva en la teoría, pues la praxis y el núcleo de la actividad escolar se va a centrar fundamentalmente en los textos seleccionados, centro de gravedad de nuestra filosofía docente, pero privar a profesores y alumnos *a priori* de una sistematización doctrinal completa para consultas es, cuando menos, establecer una grave limitación, que implicaría de inmediato, entre otras consecuencias negativas, un aumento inútil del trabajo de transmisión informativa en determinadas parcelas gramaticales.

Paradigmatización extraída de los contextos griegos y refuerzo del libro del alumno son, pues, perfectamente compatibles. Hay que entrenar al educando desde el primer día a aislar morfemas y lexemas, adiestrándolo en el manejo de distintas palabras para una misma categoría, al tiempo que se enriquece su vocabulario. Los centros que dispongan de material audiovisual pueden obtener partido del proyector de transparencias utilizando diverso colorido para lexemas y morfemas, y combinando distintas opciones para un mismo paradigma nominal, pronominal o verbal, esquemas sintácticos, etc., extraídos de los ricos contextos contemplados, huyendo de la rutina de usar, por ejemplo, un mismo verbo prototipo.

VI. CONCLUSIONES PROVISIONALES DE UN PROYECTO DIDÁCTICO

Como insistimos, nuestras experiencias deben ser rigurosamente sometidas al control de la evaluación, para proseguirlas a la luz de los resultados obtenidos, perfeccionándolas. De ellas deben desprenderse al final del proceso en los dos o tres próximos cursos unas conclusiones metodológicas y unas propuestas concretas a ofrecer a los responsables oficiales de los programas educativos, por si merecen ser tenidas en cuenta en una normativa de ámbito general, y estar a disposición de los profesores interesados. En este momento, hallándonos en la fase citada de selección antológica provisional, tal vez no deberíamos anticipar juicios ni detalles sobre pasajes concretos que puedan ser elegidos, aplazando el tema para otra ocasión propicia, aunque si podemos avanzar que los géneros y autores más importantes van a tener cabida, en aquellos fragmentos que el común del profesorado colaborador estima necesarios para cubrir los objetivos enunciados.

Para concluir, digamos que nuestro método pretende ser una respuesta al reto que el momento histórico presente lanza a los helenistas supervivientes en los niveles medios, y una respuesta dada ya desde el primer curso de griego, sin aguardar a un segundo e hipotético nivel (bástenos apuntar que en el Distrito de Granada, tal vez por desencanto entre otras causas, sólo el 9,58 % de los alumnos de C.O.U. de los Institutos eligen griego, frente al 31,29 % en tercero). En cualquier caso, creemos que las exigencias formativas del primer nivel tienen que abarcar una unidad de sentido en sí mismas, y estimular y hacer posible didácticamente el acceso a un segundo peldaño. Intentaremos así, mediante el contacto directo con los textos griegos y en griego desde el primer día, alcanzar más elevadas cotas interdisciplinares (apoyaturas para cualquier otra materia en que esté presente la herencia cultural griega o se debatan idénticos problemas humanos, perennes mientras lo sea el hombre), dando adecuada satisfacción a una exigencia no siempre bien entendida de las actuales directrices pedagógicas y epistemología, al tiempo que, en el terreno cultural, intentaremos que —al menos— las humanidades clásicas no desmerezcan de entrada ante las «nuevas humanidades».

El microuniverso de las relaciones sexuales en Menandro

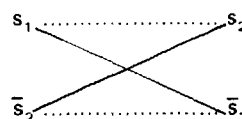
Por Elisa RUIZ (*)

I. PRESUPUESTOS METODOLOGICOS

La investigación de nuestro siglo siente una irresistible atracción por las profundidades. En todo estudioso se alberga el secreto deseo de tocar fondo: de Freud a Chomsky no se ha hecho otra cosa. Por esta razón, «être à la page», recurriremos a dos maestros consumados en el arte del buceo, Claude Lévi-Strauss y Algirdas Julien Greimas. Recordar aquí algunas de las construcciones teóricas del primero nos produce casi rubor, por ser estación obligatoria y acto ritual al que hay que someterse si se quiere gozar de una cierta respetabilidad intelectual. No obstante, y aun a sabiendas del riesgo que corremos de encasillamiento, reconocemos que sus trabajos han contribuido notablemente a ampliar nuestros horizontes sobre el «pensamiento salvaje». Gracias a él sabemos que las nociones de naturaleza y de cultura son dos polos opuestos de una estructura elemental radicada en toda sociedad humana y que el paso de una esfera a la otra se opera a través de la prohibición del incesto. Dicha prohibición se convierte en la primera regla comunitaria y a partir de ella se instaura un nuevo orden en la colectividad en donde esta norma se impone. El establecimiento de este principio permite una circulación de bienes básicos y escasos, tales como los alimentos y las mujeres, fuera del estrecho círculo familiar, es decir, suscita un inicio de organización social. Dada la amplia difusión alcanzada por estas afirmaciones, nos parece innecesario proseguir una esquemática exposición de las mismas (1).

Es evidente que Lévi-Strauss ha abierto una importante brecha en el complejo mundo de la antropología cultural. Greimas, basándose en los últimos presupuestos de esta ciencia y en las elucubraciones lógicas de Klein, Piaget y Blanché (2), propone un modelo de sistema semiótico elemental. Hoy por hoy es innecesario demostrar que detrás de las manifestaciones superficiales de carácter comunitario se esconden unas estructuras profundas que definen la visión del mundo de un individuo o de una colectividad. Dichas estructuras responden a un estatuto lógico susceptible de descripción. Si, por ejemplo, llamamos S a un sistema semico cualquiera, veremos que el eje semántico (S) se puede articular en dos temas contrarios: s_1 s_2 , los cuales a su vez presuponen la existencia de unos

términos s_1 s_2 . Si expresamos gráficamente estos conceptos tendremos:



Los términos unidos por una línea de puntos indican entre ellos una relación de contrariedad y los vinculados por un trazo continuo una relación de contradicción. Entre $s_1 - \bar{s}_2$ y $s_2 - \bar{s}_1$ se establece una relación de implicación simple. A continuación resumimos las propiedades formales del modelo constitutivo siguiendo el cuadro confeccionado por el propio Greimas:

Relaciones constitutivas	Dimensiones estructurales	Estructuras sémicas
Contrariedad	Eje S (complejo) Eje $\bar{S}$ (neutro)	$s_1 + s_2$ $\bar{s}_1 + \bar{s}_2$
Contradicción	Esquema 1 Esquema 2	$s_1 + \bar{s}_1$ $s_2 + \bar{s}_2$
Implicación simple	Deixis 1 Deixis 2	$s_1 + \bar{s}_2$ $s_2 + \bar{s}_1$

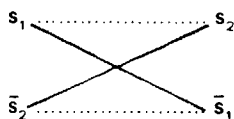
El análisis de la tipología de las reglas inherentes al sistema constituirá el siguiente paso. Estas normas pueden ser definidas positiva o negativamente. Creemos que otro cuadro greimasiano clarificará la cuestión:

	Relaciones permitidas	Relaciones excluidas
	Deixis 1	Deixis 2
S órdenes	Prescripciones (órdenes positivas)	Prohibiciones (órdenes negativas)

* Catedrático de Griego en el I.N.B. «Liceo Cervantes» de Roma.

(1) Cf. especialmente: *Les structures elementaires de la parenté*, Paris, P.U.F., 1947.

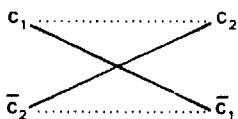
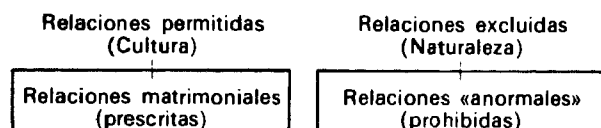
(2) Cf. C. Chabrol, «Structures intellectuelles» en *Information sur les sciences sociales*, 1967, VI-5.



$\bar{s}$ no órdenes No prohibiciones
(no órdenes
negativas) No prescripciones
(no órdenes
positivas)

Como una descripción pormenorizada de estos fundamentos lógicos nos alejaría de nuestro objetivo nos limitaremos a emplear su metodología, aconsejando vivamente la lectura de los trabajos originales en los que se explica *in extenso* el complejo mecanismo (3).

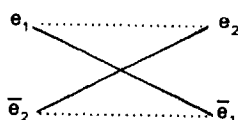
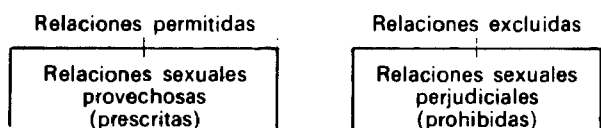
Si aplicamos el precedente cuadro al sistema de relaciones sexuales, obtendremos el siguiente resultado:



Relaciones «normales»
(no prohibidas) Relaciones no matrimoniales
(no prescritas)

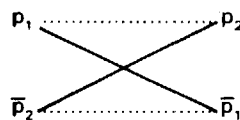
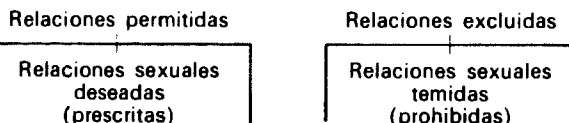
Este modelo social de las relaciones sexuales no tiene un contenido objetivo. Su distribución depende de épocas, latitudes y agrupaciones humanas (4).

Un sistema de valores económicos es susceptible de superponerse al esquema anterior, puesto que de hecho regula la tipología de las relaciones sexuales. En cuyo caso la formulación sería como sigue:



Relaciones sexuales
no perjudiciales
(no prohibidas) Relaciones sexuales
no provechosas
(no prescritas)

Si contrastamos estos resultados con la escala de valores individuales, el esquema se enriquece con otras posibilidades. Cada ser humano tiene una particular concepción del mundo. En función de ella admite una serie de contenidos y rechaza otros. Esta sutil frontera determina su personalidad. La distinción entre relaciones permitidas y relaciones excluidas se identifican respectivamente con los deseos y las fobias. De ahí la siguiente articulación:



Relaciones sexuales
no temidas
(no prohibidas) Relaciones sexuales
no deseadas
(no prescritas)

Los tres sistemas aquí brevemente descritos, y que convencionalmente denominaremos A, B y C, pueden aparecer conjugados entre sí de diversa manera, originándose en consecuencia una serie de variantes que, en última instancia, definirán la tipología de las relaciones sexuales en un ámbito dado.

Una vez analizados sucintamente los presupuestos semióticos en los que se basa Greimas, intentaremos aplicar su modelo constitutivo a la obra dramática objeto de nuestra atención.

1. Menandro y Eros

La constante preocupación de este autor por el sentimiento amoroso es palpable. Toda su producción muestra el ejercicio de esta pasión dentro de una casuística limitada (5). Los argumentos de las comedias ofrecen ligeras variantes en el planteamiento de las situaciones y, en cambio, un desenlace común: boda y/o reconciliación de la pareja protagonista. Este anquilosamiento formal conjugado con la exposición reiterada de un mismo tema erótico son dos elementos que nos han movido a pergeñar la arquitectura mental en que se apoyan estas manifestaciones literarias. El hecho de que el tema amoroso —tratado caleidoscópicamente— sea el común denominador de toda su obra produce irritación en muchos estudiosos. Irritación que se ha traducido en un cliché que se repite de manual en manual: Menandro es un escritor decididamente mediocre, trivial y aburguesado. Tal valoración nos parece a todas luces injusta. Bien es verdad que no destaca por sus hallazgos literarios geniales, ni sus ideas revolucionarias ni sus inquietudes metafísicas, pero, en cambio, se nos ofrece como un testigo de excepción de su época y como un ser de una gran sensibilidad y de una honda preocupación por todo lo humano. Cualidades que lo hacen acreedor de nuestra simpatía.

Estamos de acuerdo en que es un autor que en

(3) Cf. *Du sens. Essais sémiotiques*, Paris, Ed. du Seuil, 1970.

(4) Así, por ejemplo, el modelo social imperante en Europa durante la primera mitad de este siglo se atenía a las siguientes equivalencias:

c_1 : relaciones conyugales;
 $\bar{c}_2$: homosexualidad;
 c_2 : adulterio masculino;
 $\bar{c}_1$: adulterio femenino.

Si comparamos este esquema con la praxis actual de las nuevas generaciones, se observará la notable transformación que se ha operado en el espacio de pocos años.

(5) Ovidio certeramente afirma: *Fabula iucundi nulla est sine amore Menandri* (*Trist.* II, 369).

una primera lectura sabe a poco. Su aparente facilidad desarma. No obstante, si se sabe buscar entre líneas es más sustancioso y original de lo que a primera vista parece. Como prueba de convicción vamos a analizar el planteamiento de una comedia prototípica de su modo de hacer teatro, esto es, *La samia*.

2. Esquema argumental de *La samia*

Para facilitar la comprensión del presente trabajo, ofrecemos a continuación un resumen de la pieza.

Dramatis personae

Mosquión: hijo adoptivo de Démeas.
Démeas: su padre.
Parmenón: esclavo del anterior.
Crisis: concubina samia de Démeas.
Nicerato: vecino y amigo de Démeas.
Un cocinero:

Otros personajes de posible intervención son:

Esclavos de Démeas.
Ayudante del cocinero.
Hijo de Mosquión y Plangón.
Plangón: hija de Nicerato violada por Mosquión.
Joven *loutrophoros*.
Flautista.

Lugar de la acción

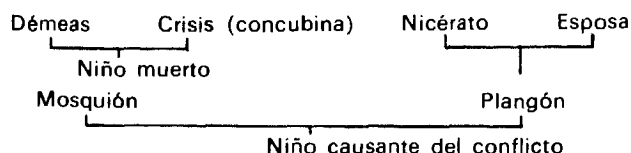
Atenas. La escena simula una plazuela o encrucijada, donde se levantan, a derecha e izquierda, las casas de Démeas y Nicerato, respectivamente. En el centro, un altar del dios Apolo.

Argumento

Démeas, rico burgués ateniense, ha adoptado un hijo, Mosquión, cuando era muy niño. Este ha recibido una educación esmerada y ha sido objeto de todas las atenciones imaginables por parte de su padre legal. Ambos seres se sienten unidos por un sólido afecto. Démeas, ya entrado en años, se ha enamorado de Crisis, una hetera samia, a la cual ha instalado en su hogar siguiendo los consejos filiales.

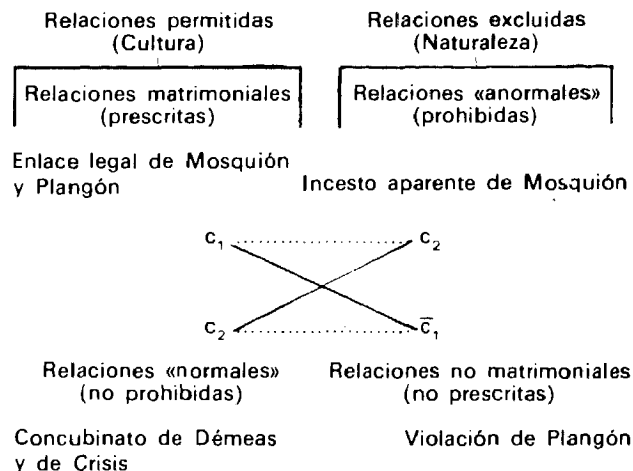
En la casa vecina vive pobremente el anciano Nicerato, amigo del anterior, en compañía de su mujer y de su hija Plangón. Durante un largo viaje de estos dos padres, Mosquión ha seducido a Plangón. De su unión ha nacido un hijo. El culpable ha jurado casarse con su amada cuando regresen los progenitores respectivos. Mientras tanto, Crisis decide hacer pasar por suyo este niño para facilitar la solución del conflicto.

Cuando retornan los viajeros, descubrimos que ellos, a su vez, han proyectado la boda de sus hijos. El desenlace de la pieza parece inminente, sin embargo, la presencia de esta criatura hará nacer en Démeas tremendas sospechas: posibles relaciones incestuosas entre Mosquión y Crisis. Este malentendido entre los protagonistas, causante de múltiples *quid pro quo*, retrasará el final de la comedia.

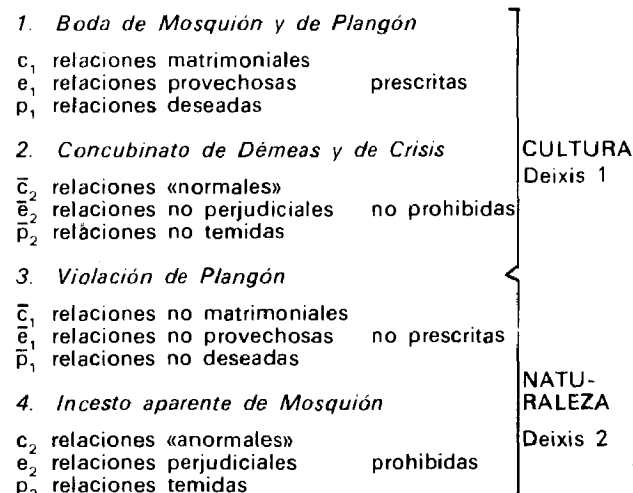


3. El sistema de las relaciones sexuales en *Menandro*

Como se puede apreciar a simple vista, el esquema de la pieza se ajusta a la forma canónica adoptada por este autor. Sin embargo, detrás de este equilibrio de fuerzas sancionado por la boda de los jóvenes protagonistas se esconde una visión del mundo que merece nuestra atención. En efecto, si confrontamos el argumento de *La samia* con el modelo semiótico elaborado por el lingüista lituano obtendremos la siguiente distribución:



Según queda manifiesto, esta comedia satura todas las posibilidades que el modelo social de las relaciones sexuales (A) encierra. En esta riqueza de situaciones reside el acierto argumental de la obra. El sistema económico (B) y el de valores individuales (C) constituyen dos subestructuras susceptibles de integrarse en el esquema anterior (A). Los resultados procedentes de una tal confrontación se articulan de la siguiente manera:



Los términos de los tres esquemas analizados, que podrían ofrecer una rica combinatoria, aquí aparecen homologados. Esta perfecta adecuación permite que las relaciones sean equilibradas.

La situación conflictual retratada al inicio de la comedia esconde sus raíces en el mundo de la Naturaleza. La violación de Plangón no es otra cosa

que la manifestación de un instinto primario e incontrolado. De igual modo el aparente incesto de Mosquión y de Crisis recuerdan al espectador medio la existencia en el ser humano de unas fuerzas que tienden a satisfacer los deseos amorosos sin tener en cuenta las reglas exogámicas establecidas con vistas a una mejor organización social. Ambos comportamientos son propios de personas que no acatan, ocasional o permanentemente, las normas vigentes. En ello reside su falta. En la Grecia del siglo IV a. C. estas acciones debieron menudear, a juzgar por los testimonios literarios, y aunque estas fuentes no nos merezcan una total confianza, al menos reflejan una ideología ambiental. En el *corpus* menandro figuran siete violaciones (6), cifra que nos hace pensar en una cierta extensión de esta práctica. El único caso de incesto —y además falso— que se encuentra en su producción es este imputado a Crisis y Mosquión. El hecho de que este género de relaciones amorosas ofrezca numerosos antecedentes míticos y/o literarios (7) nos demuestra hasta qué punto la prohibición estaba aún viva en el recuerdo. En este autor es un mero eco desvaído la presencia de este problema y, probablemente, su mención responde a un deseo de establecer un parangón entre el triángulo trágico Teseo —Fedra— Hipólito (8) y el cómico aquí reflejado por Démeas —Crisis— Mosquión.

Violación e incesto son relaciones eróticas asociadas. Pero hay otras: la homosexualidad y el adulterio femenino. Curiosamente no existe ni una simple alusión a la primera, a pesar del papel importante que jugó este género de *philia* en la sociedad helena (9). Sobre la segunda cuestión Menandro nos proporciona algunos datos. En dos comedias —*Perikeiromene* y *Epitrepontes*— se plantea la cuestión. En el decurso de la acción se demostrará la falsedad de tales acusaciones en ambos casos. De esta forma quedará restablecido el orden aparentemente roto por una falta intolerable, al ser una mujer el sujeto agente de la misma. Basta comparar el tratamiento jurídico reservado a los culpables, según el sexo, para comprender en qué medida la colectividad griega se regía por unos principios de signo masculino prevalentemente (10).

Como se puede observar leyendo el teatro menandro, hay una clara fractura entre dos universos. Todas las manifestaciones del sentimiento amoroso que integran la deixis de la prohibición y de la no prescripción (2), esto es, aquellas que obedecen al mundo natural, se caracterizan o por ser puras apariencias o bien por saldarse con una reparación, como ocurre con las violaciones. Hay pues una constante exaltación de las relaciones sexuales que se acomodan a las normas legales, fruto de una convención cultural. Tal acontece con los matrimonios que indefectiblemente coronan los desenlaces de las obras. Los contrayentes reúnen las rigurosas condiciones exigidas por la ley. Un análisis de las mismas evidencia unas prácticas exogámicas relativas, puesto que se solía requerir que los esposos procediesen de una misma *polis*. Cuando no sucedía así, se procedía a la otra variante de unión reconocida, el concubinato. Esta modalidad gozaba de un estatuto legal y permitía una convivencia marital desprovista de connotaciones peyorativas, desde una óptica social. En realidad, era un matrimonio de tono menor (11). Por esta razón en la comedia *La samia*, el simpático y desinteresado personaje de Crisis no recibe la recompensa que un espectador moderno aguarda, má-

xime al conocer los optimistas y rosáceos finales de las piezas de este escritor. La ausencia de un ceremonial de bodas, que sancione y premie la actitud de la fiel amante de Démeas, no constituye una anomalía. Dada su condición de isleña, no cabía otra solución posible (12). Por otra parte, al ser Mosquión el legítimo heredero de su padre adoptivo, éste no se veía obligado a buscarse una descendencia natural, única razón que debió de guiar a más de un ateniense a contraer unas auténticas bodas, pues del cumplimiento de este requisito dependían los derechos civiles y políticos de la prole.

II. CONCLUSION

Los resultados obtenidos a través del análisis aquí realizado, a modo de muestreo, se confirman cuando se estudian las restantes obras conocidas de este autor. En todas ellas prevalecen las relaciones socializadas, de manera que la moraleja que se desprende de su producción es el triunfo de la convención legal. El conformismo que esta actitud delata quizá sea, en parte, la fuente de su mala prensa. Ahora bien, pecaríamos de injustos si no reconociésemos en él la presencia de otros valores ideológicos. Merecen ser destacados en particular sus reivindicaciones en pro del mundo femenino y del estamento servil (13). Justamente su respeto por la ley positiva le permite subrayar los atentados que se cometen contra la ley natural en el terreno de los derechos humanos. Este fue su campo de batalla. Si su voz no resonó altisonante, no por eso hay que menospreciar su gesto. Una leve insinuación puede ser más eficaz que un grito airado. Tal vez fue ésta la clave de su enorme éxito en el ocaso del helenismo.

- (6) Su distribución es como sigue: *Georgós* (2), *Epitrepontes* (1), *Heros* (2), *Perikeiromene* (¿1?), *Samia* (1). Hay que tener en cuenta el fragmentario estado de conservación de estas obras. El valor estadístico de los casos registrados es, pues, relativo.
- (7) Nos limitaremos a recordar los personajes de Edipo, Hipólito y Fénix, que han sido objeto de numerosas recreaciones a lo largo de la historia literaria griega.
- (8) Probablemente sobre esta comedia influyó también de manera decisiva la tragedia eurípidea que responde al título de *Fénix*, según el paralelismo observado con los fragmentos conservados de esta última. La trilogía de personajes protagonistas parece confirmarlo.
- (9) Plutarco afirma: οὐτε παῖδός ἔργως ἄρρενός ἐστιν ἐν τοδοῦτοῖς δράμασιν. (*Quaest., conv.*, VII, 8, 3.)
- (10) Cf. E. Ruiz, *La mujer y el amor en Menandro*, Madrid, Ed. El albir, 1980, capítulo XII, donde se estudia detenidamente la legislación ateniense en lo que concierne a este particular.
- (11) Todas estas cuestiones están analizadas *in extenso* en la obra citada en la nota precedente.
- (12) A lo cual contribuía también la falta de un *kyrios* o representante legal, hecho que justifica en parte el eventual ejercicio de la profesión de hetaera.
- (13) Citamos estas dos cuestiones a título indicativo. Se podrían añadir otras tales como la defensa de los recién nacidos, según se deduce de sus agudas críticas en contra de la práctica de la «exposición».

Roma, junio de 1980

Analogías y discrepancias en la enseñanza del Latín y del Español en el COU

Por Tomás de la A. RECIO GARCIA (*)

De propósito he esperado a la terminación del curso lectivo 1979-80 para intentar ofrecer a los lectores de «Revista de Bachillerato» un panorama que reflejara la realidad concreta de las analogías y discrepancias observadas en la enseñanza de dos lenguas fundamentales en el Curso de Orientación Universitaria: el Latín y el Español.

Cuando me refiero a los aspectos apuntados, quiero significar aquellos puntos doctrinales que guardan estrecha vinculación entre sí en ambas lenguas, y sobre los que es conveniente clarificar no solamente sus contenidos científicos, sino lo que es tal vez más importante en la praxis docente, la formulación lingüística adecuada de los mismos.

Con ello pretendo, de alguna forma, aportar mi colaboración a las Jornadas de estudio sobre la terminología lingüística en el Bachillerato, celebradas en Cullera (Valencia) en el mes de mayo de 1979, y, más concretamente, hacerme eco de sus Conclusiones de una manera real y positiva.

Esta la entiendo mediante la confrontación directa de libros de texto empleados frecuentemente en las clases por los alumnos de C.O.U., y concretamente por los pertenecientes al Instituto Masculino «Alfonso II» de Oviedo, durante el presente curso 1979-80.

El libro manejado por estos alumnos es el «Curso de Lengua Española», de Fernando Lázaro, de los Manuales de Orientación Universitaria/Anaya. No hago referencia expresa a libros de texto dedicados a la enseñanza del Latín en el C.O.U., por estar ésta basada fundamentalmente en el repaso de la Morfología y de la Sintaxis impartidas en el Bachillerato y por no ser apenas variable la nomenclatura lingüística adoptada por los diversos autores de textos de Latín.

No obstante, por tener un punto de referencia al que acudir en caso necesario, me atenderé fundamentalmente a mis propios textos didácticos, editados por Edelvives, y a la obra titulada «Latín» C.O.U., de Agustín García Calvo y Bartolomé Segura Ramos, de Noguer Didáctica.

Tengo presentes, como antes he dicho, las Conclusiones de las Jornadas de Cullera, más que para servirme de ellas como de pauta o código al que someterme, para utilizarlas mejor como elementos de contraste y de observación en el cotejo de los

contenidos y de la formulación de éstos dentro del panorama sobre el Español y el Latín en el C.O.U. que me he propuesto desarrollar.

Tampoco es mi propósito realizar un repertorio completo de la terminología total usada en ambas enseñanzas, sino más bien de resaltar aquellos términos o formulaciones que pueden presentarse como conflictivos y, por consiguiente, originar confusión en la mente de los alumnos, y tratar de reducirlos a una fácil comprensión, bien mediante la acomodación de una terminología a otra (tradicional a la moderna o viceversa), bien mediante la adopción imprescindible del término moderno por no existir equivalencia en la terminología tradicional que explique un mismo fenómeno existente en ambas lenguas.

Finalmente, nos adelantamos a decir que el campo de nuestro estudio comparativo se limita al área de la Sintaxis, por ser ésta el objeto fundamental de los contenidos del Español y del Latín en el C.O.U. y por considerarla digna de la mayor atención en el estudio de las lenguas, tanto en la expresión oral de éstas, como, sobre todo, en el desarrollo escrito y literario de las mismas.

LA ORACION GRAMATICAL

Puede partirse de la aceptación de la definición de oración gramatical dada en el Curso de Lengua Española, ya que generalmente se prescinde de ello en los textos de Latín por deber estar familiarizados con estos conceptos el alumno al iniciar el estudio de esta lengua.

Se denomina oración «a la unidad lingüística dotada de significación que no pertenece a otra unidad lingüística superior».

Sin embargo, un nuevo concepto y, sobre todo una nueva formulación aparecen en seguida, al tratar de la «estructura profunda y de la estructura superficial de la oración». No siempre, como sabemos, coincide en la formulación lo que decimos con lo que pensamos. El pensamiento, por exigen-

(*) Catedrático de Latín en el Instituto Masculino «Alfonso II» de Oviedo. Director de la Revista *Aula Abierta* del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

cia racional de su funcionamiento, requiere los elementos todos que integran un juicio, con el orden lógico y las relaciones claras de sus términos. La transcripción oral o escrita del pensamiento permite, por diversas razones psicológicas, estilísticas o simplemente gramaticales, la alteración o la supresión de alguna de las palabras que soportan el pensamiento.

A este fenómeno gramatical que tradicionalmente se le denominaba en latín «elipsis» de algún elemento de la oración, fundamentalmente el verbo, la cópula o el sujeto, debemos reconocerlo con la terminología más amplia y racional de «estructura profunda y superficial», y analizar su funcionamiento en ejemplos vivos de textos clásicos:

«Cui parvus I lulus (relinquitur)
cui pater (relinquitur) et coniunx quondam tua
dicta relinquitur?»

(En. II, 677-78)

«Iuppiter omnipotens, precibus si flecteris ullis,
aspice nos, hoc tantum» (oro te).

(En. II, 689-90)

Los elementos constituyentes de toda oración en su estructura profunda, según la terminología tradicional, son el sujeto y el predicado.

La gramática estructural ha marcado los términos de sintagma nominal (SN) y de sintagma verbal (SV) para reconocer definitivamente dichos elementos, en cada uno de los cuales puede reconocerse como núcleo, respectivamente, un nombre y un verbo. Atengámonos, pues, a esta nomenclatura y abarquemos todo el rico contenido léxico y semántico que encierra, aunque en latín, particularmente en la poesía, aparezcan con frecuencia dislocados violentamente (disyunción) los elementos que integran un mismo sintagma:

«Talia flammato secum dea corde volutans
nimborum in patriam, loca feta furentibus Austris,
Aeoliom venit.»

(En. I, 50-53)

Es particularmente notable el sintagma nominal que constituye el sujeto: *talia flammato secum dea corde volutans*, cuyo núcleo es el sustantivo *dea*.

Al hablar de las modalidades oracionales (se entiende dentro de la oración independiente), la clasificación, desde el punto de vista semántico, es fácilmente reducible a un mismo esquema en ambas lenguas.

Observamos, sin embargo, la falta de desarrollo de cada una de estas modalidades en los modos que les corresponden, siendo por otra parte discutible la afirmación de que el subjuntivo de las oraciones independientes sea sólo aceptable dentro de la estructura superficial y de que no constituya un auténtico valor autónomo en su estructura profunda.

También resulta chocante en extremo la inclusión de las oraciones interrogativas indirectas dentro de las modalidades oracionales que comentamos, inclusión al parecer intencionada, al no referirse a este tipo de oraciones interrogativas dentro de la denominación, todavía habitual, de proposiciones subordinadas sustantivas.

Por otra parte el escueto ejemplo que acompaña a la simple inclusión de las interrogativas indirectas

en la clasificación aludida no puede resultar menos comprobatorio:

«Quisiera saber tu nombre» (pág. 43).

Hubiera resultado aleccionador para el estudiante de ambas lenguas que, al igual que los textos de Latín a que nos hemos referido (Edelvives, pág. 100, B.U.P. 3 y Noguer Didáctica, Latín C.O.U., pág. 59) el Curso de Lengua Española hubiera también desarrollado con alguna amplitud los procedimientos léxicos o de simple entonación que introducen oraciones interrogativas directas.

La confrontación daría lugar a observar paralelismos y discrepancias que contribuirían, a no dudarlo, a fijar mejor las especiales características de la lengua latina.

EL SINTAGMA NOMINAL

Como dejamos apuntado anteriormente, el nombre es el núcleo del sintagma nominal, pero tal vez no estábamos acostumbrados en la enseñanza de la lengua latina a denominar con el título de «adyacente» los términos que pueden acompañar, en general, al nombre y que, en su mayoría, coinciden en ambas lenguas, bien con un carácter determinante, bien de mera complementación del sustantivo. Entre los primeros podríamos incluir en latín a los demostrativos, los posesivos, los indefinidos y los numerales. De los segundos notaremos a los adjetivos, las oraciones de relativo, tanto de carácter especificativo como explicativo, reducibles a simples adjetivos, los complementos en caso oblicuo, los sintagmas preposicionales y, finalmente, a los nombres en aposición:

Tunc duces principesque Nerviorum qui aliquem sermonis aditum causamque amicitiae cum Cicerone habebant conloqui sese velle dicunt. (Ces. B.G., V, 41.)

Es fácil observar en el ejemplo propuesto algunos de los adyacentes de los nombres que desempeñan la función de sujeto y, en particular, la oración de relativo de carácter claramente especificativo, por lo que no debe separarse del contexto por medio de comas, como es habitual en ediciones escolares al uso.

Dentro de las funciones del sintagma nominal no apreciamos diferencia notable entre ambas lenguas, excepto, tal vez, el mayor empleo de la preposición con toda clase de complementos en español (sintagma preposicional), frente a la mayor economía, normal en latín clásico:

Sed isdem temporibus Q. Catulus et C. Piso neque precibus neque gratia neque pretio Ciceronem impellere potuere, uti per Allobroges aut alium indicem C. Caesar falso nominaretur. (Sal. De C. Cat. 49)

Las diversas funciones desempeñadas por los sintagmas nominales que aparecen en el texto anterior son, como puede observarse, las siguientes:

Comp. Circ. Temp.	isdem temporibus
Sujeto	Q. Catulus et C. Piso
Comp. Circ. Medio	precibus, gratia, pretio
Comp. Directo	Ciceronem
Comp. Circ. Medio (pers.)	per Allobroges - alium indicem
Sujeto	C. Caesar

Notemos la única preposición *-per-* utilizada en latín, frente a las doce empleadas en la siguiente traducción española:

«*Por* el mismo tiempo, C. Pisón y Q. Cátulo instaban a Cicerón, *sin* lograr convencerle ni *con* ruegos, ni *con* instancias, ni *con* dinero, *para* que, *por* medio de los Alóbroges o de algún otro denunciante, se complicase falsamente a César en el proceso.»

(Trad. de J. M. Pabón en Col. Hisp. de Aut. gr. y lat.)

Otro aspecto relevante es el de la posición del sintagma nominal en función de sujeto de la oración, respecto del sintagma verbal.

No vamos a repetir la teoría gramatical sobre esta cuestión. Sabemos todos que es particularmente notable por sus características especiales el orden de los sintagmas y, dentro de éstos, de las palabras en el interior de la frase en latín. Nos remitimos para ello al capítulo I de la obra de Lissardo Rubio (1). Frente a la mayor regularidad o paralelismo que se da en español entre el orden lógico, propio de la estructura profunda, y el gramatical, perteneciente a la estructura superficial, el latín salta con más frecuencia sus propios esquemas regulares del «ordo rectus» para desviarse libremente en aras de motivaciones expresivas o simplemente estéticas.

Obsérvese la colocación del SN (sujeto) y del SV y de las palabras dentro del primero y de los diferentes sintagmas nominales que componen estos cuatro versos de Virgilio:

Interea magno misceri murmure pontum
emissamque hiemem sensit Neptunus et imis
stagna refusa vadis, graviter commotus, et alto
prospiciens, summa placidum caput extulit unda.
(En. I, 124-127)

La aliteración, la armonía imitativa, la contraposición de términos y la desviación expresiva de los elementos de un mismo sintagma son otros tantos recursos estilísticos que obligan al poeta a la alteración de las normas habituales del «ordo rectus».

LAS FUNCIONES DEL ADJETIVO

El parangón que puede establecerse entre las funciones que el «Curso de Lengua Española» determina para el adjetivo en nuestra lengua y las que tradicionalmente se asignan a la misma categoría gramatical en latín resulta altamente revelador. Atañe, tanto a la mera nomenclatura como a la función que se le atribuya respecto del sustantivo.

Creemos, pues, que va a resultar difícil en este caso acomodar totalmente la terminología tradicional usada en latín a la empleada en las lenguas modernas y, concretamente, en español, y esta dificultad radica, creemos, fundamentalmente, en la falta de coherencia de la nomenclatura en nuestra propia lengua.

Las funciones del adjetivo pueden reducirse a cuatro: a) atributo; b) complemento adjunto al nombre; c) aposición; d) complemento predicativo.

Si la doctrina expuesta en esta unidad didáctica la contrastamos, para mayor seguridad, con la que se desarrolla al hablar de la estructura del predicado, caminaremos con pie más firme.

Al SV se le reconoce también con el nombre de Sintagma predicativo. Ahora bien, éste puede desdoblarse en dos categorías, según la índole del verbo: copulativo o no copulativo.

En el primer caso el Sintagma predicativo recibe el nombre de predicado nominal: SV → VC + SAdj. En el segundo, el de predicado verbal. Hasta aquí la teoría, la nomenclatura y la exposición no pueden resultar más claras. La confusión, con todos los respetos, puede comenzar, creemos, cuando a continuación se afirma que «al adjetivo del predicado nominal se le llama atributo», originando las oraciones copulativas o también llamadas atributivas.

La confusión continúa cuando al analizar las clases de verbos, vacíos de contenido semántico, que, al igual que *ser* y *estar*, pueden presentarse como copulativos, tales como *parecer*, *ponerse*, *quedarse*, *mantenerse*, etc., también se da el nombre de atributo al adjetivo predicativo que les acompaña:

El niño parece *tonto*. El compañero se ha puesto *pesado*.

La niña se quedó *pensativa*, etc.

Esta nomenclatura, sin embargo, no se reserva para el caso en que un adjetivo acompañe a un verbo no copulativo, en función precisamente predicativa del sujeto. Así: el viento sopla *fuerte*.

En este tipo de construcción el adjetivo *fuerte* referido predicativamente al sujeto, el viento, a través de un verbo no copulativo *-soplaba-* recibe el nombre en español de *complemento predicativo*, a pesar de la homofuncionalidad del adjetivo *fuerte* con la que desempeña en las oraciones:

El viento era *fuerte*. El viento se mantenía *fuerte*.

Por otra parte, el «Curso de Lengua Española» no considera otros complementos predicativos que puedan referirse a sintagmas diferentes del sujeto y que también se dan en nuestra lengua, por ejemplo, relacionados con el complemento directo:

Vimos al niño *triste* y *pensativo*. Lo nombraron *delegado de curso*.

Ante esta situación parece conveniente mantener en latín la nomenclatura tradicional de las funciones propias del adjetivo:

a) *atributo*, término que sería análogo al de *complemento adjunto* al nombre, en español, tanto en función especificativa como explicativa, reservando para este último caso el término de *epíteto*, de sentido meramente ornamental o decorativo;

b) *predicado*, equivalente al atributo en español, con verbos copulativos o asimilados a éstos, referido siempre al sujeto de la oración;

c) *complemento predicativo*, que no sería más que una especificación del término anterior, reservado en latín para las determinaciones de sintagmas nominales en función distinta de sujeto.

Tanto en este caso como en el anterior también el nombre puede asumir las funciones predicativas propias del adjetivo.

(1) «Introducción a la Sintaxis Estructural del Latín», Volumen II, cap. I. «El orden de las palabras en latín clásico.» Editorial Ariel.

(Catilina) pecuniam sua aut amicorum fide sumptam *mutuam* Faesulas ad Manlium quendam portare.

(Sal. De Coni. Cat. XXIV)

Fortuna omnia ea victoribus *praemia* posuit. Vel *imperatore* vel *milite* me utimini.

(Sal. De Coni. Cat. XX)

Deinde multi memores Sullanae victoriae, quod ex gregariis militibus alios *senatores* videbant, alios ita *divites* ut regio victu atque cultu aetatem agerent, sibi quisque... ex victoria talia sperabat.

(Sal. De Coni. Cat. XXXVII)

d) *apositivo* o en aposición a un nombre, normalmente el sujeto, equivalente a una determinación circunstancial de la oración. Esta función del adjetivo se da en ambas lenguas, acaso con menos frecuencia en latín.

Sic illi (servi Antiochi regis), *inanes*, ad Antiochum revertuntur.

ESTRUCTURA Y FUNCION DEL SV

El sintagma predicativo con un verbo no copulativo recibe, como hemos dicho, el nombre de predicado verbal.

La estructura del verbo está constituida en ambas lenguas por dos elementos distintos: una parte invariable, que expresa la significación fundamental del verbo, y otra variable, que aporta los valores incluidos en los tradicionales accidentes gramaticales de voz, modo, tiempo, número y persona.

La terminología tradicional latina hablaba de temas o radicales y de sufijos modales-temporales y de desinencias personales. La nomenclatura de las lenguas modernas prefiere, para el análisis de las formas verbales, los términos de *lexemas* y *morfemas*, abarcando en estos últimos a los sufijos y a las desinencias.

Creemos que para uniformar la terminología lingüística y no duplicar la nomenclatura con el mismo significado, distinta en cada lengua, es preferible adaptar la tradicional en latín a la usual en las lenguas modernas, o, en todo caso, dar la equivalencia de las mismas al explicar la estructura de la conjugación latina.

En cambio, no nos parece acertado el extender el concepto y término de morfema a los verbos auxiliares de la conjugación en latín, que sería el verbo *sum* para la conjugación pasiva y la perifrástica en las dos voces, aunque el Curso de Lengua Española lo haga para todo verbo auxiliar, en general.

En el estudio de los tiempos, modos y aspecto verbal o proceso interno de la acción verbal la confrontación entre ambas lenguas puede establecerse con mayor dificultad, dada la diversidad temática de las mismas en lo que se refiere a estos aspectos.

Eslarecedor y definitivo nos parece, por otra parte, para la lengua latina el capítulo II de la Sintaxis estructural de L. Rubio, tantas veces citada, del que ofrecimos un comentario en el núm. 20 de la Revista «Aula Abierta» (2) y a esta doctrina debe atenderse el profesor de esta asignatura.

ORACION Y PROPOSICIONES

Es este un capítulo que merece una confrontación especial entre ambas lenguas, por haber quedado rezagada la teoría gramatical latina frente a las formulaciones de la gramática generativa en las lenguas modernas y, concretamente, en español.

Aplicando los términos de «estructura profunda» y de «estructura superficial» de las oraciones, advertiremos que, contra la definición tradicional latina de oración simple: «aquella que consta de un solo predicado», se considerará compleja o compuesta aquella en que concurren, al igual que en español, alguna de las siguientes circunstancias:

a) más de un sujeto;

b) un solo sujeto, acompañado de un adjetivo como complemento adjunto (atributo-epiteto en latín);

c) otro verbo en forma impersonal (infinitivo, participio, gerundio o supino).

C. Cornelius, eques Romanus, operam suam pollicitus, et cum eo L. Vargunteius senator constituere ea nocte paulo post cum armatis hominibus sicuti salutatum introire ad Cicero-nem ac de improvviso domi suae imparatum confodere.

(Sal. De Coni. Cat. XXVIII)

Catilinae crudelis animus eadem illa movebat.

(Sal. De Coni. Cat. XXXI)

En el primer ejemplo, que de acuerdo con la Gramática tradicional constituiría una sola oración de carácter independiente, podría desdoblarse, según las normas de la gramática generativa, en las siguientes proposiciones:

C. Cornelius, eques Romanus, operam suam pollicitus erat.

C. Cornelius, eques Romanus, constituit ea nocte etc.

L. Vargunteius senator constituit ea nocte etc. sicuti salutatum = sicuti ut salutarerent (C. Cornelius et L. Varg.)

introire-confodere (sujetos: C. Cornelius et L. Vargunteius).

En el segundo ejemplo, el adjetivo *crudelis* se intercala en la oración equivaliendo a una proposición de relativo:

Catilinae animus eadem illa movebat.

Catilinae animus est crudelis.

Catilinae animus, qui est crudelis, eadem illa movebat.

Catilinae crudelis animus eadem illa movebat.

Es decir, los dos textos anteriores de Salustio no constituyen cada uno de ellos una oración simple, sino que forman una oración compleja o compuesta, que se descompone en varias proposiciones independientes o subordinadas.

Como vemos, el nombre de *proposición* se reserva para cada una de las oraciones pertenecientes a una oración compuesta, de acuerdo con la definición del Curso de Lengua Española: «Proposición es una unidad lingüística con estructura oracional (sujeto y predicado), que forma parte de una oración compleja.»

(2) «Aula Abierta», Revista del I.C.E. de la Universidad de Oviedo, núm. 20. Diciembre 1977.

PROPOSICIONES COORDINADAS

Tampoco en el contenido que abarca este epígrafe hay paralelismo exacto entre ambos idiomas y de ahí la necesidad de establecer con claridad las discrepancias y las semejanzas, tratando al mismo tiempo de reducir en lo posible las primeras para evitar desorientación en el ánimo de los alumnos.

En primer lugar, el Curso de Lengua Española de C.O.U. que venimos cotejando, siguiendo la misma clasificación de otros tratados de Sintaxis del español, confunde (en el sentido óptimo del vocablo) la parataxis con la coordinación por contraponer la hipotaxis a la subordinación. Sin embargo, es bastante habitual en los tratados de latín de todos los niveles equiparar el término parataxis con el de yuxtaposición, de acuerdo con la etimología de ambos vocablos: *παρὰ-τασσεν iuxta-ponere*, pero con la siguiente precisión: la omisión de las conjunciones coordinativas provoca una yuxtaposición o asindeton; la ausencia del nexo subordinativo convierte la construcción gramatical de la estructura superficial en yuxtaposición paratáctica o simplemente *parataxis*.

Sin embargo, debemos hacer la salvedad de la sinonimia de parataxis y de coordinación en la citada obra de L. Rubio.

Sed Cethego atque Lentulo ceterisque mandat (Catilina), quibus rebus possent, opes factionis confirmet, insidias consuli maturent, caedem, incendia aliaque belli facinora parent.

(Sal. De Coni. Cat. XXXII, 2)

Iudicium hoc omnium mortalium est; fortunam a deo petendam, a se ipso sumendam esse sapientiam.

(Cic. Nat. Deor. 3, 88)

En el primer ejemplo observamos la omisión de la conjugación completiva *ut*, dependiente de *mandat* (parataxis).

En el segundo la conjunción omitida es de índole adversativa, *sed*, y contrapone el segundo pensamiento al primero: la fortuna debe solicitarse de los dioses (pero) la sabiduría hay que sacarla de uno mismo (asindeton adversativo).

Las razones de estas construcciones yuxtapuestas obedecen a diversos motivos, bien de índole gramatical, bien de índole estilística.

Otra discrepancia notable es en lo que respecta al número y clasificación de las proposiciones coordinadas en ambas lenguas.

Dejando aparte la supeditación tradicional en este tipo de cosas, de la Gramática española a la latina, abandonada no hace mucho tiempo, en la actualidad la clasificación de este tipo de conjunciones es la siguiente: *copulativas*, *disyuntivas*, *adversativas* y *distributivas*, a las que el Curso de Lengua Española añade las *explicativas*. Tanto en el caso de las *distributivas* como en el de las *explicativas* los nexos coordinativos, más que conjunciones, son palabras de índole correlativa o aclaratoria.

No ocurre lo mismo en el caso de las partículas coordinativas en latín. Todos los tratados sintácticos, aunque no coincidentes totalmente en la nomenclatura de las conjunciones, las agrupan en cinco categorías:

copulativas, *disyuntivas*, *adversativas*, *causales* (o *explicativas*) y *consecutivas* (o *ilativas* o *conclusivas*).

La coincidencia de las tres primeras latinas es total con las homónimas del español. No así las causales y consecutivas latinas, que en nuestra lengua han sido relegadas en las últimas ediciones de la Gramática de la Academia y, no digamos, en otros tratados particulares, al grupo respectivo de las oraciones subordinadas, sin distinción alguna respecto de su carácter hipotáctico, pero que en latín mantienen su valor de mera coordinación ideológica, distinta de los valores causales y consecutivos de subordinación.

PROPOSICIONES SUBORDINADAS

Es coincidente en ambos idiomas la clasificación general de las proposiciones subordinadas: sustantivas, relativas y adverbiales.

En lo que ya no hay tan unánime coincidencia es en la subclasificación de cada uno de estos tres grandes grupos. No es nuestro propósito pormenorizar esta subdivisión para hacer un estudio detallado de las conjunciones o modos conjuntivos empleados en cada lengua y de los modos y tiempos en que se construyen.

Esto podría constituir un trabajo meritorio que de momento superaría nuestro propósito, pero que puede quedar aplazado para otra ocasión, en la seguridad de que contribuiría a la fijación de la clave de interpretación de los textos más altamente literarios en ambas lenguas.

Notemos solamente algunas particularidades privativas de cada idioma, frente a las construcciones que podrían parecer análogas en el otro.

Dentro de las proposiciones sustantivas aparece en latín un tipo, el de las completivas de infinitivo, único, como dice García Calvo y Segura, que no halla parangón en nuestro idioma. Sin embargo, como hemos apuntado en el texto de 2.º de B.U.P., aparecen en español algunas construcciones que recuerdan las características de las completivas de infinitivo latinas, o de las que puede partirse para su estudio:

Bien dices tú no conocer él su ignorancia.

Vio Juan entrar a su amigo en casa.

No te dejaré venir solo.

Nos mandó estudiar la lección.

Debemos también advertir la falta de unanimidad entre los gramáticos españoles respecto a las proposiciones que integran las subordinadas sustantivas. Así, las causales y las finales, o de complemento circunstancial e indirecto, respectivamente, las considera Gili y Gaya como sustantivas, mientras el Curso de Lengua Española las clasifica como adverbiales.

En latín es universal la aceptación de las finales y de las causales entre las subordinadas adverbiales, sobre todo después de la clasificación hecha por L. Rubio respecto de las proposiciones finales, no completivas, cuando la función de sujeto o de complemento directo respecto de la principal está cubierta por una proposición con *ut*, sin necesidad de etiquetarla con el término ambiguo de final:

Faciam *ut aliter praedices*, haré que hables de otro modo (completiva de complemento directo).

Aliquid faciam *ut aliter praedices*, haré algo para que hables de otro modo (adverbial de finalidad).

Respecto de las proposiciones relativas ningún tratadista de la sintaxis española descende al posible comportamiento nominal de la subordinada relativa, aunque se admita que el artículo o un pronombre demostrativo puedan sustantivarla y, por consiguiente, hacerla desempeñar los oficios propios del nombre, sin desvirtuar su carácter relativo.

Esta actitud nominal ha sido, en cambio, puesta de manifiesto en latín por L. Rubio, demostrando con ejemplos el valor de nominativo, acusativo, dativo y ablativo, con sus funciones inherentes, de la proposición relativa, así como el empleo del modo subjuntivo con un sentido de «hipersubordinación» que también puede rastrearse en español.

Finalmente hemos de referirnos brevemente a las proposiciones adverbiales. El Curso de Lengua Española distingue nueve grupos, frente a los siete de otras gramáticas, como Gili y Gaya, por la adscripción de las causales y de las finales, como hemos dicho, a las sustantivas.

Sin embargo, no es total la coincidencia con el latín. De las nueve del C. de L. E.: de *lugar*, *tiempo*, *modo*, *comparativas*, *causales*, *consecutivas*, *condicionales*, *concesivas* y *finales*, sólo siete se incluyen en todas las sintaxis latinas, excluyendo de este tipo de subordinadas las tituladas en español de *lugar* y de *modo*.

Aunque comprendemos que la disquisición no debe ser «*tantum de nomine*», sino «*de re*» y que en la estructura profunda puede haber coincidencia casi perfecta entre ambos idiomas, notemos que las proposiciones de *lugar* introducidas por el adverbio relativo *donde* pueden reducirse a proposiciones de carácter relativo, exactamente a como ocurre en latín.

Iba a donde tú sabes (al lugar *que* tú sabes),
Proficiscebatur quo tu scis (in locum *quem* tu scis).

Algo parecido podríamos afirmar de las adverbiales de *modo*, reducibles a las *comparativas* de la misma clasificación en español, al igual que ocurre en latín.

El nexo introductorio más generalizado es *como*, que afecta a meras modificaciones verbales de la acción verbal, más que a establecer comparación sobre conceptos cuantitativos o cualitativos de las dos proposiciones principal y subordinada adverbial:

Como me lo cuentan te lo cuento, *ut* mihi narrant, tibi narro.

Digamos incidentalmente que no encontramos comprobatorio el ejemplo aducido por Gili y Gaya para este tipo de proposición:

Ignoraba *cómo* había *que* saludarle,

de claro valor interrogativo indirecto (sustantiva completiva).

Por último, establecida la doble nomenclatura en latín de *consecutivas* y *causales* para realidades distintas, de carácter coordinado y subordinado, mantengamos, como anunciamos anteriormente, la mo-

dalidad subordinativa única para ambas proposiciones en español. En este sentido nos parece acertada la distinción que establece el C. de L. E. entre consecutivas cuya principal marca la intensidad, de aquéllas cuya consecuencia no depende del grado de la proposición principal.

Estas últimas son las que pueden reducirse a la categoría de coordinadas consecutivas latinas, mientras que las primeras corresponderían a las consecutivas adverbiales del latín.

Pienso, luego existo, cogito, ergo sum (Coordinadas).

Quis *tam* demens est *ut* sua voluntate maereat?,
¿quién es *tan* loco *que* se entristezca voluntariamente? (Sub. Adverbial).

El problema de las oraciones causales no se presenta igual. Dejando aparte la adscripción o no de ellas a las subordinadas sustantivas, lo cierto es que a estas alturas del estudio de la sintaxis española toda oración causal tiene en nuestra lengua un carácter exclusivamente subordinado y nunca coordinado.

Aquel ejemplo escolar de la Sintaxis Latina de Valentí con que se pretendía diferenciar la causa lógica de la causa real y, por consiguiente, la clasificación de causales coordinadas o subordinadas, respectivamente, no tiene validez alguna en el español de hoy:

No ha llegado el tren, *pues* no veo gente en la estación.

(Causa lógica-valor coordinativo.)

No ha llegado el tren, *porque* ha habido un descarrilamiento.

(Causa real-valor subordinativo.)

En latín, como sabemos, persiste la doble clasificación de las conjunciones causales, unas de carácter coordinado y otras subordinado, sin que se haya borrado la distinción que entrañan, pues en el caso de las primeras expresan una mera explicación ideológica, casi equivalente a un adverbio de afirmación, frente al sentido verdaderamente causal, respecto de la proposición principal, que tienen las conjunciones subordinativas:

Facile vicerunt; Romani *enim* fortiores erant.

Omnes athletae summa contentione certabant, *nam* victoribus per totam vitam magnis honoribus a civibustribuuntur.

Quoniam iam nox est, in vestra tecta discedite.
Cum id velis, proficiscar.

Estas son, a grandes rasgos, las principales analogías y discrepancias que el estudio comparado de ambas lenguas, española y latina, en los Textos consultados por los estudiantes de C.O.U., ofrece al alumno y que hemos querido resaltar para contribuir a la fijación de conceptos claros y, en definitiva, al aprecio y uso correcto de tan preciados medios de expresión, en un auténtico sentido de interdisciplinaridad.

El diario de la Roma Antigua

Por Eleuterio SANCHEZ ALEGRIA (*)

CARTELES E INSCRIPCIONES

Parece que, entre los medios de publicidad de que disponían los romanos, el más usado era el de los carteles. Grabados en bronce, mármol o piedra, aparecen por **doquier** en todas las ciudades romanas. Se trataba de las **Actas del Senado** o de los **Decuriones**, o simplemente de contratos o expedientes. Se hacían con intención de que estas inscripciones fuesen **duraderas**. Si, en realidad, el anuncio era de poca **importancia**, como el alquiler de una casa, un **espectáculo**, etc., entonces sobre una plancha de madera o sobre un muro blanqueado con tiza se escribía en negro o rojo lo que se intentaba hacer llegar al conocimiento de los conciudadanos.

Nosotros, es cierto, seguimos utilizando este sistema, pero entre los romanos era algo tan abundante e imprescindible, que casi no nos lo podemos figurar. A los carteles recurrían los magistrados para sus órdenes, los ciudadanos que testimoniaban su devoción a los dioses o los particulares que daban a conocer sus deseos al público. Con mucha razón dijo Sainte Beuve: «El verdadero monitor de los romanos se debe buscar en los innumerables páginas de mármol y bronce donde grabaron sus leyes y sus victorias.»

En efecto, sobre el muro de la «Regia», en que residía el gran Pontífice, cada año se colocaba una plancha cuidadosamente blanqueada que se llamaba *album*, en cuya parte superior se inscribía el nombre de los cónsules y magistrados; luego, siempre que sucedía algún acontecimiento en Roma o en las provincias, lo anotaban con algunas palabras. Este era el medio ordinario de poner a los ciudadanos al corriente de los hechos, y es de creer que los del interior y contornos de la Urbe allí acudirían con frecuencia en busca de información. Archivadas las aludidas planchas y publicadas después con el título de *Annales maximi*, ellas son el primer documento básico de la historia romana.

UN PERIODICO EMBRIONARIO EN LA ANTIGUA ROMA

El año 59 a. de J. C. César era nombrado cónsul y, como nos dice Suetonio, «uno de sus primeros actos fue establecer que las Actas de las asambleas del Senado, tanto como las del pueblo, fueran todos los días redactadas y publicadas»: *instituit ut tam senatus quam populi diurna confierent et publicarentur*.

No se había sentido hasta entonces la necesidad de adoptar esta medida respecto de las asambleas del pueblo, ya que, celebradas en presencia de todos en el Foro, no ocultaban ningún misterio; pero, en cuanto a las del Senado, era de máxima trascendencia el dar a conocer cada una de sus deliberaciones y la actitud que tomaban los senadores en esos mismos acuerdos. La Curia estaba rigurosamente cerrada al público: el secreto era una de sus fuerzas.

Julio César, que trataba de mortificar al partido aristocrático y, con pretexto de servir a la democracia, preparar el Imperio, adoptó este sistema con la expresa intención de desprestigiar así a la venerable asamblea y, eligiendo como secretario del Senado a un senador joven, generalmente hombre de su confianza, le daba instrucciones concretas acerca de la redacción de las actas. Se publicarían inmediatamente en el Foro, fijándolas en carteles en determinado sitio, donde desde abajo los pudieran leer bien, *unde de plano recte legi possit*.

SECCIONES FIJAS DEL PRIMER DIARIO DEL MUNDO

Con relación a su contenido, parece que podemos distinguir tres amplias secciones. Primeramente había una *parte oficial* relativa a lo que se quería dejar conocer, como las «Actas del Senado», los decretos de los magistrados, las cartas y discursos de los emperadores, con la mención de las interrupciones y aplausos con que habían sido recibidos. Luego venía otra parte que podríamos decir *semi-oficial* y en la que se daban noticias de la Corte, a la vez que se publicaban los «comunicados» del emperador, haciéndose mención de las audiencias concedidas en el Palatino, incluso de las personas recibidas por Livia y Agripina, aunque no lo llevaron muy a bien Tiberio y Nerón. Frecuentemente se describían ceremonias de categoría. Mas había, sobre todo, una abundante *miscelánea de hechos diversos*, en que tenían preponderancia los «ecos de sociedad», como bodas, nacimientos, decesos y divorcios, que por cierto se daban a diario en Roma, y es Séneca quien nos dice: *Nulla sine diuortio Acta sunt*.

(*) Catedrático de Latín en el I.N.B. «Torras i Bages», de L'Hospitalet de Llobregat.

GRAN ACEPTACION DEL DIARIO ROMANO

De la noche a la mañana, se encontraron los romanos con una información política y social más que suficiente, pues entre las Actas oficiales aparecían noticias de todo género, a veces demasiado pormenorizadas, como que tal y tal señor dieron cierta cantidad de dinero para un fin determinado. Por eso, nuestro autor cordobés ya citado dijo también: «Por mi parte no pongo mis liberalidades en la gaceta; *beneficium in acta non mitto*.» («Ben.» II, 10, 4).

Los romanos que están fuera de Roma son los que leen con mayor interés estas relaciones. Los personajes importantes que por sus cargos se han destacado a provincias se lo hacen enviar. Aludiendo Cicerón al mismo, escribe así a sus amigos: *Acta tibi mitti certo scio. Acta omnia ad te arbitror perscribi*: «Sé que recibís el Diario. Debéis saber todo lo que pasa por las cartas de aquellos que están encargados de transcribir el diario para vosotros.» Y el famoso orador y no por eso mal político, aunque no con la suerte que merecía, manifiesta asimismo a su entrañable e inteligente amigo Atico: «Tengo el Diario hasta las nonas de marzo y veo en él que, gracias a Curión, no se ocuparán de las provincias y podré dejar la mía dentro de poco tiempo.» Sabido es que por aquella época Cicerón se hallaba desterrado durante un año al frente del gobierno de la Cilicia, en calidad de procónsul. Año 53 a. de J. C. De hecho, Cicerón se mantuvo ausente de Roma hasta el 49, en que César se disponía a pasar el Rubicón. Seguramente que con gran ansia leería y profundizaría en los acontecimientos e intrigas que se traslucían en aquel improvisado Diario de la Urbe.

Un siglo y medio más tarde, se cuenta que el eximio Plinio el Joven, encontrándose en sus hermosos predios, seguía también con gran atención la política y la vida social de Roma, y al efecto escribe así a uno de sus amigos: «Conservad el buen hábito de hacer copiar el Diario y expedírmelo, mientras estoy en el campo.»

Incluso bajo el reinado de Teodosio, se dice que el buen orador y prefecto de la ciudad en los años 384-385 durante el reinado de Valentiniano II y más tarde cónsul en el 391 el insigne Q. Aurelio Simaco, tras llenar sus cartas de cumplidos a sus innumerables amigos, les da cuenta de los asuntos públicos, pero a continuación les proporciona todo un resumen de noticias políticas y de vida ciudadana, que solía llamar *Breviarium* o *Indiculus*. Dicho resumen, redactado bajo su dirección por alguno de sus secretarios, tiene todas las trazas de haber sido un extracto del Diario de Roma.

LOS OPERARII, ANTECESORES DE LOS REPORTEROS CONTEMPORANEOS

Pero, en realidad, pocos eran los afortunados que podían contar con amigos que de manera constante les informasen de las novedades de la Urbe. Esclavos aptos para este menester no había o, en todo caso, algún que otro liberto. Y como siempre hay algunos que se benefician de las circunstancias, surgieron en Roma los informadores de oficio que recogían las noticias, para comunicarlas a cuantos deseaban saberlas. Por no cotizarse apenas dicha profesión, se les llamó *operarii* (obreros) y ellos fueron los antecesores de los reporteros de hoy. Es célebre

el nombre de Cresto, el principal de aquella pandilla de griegos y asiáticos, personas de espíritu flexible, diestras e inteligentes, que se insinuaban en todos los círculos de Roma y de quienes dijo Juvenal: «¿De qué no será capaz esta gente cuando la azuza el hambre?»

Como no entendían nada de los asuntos públicos y la sociedad por ellos frecuentada no podía tampoco enseñarles cosa nueva en este punto, su tarea se reducía a copiar, sin cambiar ni una sola palabra, las Actas de las asambleas del Senado y del pueblo, fijadas en el Foro. A ellas añadían las noticias adquiridas en sus correrías por calles y plazas; por lo que su crónica del día quedaba hecha y a la cual ciertos señores graves llamaron maliciosamente *compilatio*, considerando como un acto de pillaje esa búsqueda de noticias. Sin embargo, hemos de considerar que el beneficio social era grande y meritorio. Y, por supuesto, no faltaban hombres notables que sabían utilizar sus noticias para sus fines determinados. Cresto significa «útil» en griego y en verdad resultaba útil para los romanos.

Observemos, por ejemplo, que el propio M. Celio Rufo, sutil personaje político y hábil orador, como Cicerón, su amigo, al enviar a éste, en Cilicia, su *Comentarius rerum urbanarum*, le dice: «Encontraréis aquí las opiniones sostenidas por cada uno de los políticos.» Pero, a continuación, le suministra una buena serie de noticias que los historiadores y críticos suponen que forzosamente proceden de alguna «compilación» de Cresto. Entonces como ahora la comodidad contaría y podían personalmente tomar datos de las Actas oficiales en el mismo Foro, pero también podían no molestarse y prestar fiabilidad a aquel acervo general de noticias cursadas por los reporteros, de una acostumbrada fidelidad relativa. Después del comunicado oficial Celio concluye: «En cuanto al resto, tomad lo que os interese y pasad por alto una multitud de artículos tales como los que se refieren a autores silbados, a entierros y a otras bagatelas de este tipo.»

UN DIARIO QUE EVOLUCIONA, PERO NO ES IMPULSADO OFICIALMENTE

Mas he aquí que el aludido conjunto de bagatelas, *ineptiae*, como las consideraba Celio y que nosotros llamamos «hechos diversos», se introduce desde el principio hasta en los mismos carteles y las circunstancias hicieron que lo accesorio se convirtiera en principal. La parte política se reduce de día en día y la amplia sección de noticias en Roma toma incremento.

Pero... las dificultades para la supervivencia del periódico estaban ya a la vista. Andaba de por medio la estrenada política del Príncipe Octaviano. Desde el Imperio casi no vuelve a haber más asambleas del pueblo y en cuanto a las del Senado, Augusto mismo prohíbe la publicación de las Actas. Nos consta asimismo que el propio Tiberio se encargaba de nombrar el secretario de redacción de las mismas y los sucesores imperiales ejercían cada vez más vigilancia y censura acerca del resumen que se diera a conocer al pueblo romano, suponiendo que la orden de Augusto no se cumpliera en su integridad. Todo ello originó que las primitivas *Acta Senatus et populi*, creadas por César, se habían tornado desconocidas por el cúmulo de agregados y acabaron denominándose *Acta diurna populi romani* —«DIARIO DE ROMA»—, como acertadamente in-

terpreta Gastón Boissier, el crítico que mejor ha estudiado este aspecto.

Cabalmente nuestros hermanos latinos ultrapi-renaicos conservan con auténtico acierto el vocablo «Journal», derivado del adjetivo latino *diurnalis*, paralelo doblete del más usado *diurnus*, ambos emparentados etimológicamente con *dius* («del cielo», «divino» y «luminoso») y *diuus* (dios), relacionado con *dies*. El día luminoso y el cielo lo confundían con dios las gentes latinas, según testimonio de Varrón: *Hoc idem magis ostendit antiquius Iovis nomen: nam olim Diouis et Di (e) spiter dictus, i. e. dies pater; a quo dei dicti qui inde, et dius et diuum, unde sub diuo, Dius Fidius. Itaque inde eius perforatum tectum, ut ea uideatur diuum, i. e. caelum.* (L. L., 5,66). Por lo que pode-

G. Boissier y a él nos remitimos: «Se pueden dar muchas razones para explicar por qué la prensa no había tomado entonces el mismo desarrollo y la misma importancia que tiene hoy, y, no obstante, me parece que, al mirarla de cerca, ninguna de ellas resulta completamente decisiva.»

Y a continuación, con un cierto desorden psicológico va enumerando varias causas. He aquí la primera: «Vivió el diario en el transcurso del Imperio, desde su comienzo hasta su final en la misma forma. Nunca aparece en él ninguna innovación fecunda y vivir así, es vegetar. Lo utilizaron para transmitir noticias y en esto había sido empleado desde el principio; pero ninguna otra cosa hicieron de él y nadie pensó en la importancia que podía alcanzar.»



Fragmento de un discurso de Adriano en el año 199.

mos inducir que la palabra «DIARIO», «JOURNAL», periódico que compramos cada mañana, debe hacernos comprender que es como una bendición social que Dios nos brinda, es un saludo de la propia Divinidad que nos dice: ¡Buenos días! ¡«Día luminoso»! ¡Día con suerte! En fin, todo un símbolo de participación de nuestro cotidiano quehacer con Dios. ¿Cabe algo más sublime?

LOS ROMANOS NO SACARON EL PARTIDO POSIBLE DE SUS DIARIOS

El verdadero enfoque de la situación periodística en Roma nos lo proporciona el formidable historiador

Repara luego en otra dificultad y muy grave, la distribución del propio diario una vez redactado, con los escasos medios de que se disponía en aquella época, aunque insinúa que la «posta» hubiera podido ser un eficaz medio a su alcance para que el periódico llegara a su destino en los distintos puntos del ingente mundo romano. Pero de hecho no se utilizó este medio oficial.

Por otra parte, la imprenta no existía y no se cree que sin ella fuese posible la difusión del diario. Sin embargo, el perspicaz historiador francés nos dice más adelante: «En todo caso, la imprenta, por más que se diga, no era del todo indispensable para el éxito del Diario: estaba la copia manuscrita. Los esclavos copistas eran numerosos en Roma, escri-

bían rápidamente, no costaban caro y, en rigor, su trabajo podía ser suficiente. Cuando Cicerón, en el pleito de Catilina, sintió la necesidad de levantar en su favor la opinión pública, encontró un número de copistas bastante grande para transcribir y distribuir en poco tiempo, en toda Italia y en las provincias, las declaraciones de los testigos contra los conjurados.» *Describi ab omnibus statim librariis imperavi, diuisi toti Italiae, emisi in omnes prouincias* (Pro Sylla, 34). Pero, está claro, hombres dinámicos y del talento de Cicerón, había pocos y por éso su producción literaria abarca la de casi todos los literatos juntos de su tiempo y la fama del ilustre orador llega a nuestros días en su pleno fulgor.

Finalmente G. Boissier apunta la más grave causa que supuso el ocaso del Diario de Roma: «Ciertamente, la más grave de todas es que entre los romanos y nosotros existe la siguiente diferencial: el Diario viene a nuestro encuentro, mientras que entre ellos había que ir a encontrar el Diario. Se lo fijaba en su sitio donde todos podían leerlo; en realidad, no lo leían a no ser por casualidad, cuando estaban ociosos y pasaban cerca del muro en que estaba escrito. En verdad podían mandarlo copiar, pero éste era un trabajo al que no se resignaban sino cuando no se podía hacer de otra manera, es decir, si estaban ausentes de Roma y deseaban saber lo que en ella sucedía. Pero se creían eximidos de buscar las noticias en otras partes mientras habitaban en la ciudad, asistían a las reuniones del Senado y frecuentaban las sociedades charlatanas donde se repetían o se fabricaban las noticias. Así el uso que se hacía de los diarios era sólo intermitente: hubiera sido menester que fuera regular para convertirse en costumbre y, como no llegó a ser una costumbre, nunca fue una necesidad.»

UN PERIODICO QUE PUDO HABER ALCANZADO SU META

Para terminar, añadamos que aquellos diarios romanos aparecían redactados muy deficientemente y ellos, hombres de quienes Séneca dijo que sufrían un exceso de literatura, debían de ser muy sensibles a este defecto, lo cual debió de influir mucho en que no llegaran a adquirir la costumbre del diario, como nosotros los modernos.

De todas formas, fue una lástima el eclipse del «Diario de Roma», como el de tantas cosas maravillosas que nacen, se desarrollan y mueren. Quienes

estuvieron a punto de haber descubierto la imprenta, utilizando matrices de hierro sobre vasos, tejas y lámparas para imprimir cotidianamente los nombres de fábrica y dueños, con sus fechas consulares, no pensaron perfeccionar aquel admirable instrumento de noticias oficiales; en cinco siglos no se hizo ningún progreso, siendo todavía bajo Teodosio lo que había sido en tiempos de Augusto. Pudieron darse de los servicios que era posible sacar de los diarios, pero de hecho no supieron, no acertaron a hacerlo, no adivinaron el papel que podían representar, el lugar que debían ocupar en la política, en las letras y en la vida de todos; los dejaron vegetar obscuramente durante varios, casi sin sacarle ningún provecho. Por éso, podemos afirmar con G. Boissier que, si los romanos tuvieron diarios, en definitiva no conocieron el periodismo.

Pero lo curioso es que pasarán los siglos y no vuelve a aparecer la stampa del pristino periódico romano. Como es bien sabido, será Francia, en tantas cosas cerebro del mundo, la que recobrará este aspecto de la cultura latina, siendo ella la cuna del periódico moderno. Surge de la forma más natural en las primeras décadas del siglo XVII, al publicar en París el célebre médico Teofrasto Renaudot su «Gazette», el primero de los periódicos franceses. Sucedió ésto el 30 de mayo de 1631. Años más tarde igualmente Dugone tendría la idea de compilar carteles y ofrecernos así un perfecto diario en sus singulares «Petites Affiches».

Este fenómeno, a primera vista insignificante, haría cambiar la faz del mundo intelectual y social, infundiendo nuevo ritmo a nuestra vida moderna.

En su día y en su momento hemos visto que fueron sucesivamente protagonistas la electricidad, el tren, el teléfono, la radio, la televisión y tantos sucesos y fenómenos como vienen transformando el aspecto de nuestro modo de vivir...

Es para una breve reflexión. Un Dios supremo creó el inconmensurable cosmos en que nos movemos; pensemos que en nuestro alrededor se alzan a diario dioses menores, genios, que con sus continuos inventos nos proporcionan mayor bienestar. El periódico no deja de ser una genial invención, que debe figurar entre las sublimes aportaciones a la humanidad. Y es hermoso y agradable abrir cada mañana o cada tarde nuestro periódico para, como en un gigantesco calidoscopio, contemplar en una visión completa los acontecimientos todos del orbe en sus distintas latitudes. Ello es, en verdad, grandioso.

La crítica textual como disciplina filológica

Por Antonio GUZMAN GUERRA (*)

Nuestro propósito en estas breves páginas no es otro que hacer un somero resumen del contenido y estado actual de la cuestión a propósito de una de las disciplinas más estrictamente filológicas, como es la **crítica textual**. La concisión que para estas páginas nos hemos autoimpuesto, y que nos habrá de conducir en algún momento a una, no sé si del todo admisible, simplificación, queremos que quede contrabalanceada, al menos, con algunos aciertos en la claridad de nuestro método de exposición.

Parece obvio, pues, comenzar con una definición. La **crítica textual** es la ciencia (también el arte juega en ella su parte) que tiene como objetivo procurarnos un texto que refleje el estadio más cercano posible al texto original (si lo hubo) que saliera de manos de su autor o de su secretario, o retrotraernos al menos cuanto sea posible hacia la reconstrucción del (o de los) arquetipo(s), fuente directa de la tradición¹.

Ordinariamente entiende el filólogo que el testimonio escrito es el objeto propio (y en gran medida casi exclusivo, tratándose de filólogos clásicos) de la ciencia filológica, de ahí que la crítica del texto transmitido sea de vital importancia para nuestro cometido. Pues bien, entendemos que la crítica del texto debe hacerse desde una perspectiva triple:

- a) De una parte, se le ha de poner en relación con la **ecdotica**, esto es, con la historia de la tradición por la que el texto ha llegado hasta nosotros, y esto tanto en el caso de la tradición directa (que es lo más corriente), como en el de la indirecta (textos transmitidos fragmentariamente, mediante citas, versos, pasajes, traducciones, etc.)
- b) De otro lado, la crítica textual debe relacionarse con la legitimación de su proveniencia, es decir, de su **autenticidad**. Estos problemas de autenticidad, como se sabe, son cuestiones a veces muy debatidas, y de hecho, muchos problemas que quedaron como definitivamente resueltos han vuelto a replantearse en nuestros días. Se debe esto a que hoy no tenemos en nuestro campo de la filología clásica muchos más datos que hace uno o dos siglos, pero sí hemos mejorado considerablemente los instrumentos, los métodos: así, hoy conocemos mucho mejor el ritmo y las cadencias de nuestros oradores y prosistas, se aplican proce-

dimientos estilométricos en cuestiones de autenticidad o datación dudosa, se investigan los caminos que la métrica y la prosodia van abriendo, etc. Es cuestión, por tanto, de gran importancia para el crítico textual manejar con soltura y precisión este moderno instrumental.

- c) En tercer lugar, importa al crítico hacer su estudio sobre el texto atendiendo a su veracidad y genuinidad, que es lo que ordinariamente entendemos por practicar la llamada **crítica interna**.

No estará de más, a mi modesto entender, que tengamos siempre presente algunas consideraciones, respecto de las cuales pienso que no es perder el tiempo traerlas a colación. No hemos de olvidar que el largo proceso por el que nuestros textos clásicos han llegado hasta nosotros supone una larga etapa de transmisión manuscrita, lo que equivale a decir, un proceso de *copias a mano* con lecturas variantes, esto es, con *faltas*. Piénsese que en el método de copia va implícita una grave limitación, ya que cada nuevo ejemplar copiado es susceptible de nuevos errores, por tratarse cada uno de ellos de un testimonio singular, aun en el caso de que se trate de copias simultáneas de un mismo texto. De otro lado, la propia dificultad de la empresa: para ejemplificar esta última afirmación me bastará, supongo, con

(*) Catedrático de I.N.B. Leganés 2, de Madrid.

¹ Para los conceptos de original, arquetipo, prearquetipo, etc., remitimos al libro de Dain, *Les manuscrits*, Paris 1964; también serán de utilidad D. R. Shackleton Bailey, «Recusit et emendavit» en *Philologus* (1964) 102-108; S. Thompson, *Scientific Method in textual criticism. A tribute to W. Headlam, Eirene* (1960) 51-60; R. Marichal, «La critique des textes», en *L'histoire et ses méthodes*, Paris, 1247-1260; O. Luschkat, *Zur Editionstechnik der klassischen Philologen*, 1952 Berlin; O. Stählin, *Editionstechnik*, Leipzig 1914; P. Collomp, *La critique des textes*, Paris 1931; en España hemos de citar a las *Normas de transcripción y edición de textos y documentos*, publicado por el C.S.I.C. 1944; J. Fontini, «Iniciación teórico-práctica a la crítica textual» *Helmantica* (1950) 169-185; así como los más recientes trabajos de M. L. West, *Textual criticism and editorial technique*, Stuttgart 1973, libro breve pero sumamente claro y provechoso; G. Giarratano, «La critica del testo», en la *Introduzione alla filologia classica*, Milán 73-152; F. Bowers, *Bibliography and textual criticism*, Oxford 1954; N. G. Wilson «A chapter on the history of scholia» *CQ* (1967) 244-256, así como L. D. Reynolds-N. G. Wilson, *Scribes and Scholars*, segunda edición corregida y aumentada, Oxford 1974.

recordar lo endiablidamente difíciles que son las cursivas de los papiros griegos, hasta el punto de que, por ejemplo, en papirología se acepta sin que nadie se extraña en exceso por ello, que la primera edición de un nuevo texto papiáceo será necesariamente defectuosa, y por ende, efímera, existiendo correctores especiales que el día siguiente de salir el texto, fresco aún de la imprenta, preparan ya la corrección de la edición. Y esto, que hasta cierto punto cabe justificar en los nuevos textos papirológicos, no es raro tampoco en autores editados ya en varias ocasiones.

Hablar de copia es, por tanto, hablar de faltas. Hemos de valorar, sin embargo, que el proceso de copia comprende al menos cuatro etapas sucesivas, susceptibles también cada una de ellas de inducir al error en la copia. Estas son:

1. Se da, cronológicamente en primer lugar, la *lectura del modelo* a copiar; esta lectura resulta a menudo engañosa para el copista que lleva largas horas en su tarea con escasa o débil luz. Así, no es difícil leer JOb (máxime si se está familiarizado con el justo y paciente varón) donde lo que pone es el número 106.
2. Sucede luego la *retención del texto*. Influye aquí la propia naturaleza de lo copiado, su densidad, dificultad, terminología, estructura sintáctica, extensión de los períodos frásicos, puntuación del texto, etc.
3. A continuación se produce la fase del *dictado interior* (se nos viene a la memoria el excelente trabajo de T. C. Skeat «The use of dictation in ancient book production». *Proc. Brit. Acad.* 38 (1952), 179-208).
4. Al final interviene el *juego de la mano*, como instrumento de materialización de la acción de copiar.

Son estas las cuatro fases que intervienen en todo proceso de copia, y es en ellas donde puede producirse la falta. Pero, veamos qué es una falta. Falta es toda lección que el autor no ha podido querer escribir. Queda claro, por tanto, que puede haber falta, y de hecho las hay, sin que existan variantes detectadas en testimonios diversos. También la crítica interna nos delata una falta en aquellos casos en que no disponemos más que de un solo testimonio o copia; se trata de casos en que por razones de estilo, métrica, gramática, etc., resulta inadmisibles la lectura que tenemos a la vista.

¿Qué postura cabe adoptar cuando nos encontramos ante un texto insano? Es ésta una cuestión en la que los espíritus se dividen: porque habrá convencidos del conservadurismo a ultranza (es el sagrado respeto ante el testimonio escrito, bajo el que con frecuencia se oculta la más incapacitada ignorancia) y quién será, por contra, del parecer de entrar con todo su instrumental y aparato de su pertrechado zurrón de filólogo a sanar y enmendar cualquier línea medianamente sospechosa. La verdad es que resulta difícil dar recetas teóricas, y mucho más oficiar de corrector. De ahí que creamos debe meditar la recomendación de Havet: *Nunca se supondrá una falta, sin buscar antes las condiciones que la hayan hecho inevitable, probable o posible. Esta investigación es de suma importancia y constituye para el crítico una obligación ineludible.*

Son varias las clasificaciones de faltas que el filólogo puede elegir entre las del mercado, aunque nosotros estimamos sobremanera la que van Gro-

ningen² recoge en su famoso *Traité*, pp. 103 ss.; se puede completar, por lo demás, con algunos trabajos como el de F. W. Hall, *A companion to classical Text*, Oxford 1913, la más moderna de R. Renehan, *Greek Textual Criticism*, Harvard 1969, aunque aún sigue siendo útil el más antiguo de J. Bast, *Commentatio Paleographica*, Leipzig 1811 (cómodamente manejable por su reimpresión de 1970, Olme-Hildesheim), L. Havet, *Manuel de critique verbale appliquée aux textes latines*, Paris 1911, así como *idem*, «La loi des fautes naissantes» *REL*, (1923), 20-60. En estos trabajos se habla de faltas directas, indirectas, auditivas, visuales, debidas a la «parablepsia», a la «paracoustia», por la personalidad del copista, por el modelo, etc. Igualmente aconsejable es el trabajo de E. Vinaver, «Principles of textual emendation», en *Studies in French language and medieval literature presented to M. I. Pope*, Manchester 1939, 331-350. Por lo que atañe al aspecto psicológico de la cuestión es de destacar F. Barloni, «Paleografía e critica testuale», en *X Congr. int. di scienza stor.* I, 1955; J. Andrieu, «Pour l'explication psychologique des fautes du copiste», en *REL* (1950) 279-291, por terminar, A. E. Laugh-ton «Subconscious repetition and textual criticism» en *CPh XLV* (1950) 73-83.

Mencionaremos a vuelo de pluma los tipos más frecuentes de errores; así, entre mayúsculas se confunden (Ε Θ Ο C), entre minúsculas (κ, ν, μ), otros se deben a la mala calidad del papiro, pronunciación, *scriptio continua*, por la existencia de cifras, abreviaturas, signos estenográficos, signos de puntuación, por dislocación, formas gramaticales incorrectas, por perseveración o anticipación, por lipografía (omisión), ditografía, amplificación, formas dobles, ignorancia del copista, banalización del texto, por fallos de memoria, versión del griego al latín o viceversa, nombres propios, y un largo etcétera.

No queremos dejar de citar las mejores colecciones de material³, en las que de una manera práctica se aprende directamente mucho más que con estas indicaciones teóricas, aunque comprendemos que unas mínimas indicaciones teóricas resultan imprescindibles. Finísima en multitud de ocasiones es la obra de J. Jackson, *Marginalia Scaenica*, Oxford 1955, de enfoque eminentemente práctico, con estudios personales y discusiones de pasajes tradicionalmente problemáticos.

Vamos viendo, pues, que esta disciplina no es cosa de poca monta; antes bien, su objeto requiere conocimientos sólidos no sólo de la lengua y del estilo, métrica, y mil detalles más, sino también de ciertas cuestiones materiales referidas al texto escrito: la materia y la escritura, signos diacríticos y abreviaciones, condiciones materiales y psicológicas, mentalidad y formación, profesión del copista, etc.

Llegados a esta página, muy firme impresión me estoy haciendo de que no hemos logrado sino adelantar algunas ideas previas, por lo que se hace hora de entrar en cuestión directamente ya y sin más preámbulos.

² B. A. van Groningen, *Traité d'histoire et de critique des textes grecs*, Amsterdam, 1963.

³ Nos referimos a las obras maestras de los Bywater, Cobet, Lindsay, J. H. C. Schubert, Madvig, Vahlen, Vollgraff y un largo etcétera.

¿EDICION CRITICA / EDICION DIPLOMATICA?

Lo más frecuente es que el filólogo que va a editar un texto se encuentre con varias copias manuscritas de dicho texto (que pueden llegar, incluso, a constituir legión en los casos de Homero, Nuevo Testamento, y algún caso más). ¡Pues tanto mejor! porque es más fácil detectar las faltas por comparación de los diversos testimonios que si disponemos de un testimonio único. En este trance, pues, son dos las posibilidades que quedan al editor: o se edita con toda fidelidad el texto de un solo manuscrito, el que a nuestro juicio ofrezca las mayores garantías (y esto es lo que se llama una EDICION DIPLOMATICA⁴, o bien se cotejan los diversos manuscritos disponibles (seleccionando previamente los mejores, según las técnicas propias y que luego veremos) indagando qué texto es el que mejor reproduce el del arquetipo; en este caso hablaremos de una EDICION CRITICA.

Razones hay, según los casos, para preferir un tipo u otro de edición. Para ciertos textos resulta más útil una buena edición diplomática, pero para otros es indispensable una edición crítica. Así, los medievalistas (no es nuestro caso) tienen razón en preferir la edición diplomática para muchos de sus textos, básicamente porque al tratarse de documentos de un valor excepcional (por ejemplo, en el caso de los cantares de gesta y romances medievales) interesará al lingüista más que a nadie este tipo de edición. Dejemos, sin embargo, este tipo de ediciones porque no es el que atañe por lo común al filólogo clásico. Hoy todo el mundo parece estar de acuerdo en que para nuestros textos es preferible la edición CRITICA, porque no creemos en la existencia de un manuscrito óptimo que anule o invalide a los demás, pero, sobre todo, porque nuestros métodos se han demostrado extraordinariamente capacitados para un tipo de edición más depurada, más filológica, como es la EDICION CRITICA.

Pues bien, si estamos todos de acuerdo en la necesidad y conveniencia de hacer ediciones críticas y no diplomáticas, donde surgen las divergencias es en la metodología a seguir.

METODOLOGIA PARA UNA EDICION CRITICA

Desde luego, hay algunas operaciones básicas que son imprescindibles; por ejemplo, hay que hacer una somera consideración cronológica que nos permita ordenar los manuscritos según la descripción externa de los mismos (atendiendo para ello al tipo de letras, tamaño, estado de conservación, etc.); seguirá una descripción interna, que nos conducirá a una ordenación ya más meditada, para llegar a una clasificación sistemática que nos indique las relaciones que nuestros manuscritos guardan entre sí, es decir, la confección de un *stemma*, bien que últimamente esta cuestión se halle en revisión.

Son tres, por consiguiente, las etapas que el editor debe recorrer:

1. *La recensio*: o descripción material, atendiendo a la descripción exterior e interior, que nos aportará algunos datos sobre la cronología y dependencias del manuscrito sometido a examen.
2. Se procederá luego a la *collatio* o valoración del material, primeramente del manuscrito, y luego de cada lección particular del mismo.

3. En tercer lugar, y si procede, se acudirá a la *emendatio*.

Veamos algo más pormenorizadamente las fases de este proceso: a) *la recensio*: en este primer paso encontramos la orientación de aquellos filólogos, los *metódicos*, que desconfiando de todo subjetivismo quieren disponer de una argumentación objetiva, de férrea aplicación, mecánica, algo, como se ve, por completo ajeno y extraño a lo que debe ser un buen filólogo. Recurren por ello a la formulación precisa de determinadas leyes por las que intentan encauzar todas las dificultades que se les puedan ir presentando. Buscan ante todo la familia o el códice óptimo que las evite todo compromiso de posterior decisión. Mecánicamente aplican sus postulados: *lectio melioris codicis potior, lectio plurimum codicum (classium) potior, lectio antiquior potior*, etc. No vamos a negar nosotros lo que de razonable hay en estas reglas (bien que existen buenos y abundantes ejemplos en que una por una, todas ellas aparecen conculcadas), pero sí hemos de manifestar que no es admisible anteponer la autoridad absoluta de alguna de éstas cuando el estilo, el género, el contexto o el *usus* del escritor aconsejan otra cosa. Sólo mencionaremos el caso de Poppo cuando clasificaba los manuscritos, primero por *genera* (*g. praeclarum, genus et ipsum praestans, g. mediocre, g. depravatum*, etc.) para establecer luego una limpieza de sangre dentro de cada familia (*omnium optima, bona, aliquando deterior, etc.*). Más moderado en su proceder fue Lachmann, padre de la *stematica*⁵, con aportaciones sumamente valiosas a la crítica, transmisión e historia de los textos. Su método fue el METODO DE LAS FALTAS COMUNES, método que se difundió el pasado siglo mediante el enunciado de reglas relativamente simples:

- a) El acuerdo de dos o más manuscritos en una misma falta (como el de dos testigos que se ponen de acuerdo para decir la misma mentira) es prueba de su parentesco.
- b) A efectos de establecer relaciones de parentesco, sólo serán válidos aquellos errores o faltas que difícilmente hayan podido surgir de forma independiente en más de un códice (es lo que se llama errores relevantes o significativos).
- c) El manuscrito copia (hijo) será aquel que contenga todos los errores del padre, más algún nuevo error que el propio copista haya podido introducir.

Estos principios son, sin embargo, complicados; piénsese que el manuscrito «padre» puede tener errores propios corregidos luego durante el proceso de copia por los hijos; que es preciso encontrar faltas de las que con certeza podemos afirmar que no han podido cometerse independientemente; además, resulta difícil decidir cuándo una falta es un *error paralelo* y cuándo no.

⁴ Si seleccionamos lo más selecto, hemos de citar F. Masai «Principes et conventions de l'édition diplomatique» *Scriptorium* (1950) 179-193; *idem* «Paléographie et codicologie» *ibidem* 279-293.

⁵ Con todo, las limitaciones del método de Lachmann son graves. Piénsese que los casos de transmisión horizontal son los más frecuentes, dando lugar al fenómeno de la «contaminación», con lo que queda invalidado el *stemma* según Lachmann lo concibiera.

Más adelante volveremos sobre las objeciones al método lachmaniano de confeccionar el *stemma* (fundamentalmente por parte de Bédier, Don Quentin, o el testimonio de los papiros «ecléticos») pero digamos antes que aún hay otros sistemas de confeccionar un *stemma*⁶. Me refiero, por ejemplo, al método propuesto por A. C. Clark, *The descent of manuscripts*, Oxford 1918 (reimpreso 1969), que propugna una clasificación por procedimientos externos al texto: la ornamentación, el tipo de letra, la división en capítulos, el número de líneas, la aparición de lagunas en el texto, etc. Con todo, y por muchas dotes de detective que se posean (es ya tradicional recordar el caso de Dodds indagando el recorrido de la polilla en el manuscrito F platónico —Cf. *JHS*, 1957, pág. 26 ss— para descifrar el número de líneas, letras por línea, etc.) este método difícilmente puede precisar mucho, y se muestra con frecuencia inadecuado para explotar los matices de las relaciones entre manuscritos.

Otra nueva posibilidad ofrece la orientación de Dom Quentin, quien primero en su *Mémoire sur l'établissement du texte de la Vulgate*, Roma 1922, y más tarde en *Essais de critique textuelle*, Paris 1926, expuso sus nuevas ideas. Se trata de hacer unas fichas de variantes insignificantes de los manuscritos sin atender al concepto tradicional de falta. Se buscan luego *intermediarios*, comparando los mss. de tres en tres, dando al cero el valor de que es él el intermediario entre A y C, puesto que A y C no contiene lección alguna que no se encuentre también en él. Combinando así los distintos «ceros» obtenidos se traza un *stemma* completo que nos conduce al arquetipo. Este método goza de la ventaja de poder utilizar las nuevas máquinas electrónicas, con el consiguiente ahorro de tiempo en su tratamiento⁷.

Como antes adelantábamos, pronto surgieron críticas y objeciones serias al método de las faltas comunes preconizado por Lachmann. La más conocida, tal vez, sea la que hizo el medievalista Bédier al notar que de 80 *stemmata* hechos por editores de textos medievales franceses 78 eran bifidos.

¿Se trata de que la realidad es así, o de que bajo esta aparente igualdad se esconde *latet anguis in herba* algún defecto metodológico? El trabajo que desencadenó el conflicto fue «La tradition manuscrite du "Iai de l'ombre"», en *Romania* LIV, 1928, 621 ss. Luego saltaron a la palestra las discusiones de Maas, Pasquali, expuestas en sus magistrales obras, y posteriormente J. Andrieu «Principes et recherches en critique textuelle» en *Memorial des Et. Lat. offert à J. Marouzeau*, Paris 1943, 458 ss.; J. Fourquet, *Le paradoxe de Bédier*, Univ. de Estrasburgo, fasc. 105, Paris 1946; J. Irigoin, «Stemmas bifides et états des mss.» *R.Ph.* 80, 1954, 211 y ss. Llega a concluir este último autor que la frecuencia de *stemmata* bifidos es muy grande, pero que en un grupo de tres, de los cuales ninguno es el modelo de otro, la relación de probabilidad de que el *stemma* sea bifido es de 9 a 1, frente a la de que pueda ser trifido; además, cf. W. Hering, «Zweispaltige Stemmat» en *Philologus*, 1967, 170-185; A. Kleinlogel, «Das Stemmaproblem» *Philologus*, 1968, 63-82; F. Whitehead-C.E. Pickford, «The two branch Stemmat», en *Bulletin Bibl. de la Soc. Inter. Arturienne*, Paris, 1951, 89 ss.; S. Timpanaro, *La genesi del metodo del Lachmann*, Florencia 1963, y dos años más tarde, *idem*, «Ancora su stemmi bipartiti e contaminazione» en *Maia* XVII, 392-399; por no hacer este elenco interminable, dejaremos de citar

trabajos sumamente importantes a cargo de Dain, Grassi, Alberti, etc.

En resumen, a esta paradoja de Bédier, que él tan irónicamente plantea: («*Dans la flore philologique il n'y a d'arbres que d'une seule essence: toujours le tronc se divisse en deux branches maîtresses, et en deux seulement... Un arbre bifide n'a rien d'étrange, mais un bosquet d'arbres bifides, un bois, une forêt? ¡Silva portentosa!*») cabe responder que es totalmente inútil preguntarse qué probabilidades tienen tres códices supervivientes (de entre un número indeterminado) de pertenecer a un *stemma* bifido o tripartito; se trata de un auténtico problema insoluble ya que todo depende de la consistencia originaria de la tradición. Es fundamental, por tanto, proponer el problema especificando no sólo el número de testimonios conservados, sino también el de los mss. originariamente existente para llevar a cabo un cálculo de probabilidades más ajustado. De todas formas, y a pesar de la relativa abundancia de *stemmata* trifidos y de más ramas, es bien cierto que Bédier sigue teniendo alguna razón, toda vez que los bifidos siempre siguen siendo más numerosos.

El método de las faltas comunes de Lachmann se encontrará todavía con un grave escollo: se trata del llamado eclecticismo de los papiros. El problema es el siguiente: los papiros parecen remontarse a textos que coinciden a veces con la familia A, a veces con la B, y a veces tienen sus propias lecciones. Desde este punto de vista se dice que los papiros manifiestan un comportamiento eclético (salvado el anacronismo); ahora bien, este eclecticismo ¿anula la tradición de Lachmann, o por contra implican una contaminación ya temprana, con lo que se nos viene abajo la posibilidad misma del método de Lachmann?

Por lo que hemos apuntado sumariamente sobre la *recensio* se ve la importancia que los códices tienen en la preparación de una edición crítica. Pero el crítico también puede servirse de la tradición indirecta, de las traducciones latinas, toda vez que el texto que utilizara el traductor en su época ha podido no llegar a nuestros días. Estoy refiriéndome a casos como el del famoso manuscrito de Páez de Castro, sobre el que nuestro ilustre médico segoviano, doctor Laguna, emendó más de setecientos pasajes corruptos, desapareciendo posteriormente (en el incendio de El Escorial, en 1671) dicho manuscrito. Es éste un problema (y se nos perdonará la cita refleja) que ha sido objeto de un trabajito nuestro⁸. De modo similar, en algunas traducciones modernas hechas por especialistas podemos detectar lo que se llama *conjetura latente*, hecha por el traductor.

Cabe una segunda postura, frente a la de los *metódicos*, a la hora de encarar la etapa de la *recensio*, es la de los llamados *ecléticos*: para ellos la crítica textual es cuestión subjetiva, de buen gusto y sen-

⁶ Cf. P. Maas, *Textkritik*, Leipzig 1950 (hay edición italiana de 1966); van Groningen, *Traité*, 103-110.

⁷ Ni que decir tiene que las publicaciones en este campo han prosperado últimamente, Dom J. Froger, *La critique des textes et son automatisation*, Paris 1968; H. Love, «The computer in literary and linguistic research», ed. R. A. Wisbey, Cambridge 1971, 47-56; B. Bischer, «The use of computers in New Testament studies, with special reference to textual criticism» *JTS* (1970) 279-308; o W. Ott, «Computer applications in textual criticism», en *The computer in literary studies*, ed. A. J. Aitken, Edimburgo 1973, 199-223.

⁸ El trabajo nos fue sugerido por el profesor Lasso de la Vega, y lleva por título *El Dioscórides de Laguna y el manuscrito de Páez de Castro*, Madrid, 1978.

tido común, pensando algunos de ellos que no merece la pena ni siquiera intentar la clasificación de manuscritos en un *stemma*, tarea que se les antoja poco menos que un desideratum. He de apuntar, el respecto, que esta práctica de fiarse más de la propia *divitio* que de los testimonios manuscritos es asunto reservado sólo a los espíritus más dotados, a aquellas inteligencias (tan escasas) que suman a su connatural don la larga experiencia del manejo diario de los textos. En caso contrario, mejor abstenerse. Es cosa de lunáticos.

La *collatio*. Efectuada la *recensio*, y después de haber eliminado los *códices descripti*, importa ahora pasar a la valoración de lecturas una por una. Esta valoración del material conocida como *collatio* se efectúa mediante ciertos procedimientos de elección, bien entendido que tampoco se trata de un ciego principio mecanicista, sino que hace falta mucha salsa intelectual para cocinar este exquisito plato. Especial cautela requiere esta fase, porque ahora elegimos las lecturas que van a pasar, primero provisionalmente y luego, de modo definitivo, a nuestro texto editado. Algunas de las reglas que nos han de servir tienen enunciados un tanto sentenciosos y las damos ahora sucintamente enunciadas:

1. *Lectio antiquior potior*; aunque el criterio cronológico falla en no pocas ocasiones.
2. *Lectio melioris codicis potior (melioris classis)*. Al final de la aplicación de esta regla subyace la idea del *codex optimus*. A veces se encuentra, a veces no existe.
3. *Lectio plurium codicum (classium) potior*. También es relativa.
4. *Lectio difficilior potior*. Formulada por Griesbach en 1796, se basa en la tendencia observada a la vulgarización del texto.
5. *Lectio brevior potior*. Aunque se deberá atender también al estilo del autor.
6. *Lectio quae alterius originem explicat potior*. En definitiva no es más que una explicación de la ley primera.
7. *Lectio non repetita potior*. Que sin ser principio absoluto, es también digno de tenerse en cuenta.

Con todo, las más de las veces, al crítico no le resultan útiles estas reglas por encontrarse ante dos variantes igualmente posibles. Entonces no queda más que la decisión subjetiva, de «olfato» filológico para inclinar la balanza en uno u otro sentido; de ahí que en ocasiones la elección de variantes dependerá del temperamento, de la sensibilidad poética, o del gusto estético del editor.

La *emendatio*; cuando la tradición nos ha legado una lectura que, después de un diagnóstico meditado, se califica de errónea, no cabe más que el difícil arte de la conjetura, esto es, corregir el texto transmitido. Es ésta cuestión la más fina que se le puede exigir al filólogo. También en este apartado hay tendencias o predisposiciones: de quienes (aun admitiendo que el texto no está sano) prefieren no intervenir y señalan con la *crux philologica* el pasaje, y por contra, quienes creen preferible aventurar una meditada solución.

Ha habido momentos en el correr de los años de

nuestra vieja filología en que ha primado la tendencia a la corrección (el segundo tercio del pasado siglo), recurriendo en exceso a la *emendatio per coniecturam et divinationem*. Todos recordamos el lema de Bentley «*Nobis et ratio et res ipsa centum codicibus potiores sunt*», pero, ojo, que no todos somos Bentley.

Para que una conjetura tenga visos de ser admisible, parece que por lo menos debe reunir dos características: a) una probabilidad paleográfica, bien que se trata de un requisito meramente externo. No se tratará por tanto de un requisito absolutamente indispensable; es más, muchas de las más brillantes y acertadas conjeturas en nada atendieron este principio de similitud formal. Y es que ocurre en ocasiones que por no querernos apartar mucho de la similitud formal no se hace más que vulgarizar aún más el texto, apoyándose en la muleta de la similitud formal de las letras.

No podemos predicar en este capítulo la abstención a ultranza por temor al texto escrito, pero tampoco la conjetura a la ligera, porque de éstas ya tenemos un muy nutrido repertorio que a lo largo de los siglos se ha ido acumulando. Piénsese que el dato de los papiros nos echa un jarro de agua fría sobre el éxito de las conjeturas. Por ejemplo, dice Dawe en su repertorio de conjeturas de Esquilo que de 20.000 conjeturas propuestas hasta Weicklein, hay tan sólo confirmadas VEINTE. Sobran comentarios.

Cumplidas estas tres etapas, dispondrá ya el editor de un texto de garantías. Sin embargo, cada día se progresa más en el conocimiento de la HISTORIA DE LOS TEXTOS, y los increíbles avatares que a lo largo de los siglos han sufrido muchos de ellos. No pocos son los autores que disponen ya de algún trabajo monográfico dedicado a esta problemática. Desde 1971 ha empezado a editarse la *Révue d'histoire des textes*, dedicada a estos pormenores.

* * *

No podemos terminar estas breves reflexiones sin manifestar sincero agradecimiento a quien es nuestro maestro en estos estudios y formación de filólogo, e iniciador también de nuestro interés por esta disciplina desde mis años de estudiante, y bajo cuya tutela también hemos dado nuestros primeros pasos —vacilantes, eso sí, como todos los comienzos— en el estudio de estos temas. Por esta gratitud que le profeso, y porque el valor intrínseco de sus palabras lo merecen, quiero terminar con una cita literal del Profesor Lasso de la Vega, por entender que ellas serán el mejor colofón de estas breves notas:

«Las lecturas de las introducciones y tratados de crítica textual no bastan para que el estudiante de estas materias se convierta en un buen editor. Mucho más útil le será, desde luego, el manejo reflexivo de las grandes ediciones antiguas y modernas y, también, el de las memorias y misceláneas que recogen el buen saber hacer de los grandes maestros. A las *Variae lectiones* de C. C. Cobet, los *Adversaria Critica* de P. P. Dobree o de Joh. Nic. Madvig, los *Opuscula Academica* de J. Vahlen, tantas y tantas páginas de crítica de Wilamowitz o Eduardo Schwartz...».



Posibilidades académicas del Griego en COU

Por Juan ZARAGOZA BOTELLA (*)

Estamos en la última etapa de un año académico en el que se aplica por segunda vez un temario de griego a un Curso de Orientación Universitaria. Este aspira a ser continuación de los estudios realizados en 3.º de Bachillerato por los alumnos que han elegido esta opción. Parece oportuno hacer algunas consideraciones, a la vista de los resultados obtenidos, estudiar los antecedentes y pensar si estamos siguiendo el camino más adecuado para conseguir una meta común de afianzamiento del griego, en la enseñanza media española, a la que todos los profesores aspiramos.

Hagamos un poco de historia. Cuando la Comisión de trabajo de griego, representando a los Distritos Universitarios, elaboró por el mes de octubre de 1974 un proyecto de exigencias mínimas y objetivos indispensables que debían alcanzarse con la programación de griego para dos cursos de Bachillerato, llegó a la conclusión de que en Segundo Curso debía procurarse que los alumnos aprendieran un segundo núcleo de vocabulario básico, insistiendo en su valoración etimológica; que adquirieran el dominio de paradigmas usuales de la flexión nominal y de los tipos y formas marginales de la conjugación, etc., etc. En cuanto a textos, serían aconsejables selecciones de Platón; 1.ª ó 3.ª Filípica y fragmentos cuidadosamente seleccionados de Tucídides. En el COU (3.º de griego) se estudiarían fragmentos o antologías de Homero, elegíacos y trágicos (partes dialogadas). Para desarrollar estos contenidos, se consideraba imprescindible un mínimo de doce horas semanales distribuidas entre 2.º y 3.º de BUP y COU, y se pedía que se asegurara la viabilidad de la opción de Griego, evitando su enfrentamiento con otras materias de letras.

Desgraciadamente, la realidad ha sido muy distinta: el Decreto de 23 de enero de 1975 (BOE 13 de febrero) aprueba un Plan de Estudios de Bachillerato que deja el griego en un solo curso y en oposición a dos asignaturas de la misma área, Literatura española y Latín. La O. M. de 22 de marzo de 1975 (BOE de 18 de abril) que desarrolló el anterior Decreto, al exponer los objetivos que se propone la enseñanza del griego, omite la referencia a la traducción de autores como Lisias y Jenofonte, que figuraban en el documento base redactado por la Comisión de trabajo de griego.

Por resolución ministerial de 1 de marzo de 1978 (BOE 17 de marzo) se establecieron los contenidos y orientaciones metodológicas del COU, que deberían aplicarse a partir del curso académico 1978-79. En la asignatura de griego se traducirían directamente textos de los siguientes autores: Homero, Sófocles, Eurípides, Tucídides, Platón y Demóstenes. Eventualmente otros ocho o diez autores, aparte de la aplicación de una serie de temas en torno a un contenido fundamental del curso sobre «Grecia y su proyección en el mundo actual».

Hasta aquí los textos legales, necesarios para el planteamiento de un problema y para la explicación de algunas consecuencias graves que se deducen para el porvenir del griego en la enseñanza media y concretamente en COU.

Creemos que entre 3.º de Bachillerato y COU hay de hecho una solución de continuidad a partir de los textos legales. El COU ya no es 3.º de griego, sino 2.º. Los alumnos han aprendido unas estructuras fundamentales, de acuerdo con las posibilidades reales de unos horarios enormemente recargados de materias, con menores bases lingüísticas y culturales que en el Bachillerato del Plan 1957 (tenemos el Bachillerato más corto de Europa) con una dispersión de materias que no forman bloques y pueden ser graves ante el prurito utilitario (impuesto por necesidad de supervivencia) y la realidad de los estudios que van a seguir los alumnos en la Universidad.

Prueba de ello, por desgracia, es la caída vertical del número de alumnos que han elegido griego en COU en éstos dos últimos cursos. Hecho un muestreo entre distintos Centros del Distrito Universitario de Madrid, se comprueba que entre los Cursos 1978-1979 y 1979-1980 el porcentaje de alumnos de griego en COU ha descendido hasta ocupar un paupérrimo 5 por 100 del total de la matrícula de dicho curso. En la Universidad Complutense, de 20.935 alumnos de COU en 1978-1979 cursaron griego 760 (578 de INB y 182 de Enseñanza no estatal); de 23.461 alumnos de COU en 1979-1980, cursan griego 1.024 (818 de INB y 206 de Enseñanza no estatal). Del número total

* Catedrático de griego del INB «Lope de Vega» de Madrid.

de alumnos del último curso, 12.957 proceden de INB y 10.504 de Enseñanza no estatal. Incluso la élite de alumnos que pasan a las Facultades de Filología (nos referimos concretamente a la Universidad Complutense), sólo un 34 por 100 eligen griego, frente a un 48 por 100 árabe y el resto hebreo. Aun siendo optimistas y pensando en aquello de la «ley del mínimo esfuerzo», es evidente que muchos alumnos no se consideran preparados para la Universidad, a pesar de que esta misma Facultad tiene establecidos grupos de niveles diferentes para cada uno de los horarios de Primer curso.

Creo que debemos ser realistas (no es lo mismo que paternalistas); vivimos una época de crisis de las humanidades porque está en crisis la misma sociedad, incluida la educación. La democratización y la socialización de la enseñanza en función de un proyecto de sociedad para mejorar la calidad de la vida y la educación permanente son las tres grandes tendencias de los sistemas educativos ante una nueva etapa de la sociedad industrial; todavía no sabemos con seguridad si esta sociedad de mañana se construirá con los mismos valores que la actual, orientando la educación a la lucha contra la violencia, la contaminación y la discriminación o se orientará hacia modelos de sociedad tecnológica humanizada, centrada en la persona. En cualquier caso, la ciencia y la tecnología desempeñarán un papel creciente.

Hay algo evidente: la educación formal se encuentra en crisis; una segunda evidencia es que la educación debe estar abierta en cuanto a fines, objetivos y medios y no puede convertirse en ghetto social o cultural. Dentro de diez años se llegará, en los países industrializados, a la saturación en materia de comunicación de masas. A punto de pasar de la era Gutenberg a la era Marconi, habrá que anteponer los valores éticos fundamentales y evitar que sean sacrificados al instinto de dominio, de utilidad y de facilidad. En esta lucha por la dignidad humana, la educación tiene una ya larga experiencia de sus posibilidades y sus límites. ¿Cuál es el papel del griego ante esta nueva situación?

Se estudia el griego por el valor formativo eminente de la lengua, como vehículo de una cultura permanente y de unos valores aptos para formar al adolescente y al hombre de hoy. A nivel de COU, como opción no elitista, el griego constituye la base (con el latín) de las vocaciones filológicas en casi todas sus Secciones (incluso en Filología Semítica el griego se estudia como opcional con el árabe, el hebreo y el latín) y es «útil» para la formación de todos los Licenciados por las antiguas Facultades de Filosofía y Letras (aparte de figurar como materia específica con carácter opcional en Filosofía pura y en Historia Antigua). Es igualmente importante para la formación de los médicos y Licenciados en Derecho, por no hablar de todas sus posibilidades.

Pero tenemos que hacer un griego viable para el nivel de nuestros alumnos procedentes de un único curso. No podemos perseguir el objetivo utópico de enseñar el griego de modo exhaustivo, cosa ilusoria e inaccesible, que puede perjudicar la armonía de la formación. Hay que enseñar el griego suficiente para traducir autores clásicos de base, sin dificultades insuperables y un vocabulario mínimo. Todas las palabras de contenido esencial deben ser comentadas en clase como parte de una cultura común. Lo mismo ocurre con las que han dado en todos los dominios, derivados y compuestos,

aportaciones al español, cuyo contenido es de conceptos, artístico, político o práctico, destacando particularmente los términos que han inspirado denominaciones en matemáticas y ciencias. Desde un punto de vista lexicológico hay que destacar el carácter sintético y conciso al mismo tiempo, del vocabulario griego, su naturaleza «disecable» en radicales, temas, prefijos, sufijos, características, desinencias...

Deben dedicarse de una a dos semanas, sin prescindir un sólo día de la traducción, al estudio de los helenismos en el español, pasando revista rápidamente a su introducción a lo largo de la historia de la lengua, para analizar a continuación las principales «raíces» griegas, el origen griego de los términos científicos y técnicos, la formación de palabras, los sufijos más frecuentes, las terminaciones genéricas de mayor uso y los compuestos.

En sintaxis, hay que centrarse en lo esencial e indispensable, su coherencia, su matización, el juego de partículas, la flexibilidad de las concordancias, los aspectos de los «tiempos», la voz media, las nociones sutiles de realidad, eventualidad, posibilidad e irrealidad (por qué separar arbitrariamente el estudio de las condicionales, temporales o relativas cuando en su base, con el apoyo de conjunciones-adverbios, están los conceptos antes citados?); los matices de optativo, sobre todo el optativo oblicuo, con las investigaciones de interpretación contextual que implica; el juego de parejas objetivo-subjetivo, unicidad-repetición. Todo ello aprovechando siempre construcciones que aparecen en los textos que se traducen cada día, por supuesto.

El estilo griego ofrece cualidades preciosas: *concreto*, con predominio del verbo en detrimento del elemento nominal, sin despreciar a veces la abstracción. Es *claro*, sin ser tan conciso como el latín; la parataxis subsiste junto a la hipotaxis; destaca lo esencial y deja en su sitio lo accesorio.

Habrà que estudiar griego siempre, como único conjunto apto para el espíritu, el corazón y el comportamiento de un hombre amenazado por el robot; pero debemos ser conscientes de que nuestros alumnos tienen menos base que antes. Por mucho que añoremos los años felices en que podíamos traducir tranquilamente a Homero, a Platón, a Sófocles, hemos de atenernos a la realidad de unos alumnos que no saben mucho más griego que aquellos alumnos del Plan 1957 condenados en 6.º de Bachillerato (2.º de griego) a las famosas parasangas de Jenofonte y su Anábasis.

La clase de griego de COU debe dedicarse por entero al comentario de textos, incluyendo explicaciones gramaticales de todo tipo.

Creemos muy conveniente mantener el contenido fundamental de COU en torno al tema «Proyección de Grecia en el mundo actual» a través de la interpretación de textos griegos asequibles a los alumnos. Ello no impide que se lean en clase, con la ayuda del Profesor, pasajes más difíciles de traducir, pero esenciales para cumplir el objetivo que nos proponemos.

No soy partidario, porque no me parece apropiado para los alumnos en este 2.º año de griego, de la traducción de textos homéricos. Los alumnos conocen las características fundamentales (y no todas) del griego ático. Las complicaciones lingüísticas propias de la lengua homérica sólo pueden contribuir a desmoralizarlos. Por otra parte, disminuimos con ello las posibilidades de dar a los alumnos una visión panorámica de los siglos V y IV, como más

significativos del conjunto de valores que representa el mundo griego. Lo cual no es obstáculo para que el Profesor comente en clase pasajes muy conocidos de ambos poemas. Estas lecturas con comentario pueden ser muy estimulantes.

Aparte de este veto «dialectal», creo que es preferible una antología cronológica y no un autor único, y mejor aún una selección por temas, que tiene mayores ventajas por su valor formativo, procurando que esta selección permita, como acompañamiento propio del texto, la explicación de temas culturales amplios.

En cualquier caso, como es imposible que los alumnos traduzcan más allá de 1.300 a 1.500 líneas, el Profesor debe buscar «centros de interés» a base de pasajes que comentará él mismo en clase, una vez garantizada la lectura del que tengan asignado los alumnos como trabajo del día.

Podría dedicarse el primer trimestre a traducir textos más fáciles, que son más aptos para el repaso y afianzamiento de los conocimientos adquiridos en el curso anterior. Esta selección podría hacerse entre textos como los siguientes:

- Platón: Apología: 17 a - 23 c, 28 b - 31 c, 32 b - d, 34 b a 35 b, 36 b - 36 e, 38 c - 42 a.
 Crítón: 43 a - 54 b.
 Banquete: 215 a - d, 219 e - 221 - b.
 Fedón: Introducción, Canto del Cisne 84 c - 85 d, Teoría de las ideas 95 c - 107, La vida futura 107 a - 108 c, Muerte de Sócrates 115 b - 118.
 Protágoras: 310 a - 311 a.
 Fedro: 229 a - c, 230 a - e.
 Lisis: 203 - 204 a, 206 c - 207 a, 207 d - 209 c.
 República: I 327 a - 330 a (Sócrates de visita).
 Timeo: 24 e - 25 e (La Atlántida).
 Jenofonte: Económico: XII, 3-7 (Formación de Maestros). XIII, 6-12 (La Esclavitud).
 Helénicas: II Cap. II y III: Derrota de Atenas.
 La Caza: X, 1 a 22.
 Aristóteles: Constitución de Atenas: 42, 2 - 5: efefia.
 Política. I. IV, 1 - 3: La Esclavitud.
 Tucídides: II, 47.4, 51, 2 - 6, 52 - 53: La peste de Atenas.
 Luciano: Historia Verdadera, 5, 7: Partida hacia lo desconocido.
 Herondas: El Maestro de escuela, versos 1 - 55.

En el segundo trimestre, sería adecuados pasajes que despierten el interés de los alumnos, que traten problemas de ahora y de siempre, como:

Sobre la Democracia y la Libertad

- Jenofonte: Memorables I. II, 40-46.
 Aristóteles: Política. 1261 b - 1263 a, 1266 b, 1278 b, 1281 b, 1291 a - 1292 b, 1275 a, 1317 b.
 Constitución At.: 18.1.
 Lisis: XII, 72.
 Tucídides: II, 37 - 40 (Discurso de Pericles) II. 65.
 Eurípides: Suplicantes. 428 y ss.
 Platón: Crítón 51 d. República 561 c.
 Pseudo Jenofonte: República At. I. 2, 3, 6, 16.
 Demóstenes: Contra Aristogitón 52.
 Plutarco: Pericles XII. Solón XVIII.
 Aristófanes: Paz 632 y ss.

Educación

- Platón: Protágoras. 325 c - 326 d.
 Plutarco: Licurgo. 16 - 17. Alcibiades 1,2.
 Jenofonte: Lac. II, 2 - 11.

- Platón: República 376 e. Laques 179 d - 181 c.
 Leyes II. 654 b.
 Piedad socrática: Jenofonte. Memorables I. 1.
 Cualidades de un político: Jenofonte. Memorables III. 6.
 Destino de las almas: Platón. Fedón. 80 e a 82 c.
 Juramento de Platea: Licurgo. Contra Leocráte 39 a 44.
 Los treinta tiranos: Lisis. VI. 50, XII, 5-22 y 92-100.
 Religiosidad: Platón. Apología 31 c - 40 B.
 Papel de la mujer: Jenofonte. Económico. VII. 4 - 16, 35 - 37, X, 2 - 13.
 Historia de España: Estrabón. III. 4. 18 (Costumbres ibéricas).
 Apiano. VI. 96-99 (Toma de Numancia). 74-75 (Muerte de Viriato).
 Diodoro de Sicilia: V. 20.1: Fundación de Cádiz.
 Dió Casio. Historia Romana: XIII, 8.21 (Toma de Sagunto).
 Belleza: Platón. República. 476 a - b; Fedro 250 a.
 Valor: Platón. Laques. 196 e. Aristóteles. Ética III. 8.10.
 Sabiduría: Platón. Carmides. 164 c - 167 a. República. 500 d - 516 c (Mito de la caverna).
 Heroísmo moral: Marco Aurelio. VII-9, VIII-50, II.3, IV-49, V-1.
 La muerte: Platón. Fedón. 113 d. 62 b. Apología 29 d.
 Fedro 245 c. República 33 a.
 Inmortalidad: Platón: Menexeno: 235 b. República 363 c. Fedón 63 c. Luciano: Caronte 19. Jenofonte. Ciropedia. VIII 7.17. San Pablo. Corintios I 15.12.

La última parte del curso puede servir para el estudio de textos de tragedia y comedia, especialmente de Eurípides, Aristófanes. Podrían servir:

- Esquilo: Prometeo 436-506 (La civilización humana).
 Agamenón 1-39 (Prólogo).
 Coéforos 885-930 (Muerte de Clitemestra).
 Euménides 681-710 (Creación del Areopago).
 Sófocles: Antígona 441-525 (Agón Creonte-Antígona).
 631-771 (discusión Creonte-Hemón).
 891-928 (Antígona se despidе de la vida).
 Electra: 680-763 (Supuesta muerte de Orestes).
 Filoctetes: 914-1080 (Lamentación de Filoctetes).
 Eurípides: Alceste: 136-207 (Sacrificio de Alceste).
 244-475 (Alceste muere).
 747-860 (Escena de Heracles).
 Medea 1020-1080 (Monólogo).
 Troyanas 1-47 (Horrores de la guerra).
 Hécuba 585-615 (Lamento de Hécuba).
 Aristófanes: Asamblistas 205-240 (Las mujeres en el gobierno).
 Avispas 67-144 (La manía de pleitear).
 Paz 551-600 (La paz).
 Caballeros 40-70 (Los demagogos).

En todos los casos, el profesor es el único indicado para distinguir entre textos adecuados para el trabajo de los alumnos, por una parte, y los que él debe asumir para hacer comentarios dialogando con la clase.

Seguimos y seguiremos defendiendo la presencia del griego en COU como opción minoritaria no elitista de alumnos con aptitud filológica y humanística, que creen en el valor fundamentalmente formativo de estos estudios. Creemos firmemente que podremos conseguir niveles dignos, sin planteamientos utópicos, con un profundo sentido de la realidad, gracias a un Profesorado que, además del entusiasmo, vocación y entrega ya demostrados, va a necesitar una gran imaginación para adecuar su labor a las circunstancias y un continuo aggiornamento para superarlas.

Una metodología para el Griego en tercero de Bachillerato

Por Alberto del POZO ORTIZ (*)

Desde hace tiempo estoy convencido de que la enseñanza del griego en el Bachillerato necesita una profunda reforma que afecte no sólo a la programación oficial del curso, sino, sobre todo, a la metodología de la asignatura. Este enfoque nuevo se ha hecho todavía más necesario desde el momento en que el griego quedó reducido a un único curso en el Bachillerato, porque el nivel de los alumnos al cursar el COU debe ser suficiente para leer a los principales autores clásicos en su lengua original.

A pesar de que ha habido un cambio tan radical en la programación del griego en Bachillerato, los libros de texto que se han publicado hasta ahora no han renovado la metodología con respecto a la que se empleaba en el antiguo quinto de Bachillerato. No es extraño, pues, que en un curso no se alcance un nivel aceptable en el conocimiento de la lengua griega; insisto, lengua y no gramática, que son dos cosas muy distintas. La mayoría de los libros de texto incluyen prácticamente toda la teoría gramatical griega, y reducen el número de ejercicios y lecturas.

Creo que la solución ha de ser la contraria, aumentar la importancia de los ejercicios de lengua, y reducir el contenido gramatical. Por ello, durante los dos últimos cursos he experimentado en 3.º de BUP un método directo de aprendizaje del griego¹, con buenos resultados. Me parece que puede ser útil comentar, después de esta experiencia de dos años, el contenido y la metodología de este libro.

1. METODOLOGIA

En la Introducción, después de renunciar a dar una explicación satisfactoria a la utilidad que puede tener hoy día aprender griego antiguo, el autor nos dice que «lo que queremos no es traducir o descifrar (el griego) sino leerlo, dejarle hablarnos directamente. Esta es la finalidad por la que uno aprende una lengua» (pág. XIII). Este va a ser, en definitiva, el objetivo fundamental del libro, que el alumno sea capaz de entender directamente la lengua griega sin recurrir a una traducción a su propia lengua.

Igual que sucede actualmente con la enseñanza de los idiomas modernos, la finalidad de aprender una lengua es dominarla automáticamente. Por

ello el autor recurre a un método parecido al que es normal hoy día en las lenguas modernas, basado fundamentalmente en la conversación en el idioma que se está aprendiendo. No importa, nos dice el autor, que no haya griegos con los que poder hablar en griego antiguo. «No es un problema de aprender conversación, sino de usar una rápida práctica *oral-aural* para arraigar las estructuras sintácticas a un nivel semiconsciente» (pág. XIII). Pero sería un error pensar que el estudiante de griego va a reaccionar como un niño; es un adulto y quiere entender lo que aprende. Hay que ofrecerle explicaciones, pero sin olvidar que éstas sin una práctica suficiente no consiguen el dominio de la lengua.

El procedimiento que sigue el libro es presentar, al comienzo de cada lección, citas griegas originales que no sólo ilustran una estructura sintáctica sino que, por su interés literario, despiertan la curiosidad del alumno por entenderlas. La respuesta del alumno a los ejercicios estructurales basados en estas frases se contrasta y corrige con la del libro. Las formas se presentan al servicio del significado, por lo que las explicaciones sintácticas preceden a las morfológicas: el alumno aprende el significado semántico del acusativo antes de conocer las distintas formas que puede adoptar este caso, y todo esto antes de ser introducido a los demás casos. Cada lección se completa con una extensa práctica de ejercicios para provocar un conocimiento automático. La habilidad por parte del alumno en realizar con rapidez los ejercicios es la prueba de su comprensión de la lengua griega.

A partir de cierto momento se van intercalando lecciones de ejercicios suplementarios, preparados para el laboratorio de idiomas. En definitiva, estos ejercicios suplementarios son del mismo tipo que los de las lecciones: utilizan como material de base las citas que introducen cada lección y las lecturas, y al alumno nunca se le pide traducción directa o inversa, sino que responda en griego a preguntas formuladas en griego o que transforme, de una

* Catedrático de griego del INB «Bernat Metge» de Barcelona.

1. Carl A. P. RUCK, *Ancient Greek. A New Approach*, Revised Edit., Cambridge, Massachusetts, 1972 (First Experimental Edit. 1968).

forma u otra, el material griego que presenta el ejercicio.

El motivo que da el autor para renunciar a la traducción es la dificultad misma de este tipo de ejercicio, que repercute en el bajo aprovechamiento del tiempo de que se dispone. La traducción no es el único procedimiento para comprobar que un texto se ha comprendido, pero también es verdad que los textos que aparecen en el libro son, en su mayoría, tan difíciles que no hay más remedio que recurrir a la traducción con una frecuencia superior a la que desea el autor. Volveremos después sobre este tema. Con todo, hay que reconocer que de esta manera se dedica mucho más tiempo que con otros métodos más tradicionales al contacto directo con la lengua griega.

2. CONTENIDOS MORFOLOGICOS

Hay una excelente introducción que pone al alumno en condiciones de entender el griego antes de que se le explique el alfabeto. Se trata de la transcripción fonética de varias frases, acompañadas de traducción, que deben leerse en voz alta varias veces imitando la pronunciación del profesor. A continuación vienen las mismas frases con caracteres griegos, y el alumno no encuentra dificultad en leerlas y descubrir por sí mismo las diferencias entre los dos tipos de alfabetos. Desde el primer día de clase, por lo tanto, se realiza una práctica oral en griego, lo cual permite que el alumno aprenda las grafías en un contexto lingüístico.

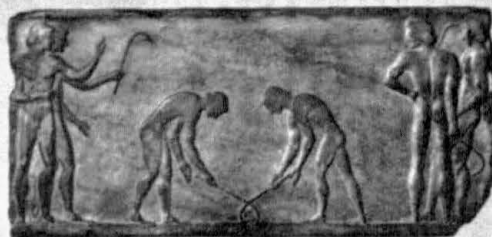
En cambio, es excesiva la explicación teórica sobre acentos, enclíticas, proclíticas y clasificación fonética de consonantes, que completan esta introducción. La experiencia me ha demostrado que al comienzo hay que reducir este tipo de teoría al mínimo imprescindible para la lectura correcta del griego. Es necesario que el alumno ponga cuidado en la transcripción de los acentos desde el principio, pero no hay que pretender que domine las reglas de la acentuación, por fáciles que parezcan al especialista.

La morfología nominal se introduce por casos, no por declinaciones, en este orden (pongo entre paréntesis el número de la lección en que desarrolla cada tema): Acusativo masc. y fem. (2), Acusativo neutro (3), Nominativo (5), Genitivo (7), Genitivo tipo *patrós*, *póleos* y *basiléos* (8), Dativo (10). La comparación de los adjetivos y temas en -s- (13). Pronombres interrogativos, indefinidos, personales y demostrativos (14). Pronombre relativo (15). Adjetivos irregulares *mégas* y *polýs*, y temas en -w- (18). Vocativo (27).

Se estudian simultáneamente en una lección todas las formas de un caso, en singular y plural (2), en los sustantivos y adjetivos, y a medida que introduce un nuevo caso el autor va recogiendo en cuadros las formas ya conocidas por las lecciones anteriores. Estos cuadros morfológicos quedarán completos en la lección 10 con el dativo, y en adelante los pronombres se introducirán con todas sus formas al mismo tiempo. Sólo el vocativo queda relegado para la última lección del libro, a pesar de que han aparecido formas de este caso en lecturas y ejercicios de lecciones anteriores.

El pronombre relativo se introduce demasiado tarde, en la página 140, cuando por su relación con el artículo podía haberse adelantado, al menos las formas de nominativo y acusativo, para prac-

ticar la subordinación de relativo desde el principio. El autor lo deja en este lugar para poder explicar simultáneamente, y con detalle, la morfología y sintaxis del participio y relativo. Pero la frecuencia con que aparecen en los textos griegos el relativo y el participio aconsejan adelantar lo más posible su explicación.



Escenas de gimnasio. (Museo Nacional de Atenas.) Grecia.

De forma parecida a lo que hemos dicho del nombre, la progresión de la morfología verbal se realiza por temas temporales, separando en el de presente las formas temáticas de las atemáticas, las voces y los modos, pero en el aoristo, futuro y perfecto se reúnen en una misma lección todas las formas de un tiempo. Más de la mitad del libro se dedica, pues, al estudio del presente e imperfecto, dejando para demasiado tarde un tiempo tan necesario en griego —y tan difícil para los alumnos— como el aoristo.

Veamos con detalle cuál es el orden en que aparecen las formas verbales: Presente ind. act. temático (lecc. 4). Pres. de *eimi* (6). Pres. *didōmi* (9). Pres. de *deiknymi* y *tithēmi* (11). Pres. de *histēmi* y *hiēmi* (12). Pres. de *poiēō* (13). Pres. de *horāō* y *delōō* (14). Participio pres. act., temát. y atemát. (15). Presente medio-pasivo, temát. y atem. (16). Pres. subj. act. y med.-pas. (17). Imperfecto act. y med.-pas. (19). Pres. optativo act. y med.-pas. (21). Aoristo act. y med. -sigmático, radical temático y

2. No aparecen en el libro las formas del dual, ni en el nombre ni en el verbo.

atemát., en indicat., opt., subj. y partic. (23). Aoristo pas. en todos los modos (24). El futuro act., med. y pas. (25). El Perfecto y Pluscuamperfecto en todas sus formas (26). Imperativo pres. y Aor. act. y med.-pas. (27).

Hay un desnivel demasiado elevado en el reparto de la morfología verbal: el presente (3) se desarrolla a lo largo de once lecciones, alternando las formas temáticas, atemáticas y contractas, las voces activa y medio-pasiva, y separando los distintos modos, pero en las últimas cuatro lecciones se condensa todo el aoristo, el futuro y el perfecto en todas sus formas.

La introducción de las formas verbales por temas temporales en lugar de la clasificación tradicional por modos y clases de verbos, tiene ventajas didácticas: el alumno comprende mejor el funcionamiento de los morfemas temporales en los distintos modos, se acostumbra además al empleo simultáneo de formas temáticas y atemáticas y puede captar con mayor precisión los valores del tiempo y aspecto verbales. Pero al aplicar el autor este principio de forma exhaustiva, resulta que al alumno se le presentan en una sola lección un número excesivo de formas distintas, como en la 21 que contiene el optativo de presente temático, atemático y contracto, en activa y medio-pasiva. La lección del aoristo activo y medio aún es más exagerada, pues incluye los distintos tipos de aoristo en todos los modos personales y participio.

A la hora de organizar la morfología verbal no se ha tenido en cuenta la frecuencia de aparición de las formas en los textos, y aunque es una innovación la presentación del verbo griego, sigue siendo tan sistemática y paradigmática como en un método tradicional. Al alumno se le ofrecen multitud de cuadros verbales de cada tiempo de forma exhaustiva, no se introduce un nuevo tiempo hasta que ha quedado completo el anterior. Se ha prescindido del hecho evidente de que el aoristo es el tiempo más frecuente en griego, y que por ello debe estudiarse antes de agotar todo el presente.

Parece mejor estudiar el presente, imperfecto y aoristo de indicativo activo —en su variedad de formaciones— antes de introducir la voz media, dejando además de lado por el momento aquellos tipos de verbos —como los contractos en *o*— que por su baja frecuencia normalmente no van a aparecer en los textos. El aoristo temático y el imperfecto deben estudiarse simultáneamente, desde muy pronto, y también hay que aprovechar el paralelismo entre el aoristo sigmático y el perfecto para presentarlos sucesivamente.

Tras este primer contacto con los cuatro tiempos de indicativo en los distintos tipos de verbos, pero sin agotar toda la problemática, se puede pasar de una vez a la voz media en todos ellos. El infinitivo se habrá ido viendo al mismo tiempo que el indicativo, y los participios pueden introducirse paralelamente a la flexión casual como una forma nominal más. Sólo después de ver la mayoría de las formas del indic. act. y med., el infinitivo y el participio, se pasará al subjuntivo y optativo, estudiando simultáneamente todos los tiempos de cada modo, aprovechando la analogía de éstos con los ya conocidos. También puede ser el momento de completar lo que hasta este momento no ha aparecido (por ejemplo, los aoristos de los verbos en oclusiva, líquida y nasal). En cuanto al futuro, a pesar de lo fácil que resulta para el alumno por su estrecho paralelismo con el presente temático, puede retra-

sarse todo lo que convenga por lo poco frecuente que es su empleo en comparación con los otros tiempos.

En otras palabras, en vez de seguir un único criterio en el desarrollo de la morfología, como hace Ruck, es mejor utilizar en una primera etapa el criterio temporal, simultaneando las formas temáticas y atemáticas de ind., partic. e infinit., sólo en activa. Luego se introduce la voz medio-pasiva de una vez, aplicada a los tiempos ya conocidos, y para terminar, los tres modos subjetivos —subj., optat. e imperat.— uno por uno en todos sus tiempos, separando las voces. De esta forma, en la última etapa no se tiene en cuenta ya el criterio temporal, sino el modal. A diferencia de los métodos tradicionales, no hay una separación tajante entre las distintas clases de verbos —temáticos, contractos, atemáticos, polirrizos— y se tiene en cuenta la frecuencia de aparición de las formas verbales para dar preferencia a las más frecuentes. La ventaja primordial es de orden práctico: el alumno aprende a dominar los morfemas temporales en indicativo, participio e infinitivo en todos los verbos, y sólo después pasará a los morfemas modales, imprescindibles para los textos de mayor dificultad en una segunda etapa.

Ruck ha aplicado a la morfología nominal y verbal un sistema parecido, el nombre lo ha desarrollado por casos —en vez de declinaciones— y el verbo por tiempos —y no por clases de verbos—, pero en griego hay una diferencia esencial entre la morfología del nombre y la del verbo: éste último tiene una variación de formas muy superior a la del nombre, y no podemos pretender que el alumno conozca todas las formas del presente antes de pasar a otro tiempo. El cambio en la estructuración del verbo que he propuesto, permite también conseguir el objetivo que persigue Ruck, que el estudio de la morfología y sintaxis sea simultáneo.

3. SINTAXIS

Una de las claves de la utilidad del método que comentamos reside precisamente en la originalidad con que el autor introduce al alumno en el conocimiento y dominio de la sintaxis del nombre, del verbo y de la oración. La repetición frecuente de unas mismas estructuras sintácticas en varias lecciones sucesivas posibilita la retención por parte del alumno de aquellos problemas sintácticos que otros libros sólo plantean en teoría sin poner los medios necesarios para su asimilación.

La importancia primordial que atribuye el autor a la sintaxis es evidente desde la primera lección del libro, que dedica al estudio de la posición del artículo y la oración nominal, varias lecciones antes de plantear la morfología y sintaxis del nominativo. Y a partir de la segunda lección se estudiará simultáneamente sintaxis y morfología, precediendo por lo general las explicaciones sintácticas a los cuadros morfológicos: Acusat. objeto directo y oración verbal (lecc. 2). Nominativo sujeto (5). Genitivo adnominal y adverbial (7). Dativo (10). Preposiciones de genitivo (11). Dativo instrumental-comitativo y locativo. Acusativo adverbial. Preposiciones de acusat. y dat. Preverbios (12). La compara-

3. El infinitivo de presente se va introduciendo gradualmente, al mismo tiempo que las formas correspondientes del indicativo.

ción (13). Pronombres (14). Relativo y participio (15). Voz media y pasiva (16). Subjuntivo volitivo, en orac. finales, de temor y subj. eventual (17). Genitivo absoluto (18). Valores temporales del imperfecto (19). Oraciones irreales con imperf. El estilo indirecto (20). Optativo de deseo y posibilidad (en orac. princ.) (21). Optativo en orac. subord.: oblicuo y en oraciones condicionales (22). Aspecto y tiempo del aoristo (23). El futuro (25). El perfecto y pluscuamperfecto (26). Vocativo e imperativo (27).

La única forma de que el alumno pueda desde muy pronto entrar en contacto directo con la lengua, es desarrollar al mismo tiempo la morfología y la sintaxis, y éste es uno de los aciertos del libro. La subordinación con indicativo y las oraciones de infinitivo no tienen un tratamiento teórico explícito, pero se introducen progresivamente desde las primeras lecciones. Algo parecido podía haberse hecho con el participio y relativo, como hemos dicho antes, y así se hubiera facilitado el camino a textos originales más pronto.

La atención que reciben las preposiciones es excelente, se insiste mucho en los distintos valores que puede tener una misma preposición según el caso que rige. Otro tanto podemos decir de la importancia que se concede a la formación de palabras, por derivación y composición, al orden de palabras y al juego de las partículas. En cambio, es deficiente la explicación de los preverbios: en la lecc. 12, el autor pretende que el alumno sea capaz de deducir, por sí mismo, el significado de 110 compuestos verbales con *apó*, *en*, *ek*, *pró* y *prós* a partir de las preposiciones, sin explicar previamente los valores nuevos que puede tener un preverbo. Además, muchos de los verbos compuestos que incluye en la lista son de una frecuencia muy relativa.

Los distintos matices que enriquecen el griego quedan reflejados con claridad y concisión en las explicaciones sintácticas y en los ejercicios, que ilustran cada tema. Estos son, en definitiva, la clave última del método. El alumno consigue entender lo que lee, sin necesidad de someter las frases a un análisis sintáctico previo, gracias a la repetición del vocabulario y de las estructuras sintácticas.

4. EJERCICIOS

Todos los ejercicios que contiene el libro evitan sistemáticamente la traducción. Al alumno siempre se le pide que responda en griego, sin utilizar en ningún momento su lengua materna. Con ello se pretende que adquiera rapidez en la comprensión directa de los textos, gracias a la repetición del vocabulario y estructuras morfológicas y sintácticas, sin necesidad de recurrir a un análisis gramatical explícito ni a una versión del contenido del texto.

Fundamentalmente hay dos tipos de ejercicios: los que sirven para practicar los contenidos gramaticales de la lección, y aquellos que demuestran una comprensión suficiente de la lectura de un texto. Los primeros consisten en completar y transformar oraciones o listas de palabras, cambiando las formas de caso, número, persona o tiempo.

Más original que el simple cambio de palabras al número opuesto o a una forma determinada, es el ejercicio en que hay que convertir una palabra dada en la misma forma que tiene otra que le precede. En este caso el alumno debe reconocer la primera

forma y convertir directamente, sin recurrir al análisis morfológico explícito, la segunda para que coincida con la primera. Es un ejercicio muy útil, si se consigue, como pretende el autor, que los alumnos lo realicen con rapidez, casi automáticamente. En ningún momento se recurre a la terminología gramatical, ni se exige un análisis morfológico al estilo tradicional.

Otras veces hay que cambiar de forma algún elemento de una oración. Este ejercicio tiene la ventaja de ofrecer al alumno las palabras en un contexto, y el cambio puede afectar a más de una palabra, por ejemplo cuando hay que poner en el número opuesto el sujeto y el verbo, un sustantivo y su atributo o cuando se pide un intercambio de caso entre el sujeto y el objeto directo.

Lo que se consigue con estos ejercicios morfológicos es que el alumno llegue a memorizar las distintas formas de las palabras sin declinarlas en un orden preconcebido. He comprobado que los alumnos sólo retienen en la memoria aquellos elementos que han encontrado en los ejercicios con frecuencia. Hace unas semanas, al hacer en clase un ejercicio de vocabulario, los alumnos debían contestar «noche» como opuesto a *heméra*; ahora bien, las dos únicas respuestas que supieron dar fueron *nykta* y *nykti*, que eran las dos formas de «noche» que habían aparecido varias veces en los ejercicios previos, ninguno dijo el nominativo singular, que era lo correcto, pero sólo había aparecido en una nota como enunciado de la palabra.

Ejercicios más complicados son los que exigen completar oraciones o sustituir un sintagma determinado por otros. En ambos casos se recurre a dos procedimientos: o bien se facilitan entre paréntesis las palabras que se han de emplear en la solución, y en este caso el ejercicio es similar a los que hemos comentado antes, o no se da ninguna solución y el alumno debe deducir del contexto el término apropiado.

También abundan los ejercicios de transformación de oraciones completas, como formar oraciones interrogativas, coordinar dos oraciones mediante las partículas, subordinar una oración a otra, etc. Siempre que el ejercicio contiene oraciones se consigue el doble objetivo de practicar la morfología y sintaxis y de repasar continuamente el vocabulario conocido.

Por ello estos ejercicios gramaticales forman un material muy útil. El alumno adquiere poco a poco el suficiente dominio de la morfología nominal y verbal, así como de las estructuras sintácticas, y va reteniendo paulatinamente el vocabulario que se repite con la suficiente frecuencia. De esta forma consigue entender las frases de los ejercicios al leerlas, y se acostumbra al orden de palabras y a las particularidades sintácticas del griego. Y esto sin necesidad de recurrir a un análisis morfológico o sintáctico previos a la comprensión, ya que el análisis es simultáneo a la lectura.

Es imprescindible la repetición de los mismos términos y sintagmas para conseguir que queden grabados en la memoria del alumno, pero hubiera sido deseable que el autor hubiese variado más el repertorio de citas originales sin sobrecargar con ello el caudal léxico. Normalmente una misma frase aparece varias veces en ejercicios distintos, sin cambio alguno; cuando el alumno realiza el ejercicio, la somete a transformaciones distintas. Para evitar la monotonía, hubiera sido mejor recurrir en los ejercicios a citas originales distintas a las ya cono-

cidas, pero que contuvieran el mismo vocabulario en contextos idénticos.

También hay que señalar que los ejercicios son, a veces, excesivamente largos. El autor lo ha hecho conscientemente, buscando la rapidez en la respuesta, pero el esfuerzo de concentración que supone este tipo de ejercicios requiere que la actividad a realizar en clase sea variada, para no caer en el aburrimiento y falta de atención del alumno. El autor reconoce que el material del libro es demasiado abundante, y aconseja que parte de él se realice en casa, y realmente no hay otra solución que seleccionar lo más apropiado a cada momento, suprimiendo parte de los ejercicios e incluso eliminando algunos enteros.

Los ejercicios de comprensión de un texto son más uniformes. Las seis o siete citas breves que sirven de lectura al comienzo de los ejercicios de cada lección, se utilizan como modelo para que el alumno construya tantas oraciones como sea capaz, sustituyendo todas las palabras por otras conocidas, sin alterar en nada la estructura sintáctica. Es un buen ejercicio, aunque su dificultad aconseja dejarlo para el final de los ejercicios y no donde aparece, al principio de la lección.

Los textos extensos originales no aparecen hasta la lección 14, y siempre presentan como ejercicio de comprensión varias preguntas en griego sobre el contenido del texto, que deben contestar en griego. Este recurso a las preguntas y respuestas en griego se ha utilizado desde el principio del libro aplicado a frases sueltas: el profesor lee una frase, que repite un alumno, y entonces el profesor hace algunas preguntas sobre el contenido de la misma, a las que el alumno contesta en griego. Las preguntas están tan bien construidas que no sólo sustituyen el típico ejercicio de preguntar cuál es el sujeto o complemento del verbo, sino que requieren una perfecta comprensión de la frase inicial para responder a la pregunta correctamente. Además, de esta forma una misma palabra se repite varias veces en muy poco tiempo —al leer la frase el profesor y el alumno, en la pregunta y en la respuesta—.

Sin embargo, la dificultad de los textos extensos nos ha obligado a traducirlos en clase y no sólo a leerlos, como pretende el autor, y por ello hemos prescindido del ejercicio de preguntas y respuestas sobre el texto la mayoría de las veces.

Son más interesantes los ejercicios basados en perifrasis del texto original: seleccionar entre varios fragmentos cuál corresponde al contenido original de la lectura y cuál no, reordenarlos cronológicamente para formar una versión facilitada de la historia, e incluso completarlos eligiendo una de las distintas soluciones que se ofrecen. No sólo sirven para comprobar que la lectura se ha comprendido bien, sino que son un excelente repaso de la misma.

5. LECTURAS

A pesar de lo que afirma el autor de la Introducción (4), las lecturas originales aparecen demasiado tarde, en la lección 14, que presenta una atractiva selección de fragmentos de Heráclito. A partir de este momento la temática y la selección de autores se amplía considerablemente, incluyendo prosistas y poetas de épocas muy distintas, pero sobre todo Platón, Jenofonte, Esopo y los Evangelios (5).

El autor pretende que el alumno lea los textos y los comprenda gracias a las amplias notas de vocabu-

lario que acompañan cada lectura, y que en lugar de dar una traducción realice en griego los ejercicios de comprensión basados en el texto. La idea es muy interesante, y los ejercicios que acompañan a las lecturas están bien contruidos, pero la realidad me ha demostrado que el alumno no es capaz de entender directamente las lecturas, por lo que hemos recurrido a la traducción. El vocabulario de éstas no tiene conexión con el de los ejercicios previos, sino que es desconocido para el alumno en un porcentaje muy alto, y a pesar de que el nivel gramatical es el apropiado a cada etapa, es grande la dificultad que entrañan estas lecturas.

Esto se podría haber subsanado adelantando en los ejercicios gramaticales el vocabulario y los contextos sintácticos que van a aparecer en las lecturas, en vez de utilizar el material de las citas que introducen la lección como ejemplo de los contenidos morfológicos o sintácticos. El alumno debe conocer y haber ejercitado previamente no sólo los problemas teóricos sino, sobre todo, gran parte del vocabulario de un texto que va a servir de lectura, o de lo contrario caemos en lo que se ha intentado evitar desde un principio, que el alumno «descifre» los textos en lugar de entenderlos a medida que los lee.

Es un acierto el introducir en las notas sinónimos griegos o breves explicaciones del sentido de una palabra en griego, pero son excesivas las palabras nuevas de una sola lección (6). Debía ser más reducido el vocabulario para no sobrecargar la memoria del alumno innecesariamente.

El autor nos advierte en la Introducción que las lecturas están agrupadas por el tema y que ha evitado la pesadez de las situaciones militares. Pero la unidad del tema en las lecturas sólo ocurre a veces, como en la lección 24, con varias versiones del mito de Edipo, o en la 14, con una selección de fragmentos de Heráclito. Lo normal es que en una misma lección se traten distintos temas, a veces tan pesados como los militares (7), en otras demasiado difíciles para el momento en que se introducen, como los poemas líricos de la lecc. 18, y en todo caso se echa en falta un plan general que ordene temáticamente los textos.

6. VOCABULARIO

Como la selección de autores es amplia y variada por los géneros y épocas que abarca, el vocabulario es demasiado extenso. A lo largo del libro aparecen unas dos mil palabras griegas, que sólo se agrupan en vocabularios en las lecciones de repaso. A medida que van apareciendo palabras nuevas en los ejercicios y lecturas, su significado se explica en notas a pie de página, y poco a poco estas explicaciones se sustituyen por sinónimos o frases griegas.

El alumno retiene el vocabulario a medida que lo va encontrando repetidas veces en los ejercicios

4. «The reading selections are introduced early in the book», pág. XIV.

5. Otros autores recogidos en las lecturas son: Aristóteles, Antología Palatina, Jenófanes, Epicarmo, Solón, Teognis, Eurípides, Protágoras, Arquíloco, Diógenes Laercio, Sófocles, Apolodoro, Heródoto, Hiponacte, Anacreonte, Meandro...

6. Por ejemplo, en la lecc. 23 hay 183 notas de vocabulario.

7. Por ejemplo, el texto de Aristóteles de la pág. 150.

y lecturas, pero algunos términos no aparecen con la suficiente frecuencia para su memorización. Además de reducir algo el total de palabras, hubiera sido aconsejable que el autor incluyera en el libro más ejercicios de vocabulario como los de los Repasos: en ellos el alumno debe decidir qué palabra no tiene relación semántica con las demás en cada grupo de cuatro vocablos, o tiene que completar ecuaciones semánticas, de las que se le dan tres términos, y él debe deducir cuál es el cuarto, que tiene con el tercero la misma relación que los dos primeros entre sí. Este tipo de ejercicios resulta muy atractivo para los alumnos, y es muy útil, porque en muy poco tiempo se repasan de 80 a 100 palabras, sin necesidad de traducirlas todas.

Aparte de estos ejercicios el libro también recurre a la etimología para enriquecer el léxico del alumno. En estos casos se agrupan palabras emparentadas por la raíz, por el sufijo o por el preverbio, y se pretende que el alumno descubra el significado de las palabras nuevas. A veces este ejercicio es muy difícil, como el de los preverbios que hemos comentado antes. Pero nadie puede negar que es imprescindible que el alumno vaya conociendo poco a poco los recursos etimológicos del griego —por composición y derivación— si quiere enriquecer su conocimiento del vocabulario.

7. CONCLUSION

Con este método se consigue uno de los objetivos fundamentales que se ha propuesto el autor, la comprensión directa del griego sin recurrir a un análisis gramatical previo y sin construir una traducción a otra lengua. Ahora bien esto no se alcanza al nivel de dificultad de algunos de los textos que presenta el autor, sobre todo porque el vocabulario de los mismos es desconocido para el alumno, en gran parte, en el momento de leer el texto.

Además, no es suficiente conocer el significado de todas las palabras de un texto para comprenderlo con una simple lectura, es imprescindible también que esas palabras las haya encontrado el alumno en contextos muy parecidos. Los ejercicios previos a una lectura deben contener el mismo vocabulario

y los mismos problemas de estructura que el texto. La comprensión directa necesita un dominio tal de la sintaxis y la morfología que sólo se consigue después de ejercitar lo suficiente cada problema gramatical en contextos determinados de antemano.

Los ejercicios del libro proporcionan al alumno un buen dominio de la gramática, pero el orden en que se desarrolla la morfología no es el más apropiado. El hecho de que la voz media, el participio y el aoristo se introduzcan tan tarde, impide el acceso a otros textos distintos a los del libro. Tras la experiencia del primer año en que no introduce cambio alguno en la programación del libro, al año siguiente adelanté la morfología verbal tal como he explicado antes, aprovechando de todas formas el material de las lecciones primeras para realizar ejercicios apropiados a la teoría introducida, y añadiendo textos nuevos originales antes que el autor.

El libro es demasiado extenso para terminarlo en un único curso. He seguido utilizándolo el primer trimestre del COU, y una vez completada, sin exhaustividad, la morfología y sintaxis, no ha habido dificultad en pasar a la traducción de capítulos completos de Platón y Jenofonte, e incluso Homero en la última etapa. El nivel conseguido por el alumno es superior al que se logra con un método más tradicional. Este insiste más en la teoría gramatical y en el análisis sintáctico, pero no logra la suficiente espontaneidad en la comprensión de los textos.

Para terminar hay que decir que una de las ventajas del método es también la aceptación que tiene por parte del alumno. La variedad de ejercicios y el contacto directo con la lengua provoca en la mayoría de los alumnos el interés por el griego, y esto es algo a destacar dada la situación actual de la asignatura en el BUP. Cuando una parte de los alumnos que eligen griego en 3.º de BUP, no van a continuarlo en COU, hay que buscarle un objetivo al griego del 3.º curso por sí mismo, y no pensar que es un escalón a cursos posteriores. Hay que evitar el convertir este curso de griego en un curso de gramática griega, y esto lo logra el libro que hemos comentado al poner al alumno desde un principio en contacto directo con la lengua griega.



TEORIA DEL JUEGO DRAMATICO

Autores: Jorge Eines y Alfredo Mantovani

Precio: 300 Ptas.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación.—Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.—Ciudad Universitaria, s/n.—Teléfono: 449 77 00.

Un método realmente nuevo: Reading Greek

Por Francisco Javier GOMEZ ESPELOSIN (*)

El que el Griego se haya visto reducido a prácticamente un solo curso de enseñanza, ya ha sido motivo de queja y lamentación suficiente. La alternativa era sencilla: o renovarse o morir. Ha habido serios intentos de lo primero, pero quizá no hayan sido ni suficientes ni lo bastante efectivos como para colmar de una vez por todas el ansia, de todos los que a este menester nos dedicamos, de poder dar cabida en un solo año al manejo elemental, pero factible para un inicio de lectura de los textos griegos, la única finalidad de la asignatura que a nosotros nos parece.

Es cierto que la gramática se ha dosificado con reglas sintácticas entremezcladas y estas a su vez aplicadas sobre frases, la mayoría de las veces muy poco helénicas, y cuando más totalmente inconexas unas de otras. Pero aún así no parece claro que el alumno al final del curso esté en las adecuadas condiciones de poder afrontar con un mínimo de garantías la LECTURA de un texto, que no su traducción. Y decimos esto, por creer que deberíamos desde ahora, si ya no se ha hecho antes, defender el término lectura e ir «descolgando» poco a poco el de traducción. Y ello no sólo por innovación terminológica vacua. Creemos que la traducción de un texto lleva implícitos una serie de problemas que no vienen al caso en un curso de Griego, ya que no nos proponemos que los alumnos elaboren cuidados textos de cara al profano —al menos en un principio, claro—, es decir, ejerzan la «profesión» de traductor, sino de que sean capaces ellos mismos de *leer*, diríamos, entendiendo desde dentro. Es decir, no valorando unas estructuras que se *trasladan* del Griego a nuestra lengua, sino quedándonos en la valoración de esas estructuras —y, por tanto, descubriendo al máximo sus contenidos— per se.

Esto parece empresa ardua y llena de dificultades, sin embargo, parece haberse hallado el remedio, y a mi juicio, de una manera definitiva, aun cuando queden algunas precisiones que consideraremos más adelante.

La JOINT ASSOCIATION OF CLASSICAL TEACHERS, con un escogido equipo de especialistas bajo la dirección del profesor K. J. DOVER y tras diez largos años de cuidadoso trabajo ha elaborado un método al que el sólo nombre casi define: READING GREEK, es decir, *leyendo* Griego.

Se hacen en el prólogo unas consideraciones que se aproximan en mucho a los defectos achacados

a los libros de texto en vigor —sin restarles por ello nada de su meritorio intento—: el exceso de gramática destinada al aprendizaje para leer determinados textos y el poco grado de «helenización» de los textos propuestos. Es decir, los contenidos —no digamos ya la estricta forma— son poco helénicos o poco tienen que ver con los contenidos de un verdadero texto griego.

Así parece lo mejor desde el principio mismo introducir en los textos al alumno y éstos de una manera gradual en cuanto a adaptación del original respecta, y con un bagaje de vocabulario que va aumentando progresivamente al igual que la gramática al uso, que más que estudiarla tras cada unidad, resulta más bien la síntesis de la misma, la fijación definitiva tras de unas insistencias muy bien distribuidas.

Pero pasemos quizá mejor a la descripción detallada del método; consta de dos volúmenes, siendo el primero el que contiene los textos y el segundo, la gramática, el vocabulario y los ejercicios. El tiempo requerido para la puesta en práctica del método son treinta y siete semanas que viene casi a ser con algún «estiracillo» nuestro curso académico. La materia viene distribuida por secciones dentro de siete apartados o capítulos que enfocan diversos aspectos del mundo heleno: Atenas en el mar 1.º), ¿Decadencia moral? 2.º) Atenas bajo los ojos de los poetas cómicos 3.º) Las mujeres en la sociedad ateniense 4.º) Aspectos atenienses de la justicia 5.º) Dioses, destino y hombres 6.º) y Sobre los héroes y heroínas de Homero 7.º).

Cada sección dentro de estos apartados viene configurada por cuatro o cinco unidades (A, B, C, D, ...) en los que se nos ofrece un texto adaptado de varios originales griegos, es decir, de tema plenamente griego, y su continuación en las siguientes. Cada sección tiene su vocabulario correspondiente en el otro volumen, teniendo al final una breve selección del mismo destinada al aprendizaje, tras la lectura de la unidad.

Cuando completamos una sección, es decir, varias unidades, en el segundo volumen aparece la parte de gramática correspondiente a la lengua vista y los ejercicios pertinentes destinados a fijar determinados esquemas en los que se ha insistido en

(*) Catedrático de Griego del I.N.B. mixto, núm. 5 de Zaragoza.

el texto; además una serie de relaciones entre el vocabulario que ponen de relieve las grandes «canalizaciones» de la Morfología griega, es decir, cómo de sustantivos se forman adjetivos, de estos adverbios, de los verbos sustantivos... haciéndole ver al alumno el vocabulario no como una lista de palabras más o menos digerible, sino como un cuidadoso entramado de relaciones semántico-morfológicas que podrá ir ordenando en fichas con nuestra ayuda, recreando de esta forma su propio «diccionario» más racional y creativo.

Finalmente se culmina la sección con un ejercicio test consistente en la nueva combinación de los textos de las unidades vistas, que hará comprobar al alumno su grado de asimilación y de «lectura» de las mismas. También algunas frases de retroversión acompañan este test para el mejor manejo de las estructuras sintácticas. El método va avanzando de este modo aumentando la complejidad de las frases textuales, introduciendo ya desde el principio el intrincado juego de partículas que el griego maneja y que sin duda sorprenden al alumno acostumbrado a «hacer frases» sólo con las llamadas partes tradicionales de la oración. Igualmente introduce giros especiales e idiotismos muy helénicos: los tan frecuentes ¡«así, por Zeus, vete a los cuervos»!, al igual que los modismos típicos del diálogo: «ese, ¿qué haces?» y otros. La gramática se ve dosificada no por su jerarquía, sino por la importancia y frecuencia de aparición: así presentes de los verbos, caso nominativo y acusativo de los temáticos... Importa igualmente señalar que va descubriendo el orden de palabras griego ya desde el comienzo, inclusive en textos de aparente facilidad: así el determinante precediendo al determinado o enmarcado entre éste y su artículo, las partículas en segundo lugar, en suma va familiarizando desde el principio al estudiante con lo que un *texto griego de verdad* es. Va helenizando al alumno en definitiva que es lo deseable.

Si pasamos al terreno del contenido hemos de decir que la obvia ventaja que advertimos aquí sobre las frases es la continuidad: se está tratando del mismo asunto, el alumno está inmerso en el tema (así al comienzo se trata de dos hombres llamados Diceópolis y Hegéstrato que en la travesía Bizancio-Atenas intentan hundir el barco, para especular con la carga, en un conocido caso de fraude a través de Demóstenes). Se va familiarizando con los personajes, es decir, no se «descuelga», que es a mi modo de ver lo que puede ocurrir con demasiada frecuencia con las frases. Pero es que además le hallamos otra gran ventaja al método y es la de servirnos en bandeja la solución a un problema que nos ha preocupado a muchos y que no he visto resuelto satisfactoriamente hasta ahora: la conexión entre el aprendizaje de la lengua y de la civilización. Debíamos de «cortar» el avance lingüístico, pararlo, para dedicar un día a hablar de la época arcaica, de Pericles o de Alejandro Magno; o como antes se hacía «a salto de mata» y en las guñas desperdigadas.

El coherente avance de las secciones desde la EPOCA CLASICA de Atenas con claras referencias a las guerras médicas, a Pericles y a su táctica de guerra, al ambiente que reinaba en la Atenas en guerra con Esparta, al desencanto general, al movimiento sofista, incluyendo, además, fragmentos originales entre el texto como son el grito de los atenienses al comienzo de la batalla de Salamina como lo narra Esquilo en los Persas, o frases céle-

bres de Píndaro, o de la oración fúnebre de Pericles, nos permite extendernos en breves referencias a estos temas sin salirnos de los textos en progresión, sin hacer «huecos».

Aportaríamos la idea de elaborar para lo no tratado, con la idea de ofrecer el amplio panorama que la civilización griega presenta, una especie de dossieres de uno o dos folios por una sola cara, en los cuales el papel de las fuentes sea puesto especialmente de relieve, ya que, no lo olvidemos, se trata de que *lean* Griego y hemos de hacerles ver su utilidad inmediata. Podría servirnos de ejemplo el que titularíamos «Tucídides y la guerra del Peloponeso» consistente en la reunión de los textos más significativos del autor relacionados con las distintas etapas de la guerra (véase cuadro adjunto) ¹ Otro pudiera ser: Ojeada general al siglo IV, Heródoto y las guerras médicas. Así de esta forma quizá se completaría el método en lo que a civilización respecta. Recordemos que muchos alumnos no harán la opción Griego en el COU y deben tener una idea de conjunto de lo que el fenómeno griego supuso.

UNIDAD TEMÁTICA: TUCIDIDES Y LA GUERRA DEL PELOPONESO

1. Las causas de la guerra (I, 23). Una impresión general.
2. Comienzo de las hostilidades, 431, el papel de los corintios (I, 68, 72).
3. La táctica de Pericles: el desgaste (II, 13, 20).
4. La peste, 429, la muerte de Pericles y la decadencia moral (II, 48).
5. Los Demagogos: la crueldad de la guerra, la paz de Nicías 421 (IV, 17, 21).
6. La expedición a Sicilia: Alcibiades, 415, el comienzo del desastre (VI, 1-32; VII, 87).
7. El interludio oligárquico, 411, los Cuatrocientos y Terámenes; La derrota final 405-404 (VIII, 61-109).
8. La personalidad de Tucídides: su historia, adquisición para siempre.

(Aquí puede extractarse algún fragmento del capítulo 4 de la obra «Aspectos de la Antigüedad» de M. I. FINLEY de ed. Ariel al igual que del librito «Figuras del mundo antiguo» de E. SCHWARTZ en su capítulo 2.º.)

En resumen, parécenos un método eficaz al máximo, es decir, creemos que el ansiado objetivo de que se consigan leer textos griegos elementales (no sólo Esopo y Jenofonte, claro) y con propensión a algunos más complicados, siguiendo el manejo del método, nos resulta algo factible.

Otra de sus no despreciables ventajas es el apartamiento del diccionario —por lo menos en sus comienzos, que bien pudiera ser todo el curso— acostumbrando al alumno a recabar un vocabulario, no de forma memorística y burda a base de listas interminables, sino organizado en fichas mediante las asociaciones gramaticales que por medio de los ejercicios más arriba citados se realizan.

Así podríamos tener la ficha:

Δίκη	δικαίος	δικός	
(δικα-)	δικαίως	δικαιοσύνη	δικαίω
	δικέω	δικαίω	δικαστής
	δίκεν	δικαίωσις	δικαστήριο
		δικαιοσύνη	

pudiendo ser utilizada la parte posterior para acotar el concepto de Díke.

Igualmente la gramática, por medio de un ordenado fichero, hace que el alumno la «recrea», al darse de forma tipológica las distintas declinaciones, designándose como 1a la flexión de los temas en -η así 2a la de los temáticos como *ἄνθρωπος*, 2b los neutros de la misma, etc.

Sólo nos resta añadir dos precisiones; muchos de los que nos hemos incorporado al estudio de las lenguas clásicas, hemos sentido a lo largo de nuestra enseñanza, dos lagunas «infames»: aprendíamos mucha gramática, quizá demasiada, pero tras de los dos o tres años de bachiller, salvo las excepciones de rigor, la gran mayoría no éramos capaces de leer textos griegos; no sabíamos cómo enfrentarnos con ellos, cuáles eran las relaciones de las palabras entre sí, es decir, echábamos bastante en falta un método de traducción (que sirviera de intermedio hacia la lectura, eso sí), en definitiva, cómo transcribir unos esquemas gramaticales que no eran exactamente los mismos que los que teníamos adquiridos de nuestra propia lengua. Es decir, nos hacía falta un esquema de relaciones básico entre los diferentes elementos gramaticales y la práctica de unos esquemas mínimos formalizados. Y esto, permítasenos la osadía, con la práctica de la docencia resulta de lo más útil y eficaz, el alumno tiene un marco de referencia en donde situar las relaciones, no tiene que imaginar lo que en el texto se dice, no busca él por sí propio los enlaces entre los términos y las oraciones. Se nos ocurre, pues que el facilitar desde el principio un esquema de estas relaciones sería de una utilidad impresionante en combinación con el método comentado.

Nos referimos a esquemas del tipo: ¿qué es lo que puede ir referido a un sustantivo, o que puede depender de él? y tratar de especificarlo al máximo, y todo ello utilizando una terminología (no entremos siquiera en el complicado problema) sencilla y descriptiva al máximo, no complicando así las ya «liadas» cabezas en el terreno lingüístico.

Y finalmente la otra precisión sería la del orden de palabras, bien tratada en el método que comentamos, al acostumbrar ya desde el primer texto —como ya hemos reiterado— a ese hipérbaton tan sorprendente para los que se inician, pero al que quizá deberíamos añadir unas notas explicativas de carácter general de la razón de tal «desorden». Refirámonos pues a la cuestión de cuánto más pertinente es o no, un orden de palabras desde el punto de vista gramatical en estrecha correlación con su más o menos desarrollada morfología (pueden aquí servirnos el ejemplo del inglés o de otras lenguas exóticas como el mataco dónde sólo por la posición se diferencia el sujeto del locativo). Pongamos por contraste la gran riqueza y cúmulo de posibilidades expresivas que un orden libre faculta, señalemos en fin los hechos de estilo más evidentes que potencia este orden libre, cómo favorece la hilazón lógica o pone de relieve determinados elementos sobre otros, como la misma realidad al ser expresada de un nuevo modo, es vista igualmente con ojos nuevos...

Con estas dos precisiones, que bien podría considerar uno innecesarias, el método READING GREEK nos parece que puede realizar lo que tras de años y años de enseñanza del griego en el bachillerato —nos cuesta decirlo— no se ha conseguido plenamente: aprenderlo.

GUIA DE CENTROS DOCENTES (5 volúmenes)

Figuran en esta obra todos los Centros de Enseñanza, en los niveles de Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional, Bachillerato y Educación Especial.

Consta de cinco volúmenes, cada uno de los cuales abarca un grupo de provincias. Dentro de cada provincia aparecen separados los centros estatales y los no estatales, ordenándose los municipios y las localidades siguiendo un criterio alfabético. Los tomos son los siguientes:

- I. ALAVA-BURGOS.
- II. CACERES-HUELVA.
- III. HUESCA-MÁLAGA.
- IV. MURCIA-SANTANDER.
- V. SEGOVIA-ZARAGOZA y CEUTA Y MELILLA.

El precio de la obra completa es de 6.000 pesetas, pudiéndose adquirir por tomos sueltos a 1.500 pesetas cada uno.

Obra de sumo interés para todas aquellas empresas relacionadas con la educación, por ser la única publicada que ofrece las direcciones de todos los Centros de Enseñanza, estatales y no estatales, existentes en España, así como los puestos escolares, por niveles, de cada centro.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación.—Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.—Ciudad Universitaria, s/n.—Teléfono: 449 77 00.

Método audiovisual en la enseñanza del Latín

Por Lisardo RUBIO (*)

INTRODUCCION

Nuestros alumnos de latín, en cuanto saben declinar y conjugar, traducen con bastante acierto oraciones sencillas, como las formadas por un simple sujeto y su verbo; tampoco se alarman aunque ese sujeto lleve alguna determinación adjetiva o de otro tipo, y ese verbo arrastre bajo su dependencia algunos complementos; incluso salen airoso relativamente pronto, a la hora de traducir, ante la presencia de alguna oración subordinada; tampoco el desdoblamiento —mediante la coordinación— de alguno o algunos de los elementos antedichos suele constituir obstáculo insalvable para el alumno medio desde que estudia la «fácil» lección de las conjunciones.

Pero, superados ya los «ejercicios» del manual —esas colecciones de frasecitas sueltas, seleccionadas, recortadas o inventadas para ilustrar como ejemplos la doctrina gramatical expuesta en el curso— cuando los estudiantes pasan a enfrentarse con un texto seguido de un autor clásico cualquiera, ¡con qué frecuencia naufragan, perdidos y ciegos en cuanto los elementos en juego se multiplican y la oración alcanza ciertas dimensiones!

Ante un sabio período ciceroniano (o cesariano o de otro autor cualquiera), el estudiante, incluso adelantado, no logra orientarse, y, si lo logra, será a costas de un inmenso y prolongado esfuerzo por su parte y por parte del profesor que guía sus pasos a través del aparente laberinto sintáctico que tienen a la vista.

Esos períodos se presentan de buenas a primeras como enredada madeja que no se consigue desenredar. El estudiante no ve allí sino un informe «montón de palabras» inconexas; su estado psíquico es en cierto modo comparable al de esos afásicos cuyas perturbaciones mentales nos ha descrito la psicopatología hace ya más de un siglo bajo el epígrafe de *agramatismo*.

El cuadro clínico de tales casos patológicos se describe como una pérdida de la capacidad organizativa de los vocablos en la unidad superior de la oración gramatical. Los pacientes no captan el armazón; se les escapan los eslabones que encadenan los elementos de un mensaje. Los lazos de coordinación y subordinación, las concordancias y recciones, se disuelven para ese tipo de afásicos, y así la oración gramatical se degrada hasta reducirse al aludido informe montón de palabras.

Evidentemente el perturbado mental no tiene

conciencia de su incapacidad psíquica; el estudiante en cambio, como persona normal, aunque no vea trabazón y estructura en el párrafo que pretende interpretar, está inquieto: sabe muy bien que tiene que existir una razonable conexión entre los vocablos y trata de descubrir y abstraer esa estructura invisible que organizará aquel aparente caos en conjunto vivo y coherente. Cuando con su esfuerzo logra desenredar la madeja, siente gran satisfacción por el éxito y su mente, antes inquieta, alcanza la ansiada y merecida paz interior.

LA NOCION DE CONEXION

1. Las observaciones precedentes apuntan a lo que debe ser el estudio de la oración, cuya ciencia se reduce sencillamente al estudio de las conexiones entre los elementos que la integran.

No basta, en la pedagogía de una lengua, admitir más o menos implícitamente la noción de conexión: debe ponerse de relieve y en términos explícitos desde que se inicia la traducción de los textos más sencillos.

2. El diccionario de una lengua constituye un fichero de representaciones prefabricadas y etiquetadas; es el CODIGO LEXICO, común al emisor y al receptor, al que deben atenerse los usuarios de una lengua dada.

Ahora bien, para que tales vocablos COMUNIQUEN algo, el hablante ha de insertarlos en la unidad superior de la oración con arreglo a un nuevo código: EL CODIGO GRAMATICAL. Este regula las interrelaciones que, en el seno de la oración, establece el hablante y ha de captar el oyente para que los vocablos (con sus representaciones previstas y «preparadas») dejan de ser letra muerta como lo son en el diccionario y se convierten en mensaje vivo en el acto real de la comunicación hablada o escrita.

3. Consideremos la siguiente oración: *Miles agitur = El soldado está inquieto*.

Miles, -itis, posee, en el código léxico, un significado que el diccionario nos define o traduce; la morfología nos da a conocer todas las formas que puede adoptar este sustantivo, del que en el léxico, sólo se citan el nominativo y genitivo singulares. El verbo *agito*, -as, -are, -aui, -atum, posee igualmente su significado registrado en el código léxico.

(*) Catedrático de Filología Latina de la Universidad Complutense de Madrid.

y cuyas formas verbales nos da a conocer la morfología presentándonos el paradigma verbal completo en voz activa y pasiva.

Ahora bien, ni el nombre ni el verbo comunican nada a nadie mientras sólo sean meros signos disponibles en sus respectivos paradigmas. Pero cuando un hablante (o un escritor) saca esos signos de su aislamiento y los vincula eligiendo las formas adecuadas para que puedan conectarse en un mensaje real dado, entonces ya puede establecerse la comunicación: *miles agitur* = *el soldado está inquieto*.

Entre millares de posibles nombres y millares de posibles predicaciones verbales el hablante ha seleccionado una unidad de cada serie para emparejarlas, es decir para conectarlas. Dos palabras así dispuestas en una unidad melódica superior (la oración gramatical) no son comparables a dos personas casualmente encontradas sin que medie entre ellas ninguna relación personal, sino más bien a una pareja humana vinculada por lazos personales (de parentesco o amistad, por ejemplo). Dos o más palabras unidas mediante una conexión cualquiera dejan de ser mutuamente ajenas entre sí, salen de su aislamiento inerte y quedan vinculadas orgánicamente como miembros de un ser vivo.

Quizás parezca superfluo insistir tanto en este tercer factor de conexión que señalamos entre *miles* y *agitur*, porque cualquier principiante establece la aludida conexión más o menos instintiva e inconscientemente, sin necesidad de mayores explicaciones. Pero, en determinadas circunstancias ni capta tal conexión el principiante ni la captan tampoco estudiantes muy adelantados en la carrera, como tendremos ocasión de comprobar luego en el texto de Tácito del que hemos entresacado esas dos palabras (cf. texto y gráfico, pág. 64).

4. Con la conexión superamos el código léxico y alcanzamos un nuevo nivel del lenguaje, el nivel estrictamente sintáctico, en el que las palabras cobran su sentido contextual y se organizan en oraciones. Se organizan precisamente por los lazos que, al tenor del código gramatical, se establecen entre todas las palabras integradas en el seno de una misma oración; todos los vocablos se interrelacionan en una unidad con función propia para cada término sin que quede ningún cabo suelto, ningún miembro al que no llegue la savia vivificadora del organismo.

Pues nuestra oracioncita de dos palabras aparece en Tácito con sesenta, de las que *miles* es la primera y *agitur* la última. En esa masa de palabras el análisis puramente verbal se fija sucesivamente, como un miope, en cada sector y lo va ilustrando a su manera; pero son tantas las parcelas del amplísimo período que resulta tan difícil al profesor como al estudiante acoplar los planos parciales para captar o hacer captar la totalidad. Nuestro gráfico en cambio ofrece la deseada visión unitaria, global y panorámica, de la amplia red de conexiones que confieren carácter orgánico y vivo al impresionante conjunto de palabras alineadas aquí por Tácito.

La representación gráfica nos parece insustituible en casos como ese. Pero hemos de empezar practicándola en oraciones simples para familiarizarnos con el método y poder utilizarlo cuando la complejidad del texto lo requiera. El día en que, sin el apoyo del gráfico, el estudiante sepa orientarse entre las mil flechas indicadoras de la dirección a seguir y, sin perder la brújula, logre captar claramente la complicada red de conexiones existentes en las oraciones más complejas, está como el cojo que

ya no necesita muletas; habrá dejado de ser estudiante y deberá considerarse maestro.

REPRESENTACION GRAFICA DE LA RED SINTACTICO-ESTRUCTURAL

1. Una frase latina, sencilla o compleja, se vuelve inteligible cuando bajo el orden lineal de la cadena escrita, el lector capta el orden sintáctico-estructural, es decir el orden de las conexiones entre las palabras en juego.

2. El orden de la cadena hablada es *lineal, unidimensional e irreversible* como la línea del tiempo.

En cambio el orden estructural es *pluridimensional* (puede comportar bifurcaciones, trifurcaciones, etc., a partir de un punto dado) y, además, *reversible*: una palabra puede estar conectada con otra u otras que la siguen o la preceden inmediata o mediatamente; puede haber conexiones hacia adelante o hacia atrás, y entre términos contiguos o distanciados (con frecuencia muy distanciados) en la cadena escrita. Frente a esta realidad sintáctica, una palabra no puede formar eslabón en el orden lineal más que entre dos términos contiguos, el precedente y el siguiente.

3. La pedagogía del latín, una vez conocidas la declinación nominal y la conjugación verbal se reduce fundamentalmente a resolver esta antinomia entre orden lineal y orden estructural o sintáctico.

Los profesores nos pasamos años repitiendo, día a día, observaciones como las siguientes: «ese *ut* va con...»; «esa oración (relativa, causal, final, etc.) depende de...»; «ese nominativo (o acusativo, o dativo, etc.) es sujeto (o complemento directo, o indirecto, etc.) de...»; y así sucesivamente.

En realidad los profesores de latín perseguimos así el objetivo que necesariamente hemos de cumplir: el de descubrir a nuestros alumnos la ciencia de la oración, que se reduce a descifrar las conexiones. Establecidas las debidas conexiones, abstraemos del orden lineal, tal como éste se nos presenta en el texto, el orden estructural o sintáctico.

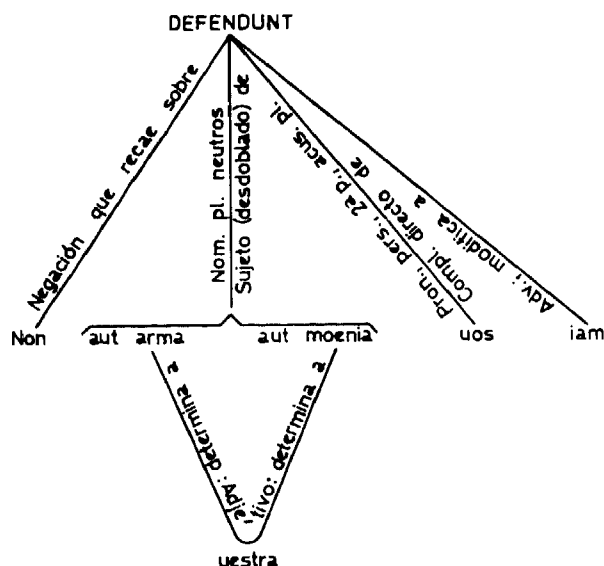
4. Nuestra ciencia, como las demás ciencias, opera con abstracciones. Lo que hoy pretendemos es proponer para nuestra ciencia el auxilio tan pedagógico y tan eficaz de «gráficos», como los usuales en otras disciplinas, para representar las nociones abstractas que manejamos.

Es evidente el apoyo que con sus figuras aportan los manuales científicos en la exposición de sus teorías. Apenas es concebible un manual de geometría, de física, etc., sin figuras. También en nuestra disciplina vale más una imagen que mil palabras.

5. Modernamente ya se está generalizando el uso de gráficos en la pedagogía de las lenguas vivas. Los métodos prácticos son muy variados; tampoco hay uniformidad en la terminología aplicada por los distintos autores. Esto tiene un grave inconveniente para decidirse por un sistema u otro de representación y nomenclatura, y puede ser motivo de desconcierto o rechazo para quien haya de cambiar radicalmente los hábitos adquiridos.

6. Nosotros no vamos a proponer novedades terminológicas. Nos servirán la nomenclatura y nociones tradicionales en nuestra disciplina. En cuanto a los esquemas representativos optaremos por el más sencillo posible. Simplemente iremos transcribiendo en imagen lo que desde siglos venimos diciendo de palabra.

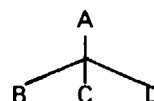
Propongamos unos ejemplos elementales.
EJEMPLO 1: *Non uestra uos iam aut arma aut moenia defendunt* (T. Livio).



Naturalmente, cuando varios términos dependen del mismo regente, la verticalidad habrá de ceder a la oblicuidad ya que desde un punto único, A, no podrá caer en vertical más que una línea única: A

B

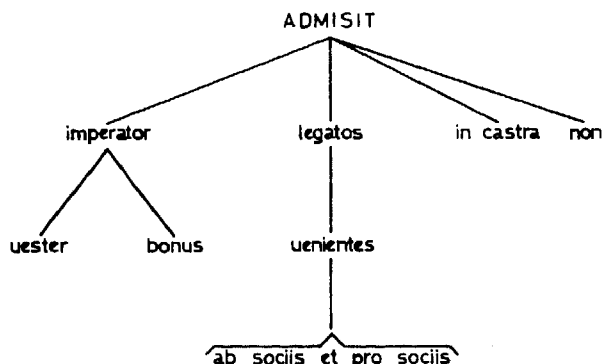
Si del término A dependen no sólo B, sino igualmente C, D, etc., el esquema visual pasará necesariamente a representarse en forma de haz:



2. Entre la gran masa de conexiones verticales, pueden presentarse también determinadas conexiones horizontales: ello ocurre cuando un miembro cualquiera de la organización jerárquica se desdobra mediante la coordinación (aunque sea en la forma elemental de la yuxtaposición o aposición); cf. en los gráficos que anteceden *aut arma aut moenia* (ejemplo 1) y *ab sociis et pro sociis* (ejemplo 2).

Creemos que estas simples observaciones serán suficientes para que nuestros lectores puedan interpretar sin titubeos nuestros gráficos incluso cuando los apliquemos a periodos de la máxima complejidad.

EJEMPLO 2: *Legatos ab sociis et pro sociis uenientes bonus imperator uester in castra non admisit* (T. Livio).



(Aquí prescindimos ya de especificar sobre las líneas de conexión el tipo de relación sintáctica que vincula las palabras, pues consideramos que no habrá en ello problema para un alumno a partir de su segundo curso de bachillerato.)

UTILIZACION DEL METODO AUDIOVISUAL

A) Para guiar los primeros pasos del latinista principalmente sería conveniente dar a los alumnos una serie de láminas con las frasecitas que figuran habitualmente en los métodos de latín y en disposición similar a la de nuestros gráficos anteriormente propuestos. El alumno traducirá el texto y, además, especificará, como lo hemos hecho nosotros en el ejemplo 1.º, el tipo de conexión existente ante las palabras sintácticamente vinculadas. Y, mejor todavía, será analizar morfológicamente las palabras antes de especificar su función. La morfología *marca* inequívocamente muchas conexiones, como, por ejemplo, la que se establece entre ciertos sujetos (aquellos cuya marca como nominativos es unívoca) y su predicado, entre determinados nombres y el verbo del que tienen que depender de alguna manera, entre ciertos adjetivos y sustantivos.

Así resucitaríamos parcialmente un método muy en boga durante muchos decenios, y sin el gravísimo inconveniente que lo hacía nefasto. Aludimos a aquel método que sólo recordarán las personas de cierta edad y que consistía en hacer escribir al alumno en columna todas las palabras que salían en el texto latino y realizar su análisis morfológico, pues —se decía—, «quien bien conjuga y declina sabe la lengua latina». El método resultó un gran fracaso y, afortunadamente, fue decayendo. Hoy apenas se recuerda.

El fallo de tal método radicaba en el descuido de la sintaxis; quedaba en la penumbra el juego esencial de las conexiones. Ante las formas casuales homónimas (o aparentemente homónimas) al alumno lo mismo le daba decir que se hallaba ante un nominativo, un vocativo o un ablativo (*terra*), ante un dativo o un ablativo (*lupo, lupis*), etc.

La morfología latina, por su riqueza, facilita bastante el establecimiento de conexiones; pero dicha

INTERPRETACION DE NUESTROS GRAFICOS: CONEXIONES VERTICALES Y HORIZONTALES

1. Toda la vida, al analizar, nos hemos expresado en términos como los siguientes: «tal palabra rige a tal otra», o viceversa, «tal palabra está regida por», o «subordinada a...», o «depende de tal otra». Ahora bien «regir» significa «mandar», «ser superior» o «estar por encima»; y «depende» significa etimológicamente «colgar de» (cf. latín *dependere*): por lo tanto, todos los términos «dependientes» o «subordinados» se los «colgaremos» verticalmente al término del que «dependen», o, desde la perspectiva inversa, al término que los «rige». Así representaremos el gran conjunto de las conexiones verticales y estableceremos la jerarquía de sus conexiones en la oración estudiada.

«relativa» riqueza resulta todavía notoriamente insuficiente y pobre para llegar a *marcar* todas las funciones que una palabra puede desempeñar en la oración.

Pues si bien es cierto que numerosas conexiones quedan inequívocamente marcadas por la morfología, son todavía numerosísimas las que sólo se captan por exigencias del nivel sintáctico.

B) Cuando el alumno sepa interpretar las láminas que se han dado hechas y sepa organizar él mismo otras sobre otros textos similares, se irá prescindiendo de la representación gráfica, a la que sólo se volverá a acudir cuando el caso lo requiera, es decir, cuando la frase sea un tanto complicada y no resulte fácilmente inteligible sin el auxilio del gráfico que ponga en evidencia y haga tangibles las debidas conexiones.

C) En ocasiones el autor de estas líneas acude a los procedimientos gráficos ante sus estudiantes universitarios y ante sus colegas de cátedra para clarificar ciertas cuestiones importantes cuya interpretación podría parecer más o menos subjetiva en una exposición abstracta; plasmados en cambio los hechos en imágenes concretas y al alcance visual, quedan patentes las realidades que se pretenden demostrar.

Una de esas cuestiones es el orden de palabras en latín, lección fundamentalísima en la enseñanza de esa lengua. Pues todos sabemos que, a la hora de traducir, múltiples fallos del alumnado principiante son debidos a la desorientación que para esos alumnos supone el orden lineal del texto latino, orden que ellos no aciertan a convertir en el debido orden sintáctico-estructural.

Pero nosotros creemos haber demostrado en nuestros libros y, sobre todo, en algunas conferencias específicas sobre el tema que también famosos comentaristas y filólogos, desorientados igualmente por el orden lineal del latín, han caído ocasionalmente en fallos más o menos graves a la hora de traducir y otras veces se han creado problemas inexistentes, viéndose luego obligados a derrochar ciencia para explicar problemas imaginarios. Todo ello por ignorar que en latín existe un orden normal de las palabras y tan regular como el de nuestras propias lenguas actuales. Esta última observación ha escandalizado más de una vez a nuestros colegas de cátedra. Las representaciones gráficas harán patente la realidad de ese orden y demostrarán que no exageramos.

En nuestra Sintaxis Estructural (II, p. 21-22) hemos formulado las normas que regulan ese orden de palabras, normas que se reducen prácticamente a tres: a) Normalmente el sujeto encabeza la oración, y el predicado la cierra; b) Todo elemento determinante (o subordinado) precede, inmediata o mediatamente, al determinado (o regente); c) Las preposiciones y conjunciones preceden, inmediata o mediatamente, a los términos que rigen, coordinan o subordinan.

No vamos a añadir aquí nada sustancialmente nuevo. Pero sí vamos a dar nuevas perspectivas a la misma doctrina, y, sobre todo, la vamos a plasmar en gráficos. Estos pondrán de manifiesto con claridad meridiana el orden reinante tanto en el plano interior y abstracto de las conexiones como en el plano externo de la cadena escrita.

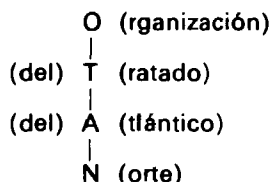
Efectivamente, a pesar de las antinomias apuntadas anteriormente, lo cierto es que orden lineal y orden estructural, lejos de interferirse y entrar en

conflicto, andan normalmente coordinados: ambos se basan en el mismo principio ordenador.

1. Y, para ilustrar la cuestión, observemos cómo juegan dos palabras de la máxima actualidad política: en los países latinos hablamos de la OTAN para referirnos al mismo tratado que en los países anglosajones se llama NATO.

NATO y OTAN se corresponden como traducción interlingual en dos áreas lingüísticas distintas.

2. Ambas áreas coinciden al analizar sus respectivas siglas:



Para ambas está perfectamente clara la jerarquía sintáctica: cada término *rige* al que tiene bajo su dependencia. Los eslabones intermedios son a la vez *regidos* (con relación al que tienen encima) y *regentes* (con relación al que tienen debajo).

3. La comprensión de la sigla es instantánea, atemporal: la mente capta el sentido de la totalidad en un presente psíquico, como sucede con cualquiera oración por larga que sea: el oyente va registrando en su memoria los datos sucesivos de la cadena hablada (o escrita) y, al organizarlos luego sintácticamente con sus debidas conexiones en la unidad sintáctica superior, surge la comprensión.

¿Quién no recuerda sus experiencias de traductor principiante? ¡Cuántas veces, dando vueltas y vueltas a una frase en la que nada veíamos claro, de pronto todo se hacía luz para nuestra mente inquieta! Lográbamos la síntesis tan afanosamente buscada, y así pasábamos instantáneamente de la obscuridad más completa a la claridad más meridiana.

4. Y, puesto que en nuestra sociedad solemos figurarnos la marcha del tiempo como una línea orientada de izquierda a derecha:



Vamos a convenir que la representación vertical



alude a la síntesis atemporal e instantánea que se produce en un punto de la línea temporal XY.

5. Ahora bien, si hemos de concebir el orden sintáctico-estructural como instantáneo y atemporal, el hecho es que la emisión (por parte del hablante) y la recepción (por parte del oyente) no pueden efectuarse, sino por unidades sucesivas y situadas en la línea temporal. Y para transportar las unidades sintáctico-estructurales a la secuencia lineal, son dos las opciones que se nos ofrecen: empezar por el extremo inferior de la jerarquía estructural o por su extremo superior (véase lámina 1: el esquema NOTOTAN).

Las lenguas anglosajonas empiezan por el extremo inferior de la jerarquía estructural. Las lenguas neolatinas empiezan por el extremo superior.

Curiosamente el latín no es una lengua OTAN, como las neolatinas, sino NATO, como las anglosajonas.

Las lenguas del tipo NATO se denominan lenguas *centrípetas* (porque su cadena hablada arranca de la periferia hacia el centro) o *ascendentes* (porque van del nivel inferior de la jerarquía estructural a su nivel superior); y, viceversa, las lenguas del tipo OTAN se denominan *centrífugas* o *descendentes*.

NOTA: La antinomia de la atemporalidad del orden estructural y la temporalidad del orden lineal nos está impuesta por la naturaleza. Nuestra fisiología no dispone de un aparato emisor de sonidos simultáneos como el piano; este instrumento puede producir acordes, pero el cantor no puede emitir las mismas notas, sino sucesivamente, ya sea subiendo, ya bajando la escala: «do-mi-sol-do», o «do-sol-mi-do».

6. Veamos ya cómo, ante la simple mirada de las láminas, pueden apreciarse ciertos extremos como los siguientes: I. *La regularidad del orden de palabras*; II. *Notables efectos estilísticos*; III. *Caracterizaciones personales entre escritores*.

TEXTOS DE LOS GRAFICOS

- Non (1) iudicis (2) solum (3) seueritatem (4) in hoc (5) crimine (6) sed prope (7) inimici (8) atque accusatoris (9) uim (10) suscipere (11) debes (12). (Cic. Verr. II, IV, 69.) (ORDEN: 100 %.)

Debes asumir en esta inculpación no sólo la severidad de un juez sino la energía de un enemigo casi personal y de un acusador.

- Tu (1) istis (2) faucibus (3), istis (4) lateribus (5), ista (6) gladiatoria (7) totius (8) corporis (9) firmitate (10), tantum (11) uini (12) in Hippiae (13) nuptiis (14) exhauseras (15) ut tibi (16) necesse esset (17) in populi (18) Romani (19) conspectu (20) uomere (21) postridie (22). (Quint. I. O. IX, 4, 30; Cic. Phil. II, 63). (22 + 3 = 25. DESVIACIONES: 3; ORDEN: 92 %.)

Tú, con esas tragaderas, con esos pulmones, con toda esa robustez física de un gladiador, habías engullido tanto vino en la boda de Hippias que te viste en la necesidad de vomitarlo al día siguiente en presencia del pueblo.

- (Magnae Britanorum manus) multitudine (1) nauium (2) perterritae (3), quae (4) cum annotinis (5) priuatisque (6) quas (7) sui (8) quisque (9) commodi (10) causa (11) fecerat (12) amplius (13) octingentae (14) uno (15) erant uisae (16) tempore (17) a littore (18) discesserant (19). (César, B. G. V, 8). (DESVIACIONES: 2; ORDEN: 91 %.)

(Las grandes manadas de británicos) se habían retirado del litoral aterradas ante la masa de embarcaciones, que, entre las del año anterior y las particulares que cada cual se había construido por personal interés, estaban simultáneamente a la vista en número superior a las 800.

- Est ridiculum (1) ad ea (2) quae (3) habemos (4) nihil (5) dicere (6) quaerere (7) quae (8) habere (9)

non (10) possumus (11) et de hominum (12) memoria (13) tacere (14), litterarum (15) memoriam (16) flagitare (17), et cum habeas (18) amplissimi (19) uiri (20) religionem (21), integerrimi (22) municipii (23) iusiurandum (24) fidemque (25), ea (26) quae (27) deprauari (28) nullo (29) modo (30) possunt (31) repudiare (32), tabulas (33), quas (34) idem (35) dicis (36) solere (37) corrumpi (38), desiderare (39). (Cic. Pro Arch. IV, 8). 39 + 6 = 45. DESVIACIONES: 3; ORDEN: 93,4 %.)

Es ridículo, por una parte, no mencionar lo que tenemos a mano, buscar en cambio pruebas que no se hallan a nuestro alcance; por otra parte, silenciar el testimonio de las personas físicas y reclamar en cambio los testimonios literarios, y, cuando cuentas con la sagrada-garantía de un personaje de la mayor —solvencia, con el juramento y lealtad de un municipio sumamente— intachable, rechazar lo que de ningún modo puede falsearse y reclamar los registros, de los que también tú reconoces las habituales adulteraciones.

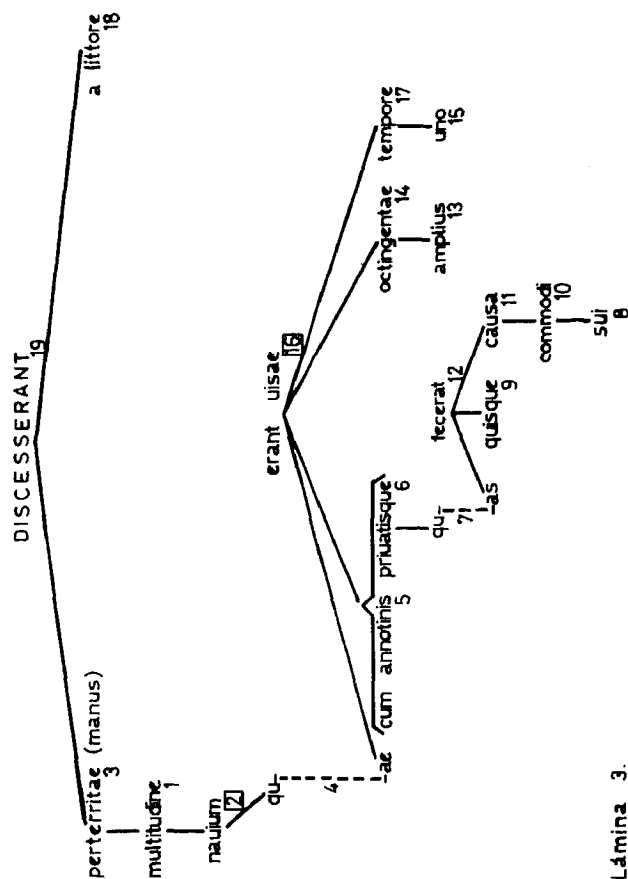
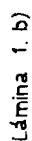
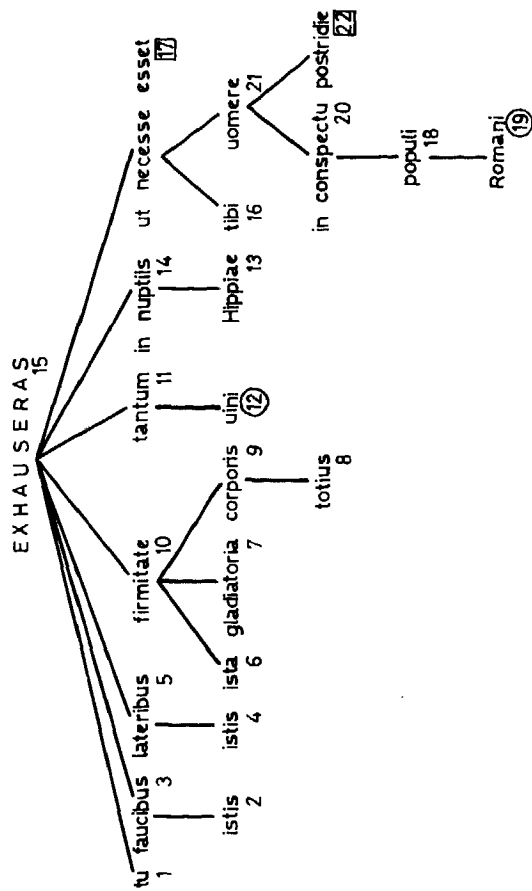
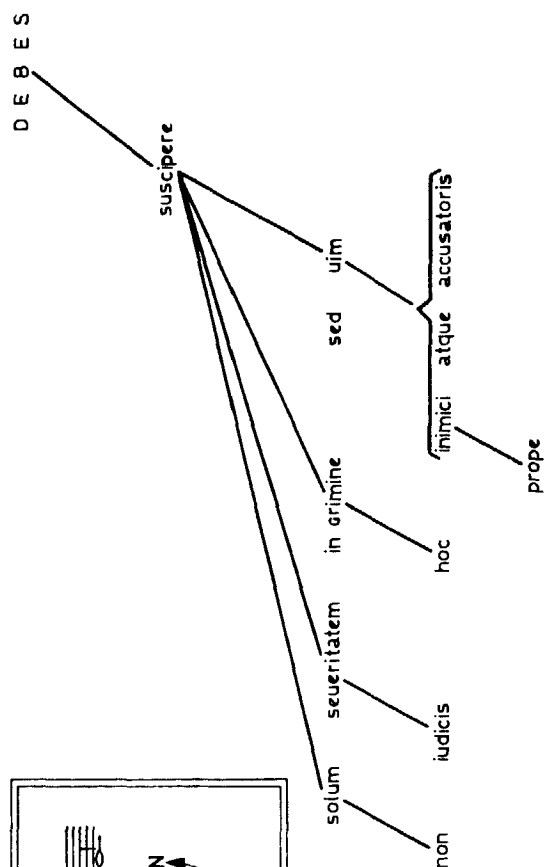
- Tácito, Hist. I, 5: Miles urbanus longo Caesarum sacramento imbutus et ad destituendum Neronem arte magis et impulsu quam suo ingenio traductus, postquam neque dari donatium sub nomine Galbae promissum neque magnis meritis ac praemiis eundem in pace quem in bello locum praeuentumque gratiam intellegit apud principem a legionibus factum, pronus ad nouas res scelere insuper Nymphidii Sabini praefecti imperium sibi molientis agitur.

La guarnición urbana, adoctrinada por el largo juramento —de-lealtad a favor de los Césares, fue inducida a destituir a Nerón más por impulso-ajeno que por su propio carácter; cuando hubo comprendido que ni se le entregaba el donativo prometido en nombre de Galba, ni había en la paz la misma oportunidad que en la guerra para importantes méritos y recompensas, y que se le habían adelantado en el favor del *princeps* las legiones que lo habían entronizado, propensa (ya) a la revuelta, estaba, además, movida por la criminal-manipulación del prefecto Nifidio Sabino, que manobraba para hacerse con el poder.

(1) Este último texto de Tácito y su traducción requerirían un amplio comentario. Digamos tan sólo que su unidad orgánica se pone de manifiesto en el gráfico; no se refleja en nuestra traducción: incapaces de construir en nuestra lengua un período similar, hemos desdoblado la unidad del original en dos unidades menores. La traducción no sirve, pues, para dar a entender la construcción gramatical del texto traducido; éste sólo se entiende a través del gráfico.

- His (1) rebus (2) gestis (3), Labieno (4) in continenti (5) cum tribus (6) legionibus (7) et equitum (8) milibus (9) duobus (10) relicto (11), ut portus (12) tueretur (13) et rem (14) frumentariam (15) prouideret (16), quaeque (17) in Gallia (18) gerentur (19) cognosceret (20) consiliumque (21) pro tempore (22) et pro re (23) caperet (24), ipse (25) cum quinque (26) legionibus (27) et pari (28) numero (29) equitum (30), quem (31) in continenti (32) reliquerat (33), ad solis (34) occasum (35) naues (36) soluit (37). (César, B. G. V, 8). (37 + 15 + 52. DESVIACIONES: 2; ORDEN: 96,2 %.)

Concluidos estos asuntos (y) dejando a Labiano en el continente con tres legiones y 2.000 jinetes para proteger los puertos y proveer al abastecimiento de trigo así como para vigilar los acontecimientos de la Galia y tomar las medidas adecuadas al momento y situación, él personalmente (= César) con cinco legiones y tantos jinetes como había dejado en el continente, zarpó al ponerse el sol.



EST RIDICULUM

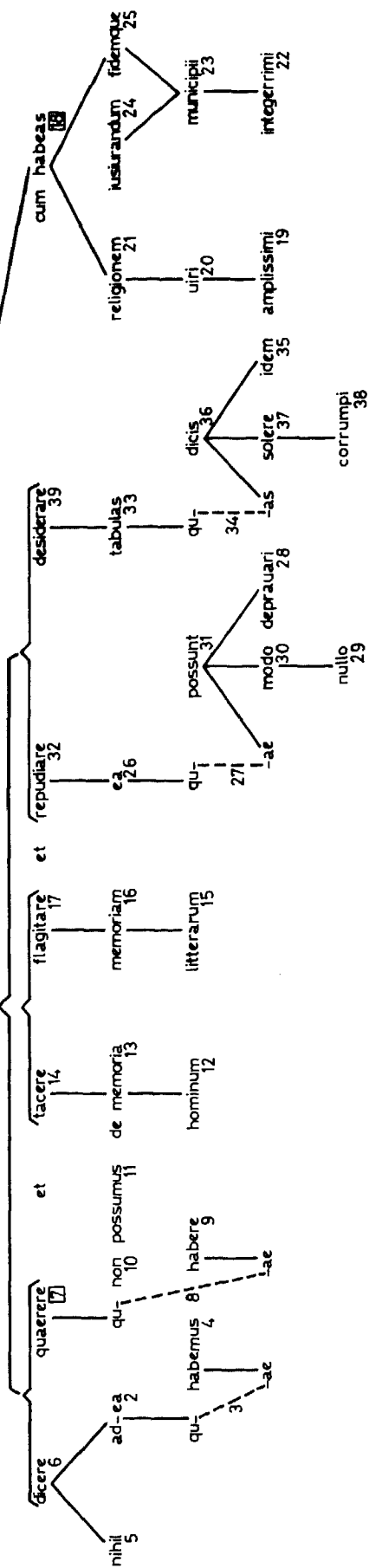


Lámina 4.

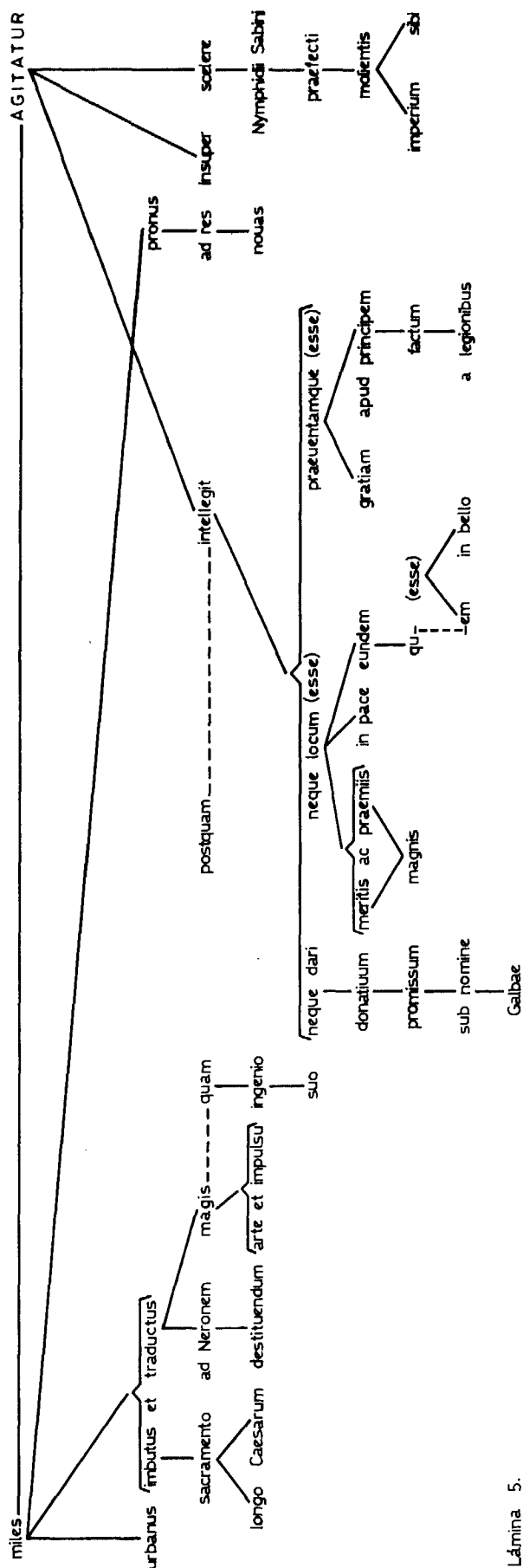


Lámina 5.

EXPLICACION DE LOS GRAFICOS

Láminas 1 y 2: Regularidad del orden de palabras.

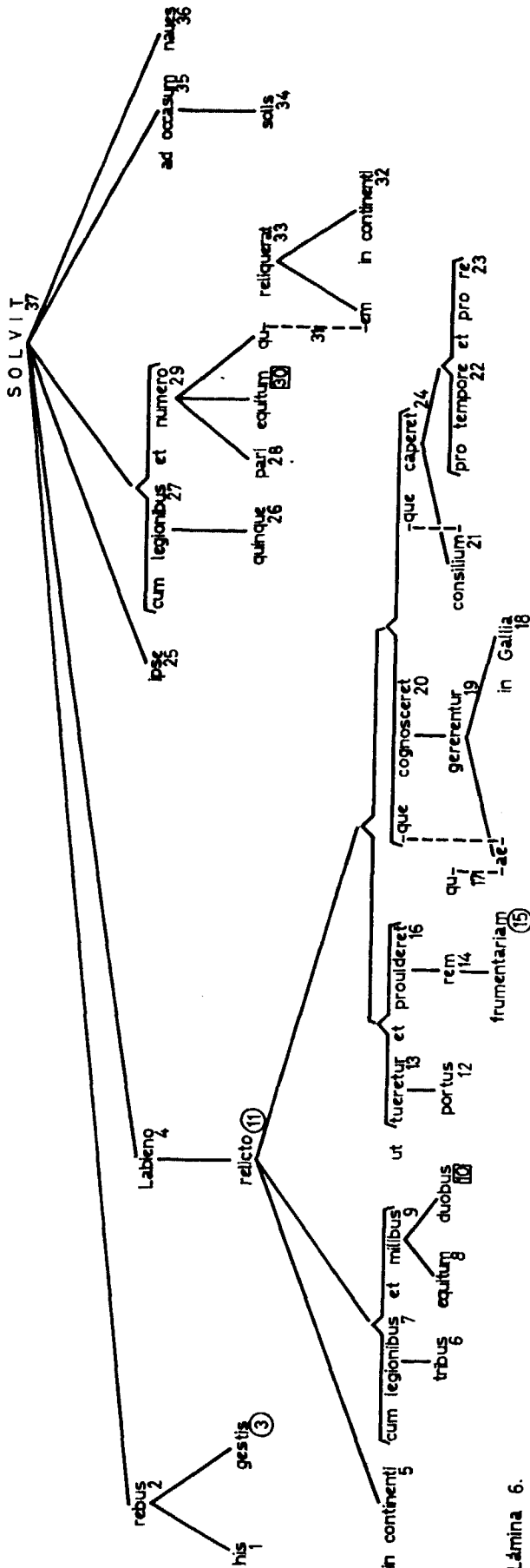


Lámina 6.

Lámina 1 (a y b). 1. Ponemos a las palabras el número que, consecutivamente, les corresponde en la secuencia escrita; no asignamos número ni a las preposiciones ni a las conjunciones, pues consideramos una sola unidad el sintagma «preposición + sustantivo» y sólo ponemos número al sustantivo; análogamente, la conjunción coordinante forma unidad con el elemento coordinado por ella, y (aunque aquí no hay ninguna) la conjunción subordinante con su verbo. Así pues el núm. 6 vale para *in crimine*; el núm. 9, para *atque accusatoris*.

2. Analizaremos luego el texto a la manera tradicional: «colgamos» cada palabra «dependiente» debajo de la que la tiene «bajo su dependencia», como ya explicamos en página 60.

3. Una vez levantado así el plano de la red estructural, quedan visualmente conectadas todas las palabras, ordenadas jerárquicamente según la función que a cada una le corresponde desempeñar.

Por último, transportamos sobre el gráfico, junto a cada palabra, el número de orden que le corresponde en la secuencia lineal.

Ahora bien, si se recorren las series numéricas a lo largo de cada hilo de la red, salta a la vista que tales series numéricas quedan «ordenadas»: ordenadas de menor a mayor o de mayor a menor, según se recorran las líneas de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo: cf. 1,3,11,12; 2,4,11,12; y así sucesivamente, sin ningún fallo.

Nosotros ya habíamos descubierto la regularidad del orden de palabras en la cadena hablada latina; ya explicábamos en nuestras clases las normas de la colocación de esas palabras tal como después las formulamos en nuestro volumen II de Sintaxis; pero, cuando un día, hace unos 15 años, ante un gráfico de la red estructural, se nos ocurrió colocar junto a cada palabra el número que consecutivamente le correspondía en la secuencia lineal, nos quedamos asombrados al saltarnos a la vista que también en la red estructural quedaban las palabras «ordenadas» al tenor de los mismos índices numéricos que les correspondían en la secuencia lineal.

Pronto vimos la razón de la sorprendente coincidencia; si nos fijamos en el esquema,

O
T
A
N

son, en el fondo, una sola y misma realidad, aunque vista desde distintas perspectivas.

También nos hemos referido anteriormente a las antinomias entre orden lineal y orden estructural. Ahora en esta lámina vemos cómo se salvan sin obstáculo dichas antinomias y, lejos de interferirse, conjugan perfectamente sus exigencias a pesar de sus aparentes incompatibilidades.

En ello vemos la confirmación matemática de nuestro acierto al formular las normas que regían el orden de palabras en la secuencia escrita del latín.

4. Volvamos a la lámina para anotar todavía algunas observaciones de interés.

La lámina 1 a, como queda dicho, representa el orden jerárquico-estructural, psíquicamente atemporal. La lámina 1 b pretende representar el inicio del giro hacia el orden lineal y temporal, NATO.

Puede comprobar el lector que, si se completa el giro hasta poner en línea horizontal todos los elementos de la frase, o también, si se proyectan todas las palabras sobre una misma base, se reconstruye exactamente el texto tal como lo escribió Cicerón.

Podíamos haber dibujado una tercera variante de la misma lámina, que sería exactamente la imagen simétrica de 1 b, y que correspondería al orden lineal OTAN, es decir, al orden español.

Y es ahora el momento de dar un primer consejo de traductor: consejo fundamental para los alumnos. Estos, normalmente, deben cambiar el orden NATO del latín al orden OTAN del español, y no conformarse con esas lamentables y extrañas traducciones llamadas literales... Tales traducciones pueden lanzarse alguna vez en clase, como ensayo a modo de improvisación, pero nunca deben aceptarse escritas, para evitar esas deformaciones mentales que tanto tiempo suelen arrastrar nuestros alumnos y que tanto nos cuesta luego enderezar en sus estudios superiores, si es que llegan a ellos (1).

Quede, pues, claro que no sólo podemos, sino que debemos, cambiar el orden de las conexiones verticales, pero no podemos ni debemos cambiar el orden de las conexiones horizontales. Cuando una función se desdobra en dos, tres o más elementos (cf. supra y los numerosos casos de «llaves» en las láminas), dichos elementos desdoblados no se hallan en conexión vertical, es decir, como dependientes unos de otros, sino horizontal; entonces el traductor no puede barajarlos a su capricho: han de llevarse traducidos en bloque (y en el orden del original) al sitio que al bloque le corresponde en la jerarquía de la verticalidad.

Lámina 2. Hemos dado el texto de la lámina 1 como muestra del orden de palabras en latín, con un 100 por 100 de regularidad. Ese ejemplo sencillo e ilustrativo ciertamente, lo hemos elegido nosotros. Y para que nadie piense que, sin ese ejemplo elegido *ad hoc* y *utilitatis causa*, no podría demostrarse la exactitud de nuestra teoría, veamos ahora un texto que daba Quintiliano a sus discípulos para enseñarles que una palabra, *postridie*, no estaba colocada en el sitio que normalmente le correspondía (como determinante del verbo debía precederlo y no seguirlo).

Establecemos el gráfico como lo hicimos en la lámina 1 a.

Si recorremos luego los hilos de la red, vemos que hay cuatro palabras que no quedan «ordenadas»: las que llevan los números 12, 17, 19 y 23. Son, a primera vista, cuatro excepciones a las normas esperadas. Hemos marcado dos de los «fallos» con un círculo, y los otros dos con un recuadro (y de

modo análogo procederemos en las sucesivas láminas cuando haya lugar).

Con el círculo marcamos «fallos» tan sólo aparentes; pues no hay que olvidar que, según dijimos en la sintaxis estructural, existen en latín ciertas «secuencias fijas», en las que no cabe libertad de elección entre varias posibilidades de ordenar las palabras, por ejemplo, *populus Romanus*, *res frumentaria*, *praetor urbanus*, *consul iterum*, *consul tertium*, etc. No es muy crecido el número de «secuencias fijas» en estadística absoluta, pero como se trata siempre de expresiones muy usuales, aunque minoritarias, abultan más de lo que representan en el léxico latino.

No podemos decir, al topar con esas expresiones, que el escritor se haya desviado del orden normal y esperado, ya que es un orden obligatorio.

Y marcamos con un recuadro las desviaciones reales, como son el *postridie* que comenta Quintiliano (núm. 22) y también el núm. 17.

En un total de 25 palabras (22 con núm. y 3 sin él, por tratarse de preposiciones o conjunciones), hay pues dos desviaciones; el coeficiente de regularidad alcanza el 92 por 100.

Lámina 3: Orden de palabras y estilística.

1. Para elegir el texto de esta lámina y las siguientes no hemos tenido en cuenta más que su extensión y complejidad, motivo de múltiples y variadas dificultades; todo en estas oraciones serán problemas para inexpertos; pero incluso los profesionales nos veremos en algún aprieto, sobre todo a la hora de traducirlas en un estilo aceptablemente satisfactorio.

Además, al tratarse de tan sabios períodos, hemos de referirnos a ese estilo tan típicamente clásico y tratar de caracterizarlo.

Los gráficos, con sus datos objetivos y visuales, nos ayudarán muy eficazmente a ilustrar esos textos y resolver cuantos problemas nos planteen.

Los textos 3, 4 y 6 llevan en las láminas la numeración que les corresponde en la secuencia lineal, para que así el lector siga comprobando la regularidad del orden de palabras, regularidad que oscila entre el 90,2 y 96,2 por 100, según los textos. No vamos a seguir insistiendo, después de lo dicho anteriormente.

2. Lo que sí queremos es recordar una observación de Quintiliano sobre las desviaciones al orden normal: son, dice, desviaciones intencionadas y, por lo tanto de carácter estilístico. Es, pues, conveniente fijarse en las desviaciones para tratar de descubrir los presumibles matices estilísticos del texto. No siempre alcanzaremos éxito seguro, pero vale la pena intentarlo, y, la mayoría de las veces, daremos con explicaciones convincentes.

Veamos como muestra la lámina 3. Ahí tenemos una oración no demasiado compleja todavía, pero sí con ciertas simetrías muy clásicas.

El conjunto de la oración comprende una principal en la que encaja una primera subordinada relativa; y luego, dentro de esa relativa, va encajada una segunda relativa. También aquí, si proyectamos perpendicularmente todos los elementos sobre la base, acertamos a reconstruir el texto tal como lo redactó César.

Las dos desviaciones que saltan a la vista son los números 12 y 16. El 2, un genitivo (*navium*), como determinante de *multitudine*, debía preceder a su regente y no seguirlo, como lo sigue en este

(1) Los alumnos ingleses o alemanes de latín están en mejores condiciones que los nuestros al encontrarse ya de antemano con un orden de palabras en latín tan próximo a la mentalidad de su propia lengua materna.

Hubo una época en que era habitual en nuestra pedagogía oír al profesor dar como consigna una triple ordenanza: ¡Lee, ordena y traduce! Y yo recuerdo a un niño de unos 15 años replicar con tanta ingenuidad como sentido común: «Leer es fácil; pero eso de ordenar —¡ay!— ¡si yo pudiera ordenar, ya lo tendría traducido!»

A nuestros latinistas principiantes debemos enseñarles enseguida que las palabras latinas «ya están ordenadas», pero ordenadas al estilo NATO; no les resultará difícil convertir el orden NATO en el orden OTAN de su lengua materna.

texto de César y lo ha de seguir necesariamente en castellano. César procedió así para subrayar el término *navium*. Las aludidas «manadas» de británicos (la palabra *manus* está en el contexto inmediatamente anterior a nuestra cita), que recorrían sus costas en misiones de observación, se quedaron «aterradas» (*perterritae*) «por la multitud», no de hombres o guerreros, que parecían las palabras llamadas por «multitud», sino «por la multitud de navios». La posposición de *navium* en latín corresponde a nuestro subrayado en la traducción.

El núm. 16 (el verbo) también está ligeramente desplazado: el orden normal hubiera sido *uno tempore erant uisae* (el verbo cerrando frase); César escribe *uno erant uisae tempore*; con ese mínimo desplazamiento el autor logra una expresiva disyunción, un pequeño suspense: *uno ...tempore*, «en un solo» ¿qué? «en un solo... instante», es decir «a la vez» o «al mismo tiempo». Los británicos, sobre sus costas, tenían la oportunidad de contemplar innumerables embarcaciones, con tal de ir sumando día a día al verlas navegar ante su litoral; lo extraño y «aterrador» fue el espectáculo de tal multitud de navios «a la vez».

Láminas 4, 5 y 6: Caracterización personal de Cicerón y Tácito.

Los gráficos que presentamos reflejan ciertos rasgos estilísticos que difícilmente captamos en toda su integridad sin dichos esquemas visuales.

Se dice del arte clásico que en todas sus manifestaciones (literatura, pintura, escultura, arquitectura, etcétera) es un arte equilibrado, simétrico, armonioso y proporcionado en todos sus elementos...

Tales características pueden contemplarse en el conjunto de nuestras láminas. En cada una de ellas apreciamos una enramada bastante regular, que nos recuerda, no una vegetación desigual y anárquica, sino un jardín cuidado por esmerada labor de poda. También se han comparado esos períodos clásicos a soberbios edificios de entre 6 y 9 pisos cuyos pabellones forman conjuntos proporcionados en alturas y volúmenes.

Podríamos admirar en la lámina 6 el texto de César: como tantas y tantas veces, un primer y vulgar ablativo absoluto (*his rebus gestis*) nos sirve de transición a un nuevo capítulo, al parecer, sin pretensiones. Pero, apenas cruzado el modesto umbral, ¡qué lujo en el primer pabellón! Es un segundo ablativo absoluto (*Labieno relicto...*), pero éste no repite ya el ablativo de rutina: es un ablativo absoluto grandioso; abarca él solo más del 50 por 100 del llamativo volumen construido (cf. gráfico).

Vamos a insistir algo en las láminas 4 y 6 para captar a lo vivo ciertas sustanciales diferencias entre el estilo de Cicerón y el de Tácito.

El texto núm. 4 es un típico período ciceroniano, en el que la simetría y la proporción clásicas alcanzan el *summum* de la perfección.

Quien mire la correspondiente lámina observará que, desde el centro verbal, arrancan dos alas: el ala izquierda comprende 6 elementos emparejados y coordinados a pares de bloques; el ala derecha es una pareja más y a parte, como un pabellón

aislado. Las 4 parejas andan muy al unísono en su estructura. Imaginemos la desnuda y abstracta red estructural en sus líneas representativas prescindiendo ya de los elementos reales (es decir las palabras) así estructuradas: como en un baile de minué, los dos miembros de cada pareja aúnan a la perfección el ritmo de sus movimientos hasta el más mínimo detalle. No sólo hay simetría en el número y coordinación de elementos funcionales, hay también exacto paralelismo en el plano morfológico y en las oposiciones semánticas; cf., por ejemplo (pareja 2):

dicere-flagitare;
de memoria-memoria;
hominum-litterarum.

(o pareja 4): *religionem-iusiurandum fidemque;*
uiri-municipi;
amplissimi-integerrimi.

Si ahora pasamos a contemplar el texto de Tácito, vemos un enorme contraste: si el texto de Cicerón nos ha recordado el baile del minué, hemos de añadir, análogamente, que Tácito nos ofrece el espectáculo de un rock and roll. Brillan aquí por su ausencia el sereno equilibrio, la proporcionalidad y la simetría entre los miembros del conjunto.

Hay una impresionante desproporción entre los dos miembros que integran la oración, el sujeto y el predicado: *miles... agitur*.

El sujeto se expande en sucesivas ramificaciones: *miles urbanus ... imbutus... traductus... pronus...* Esta última ramificación (*miles... pronus*) constituye la gran sorpresa; va precedida de una amplísima oración temporal (*postquam... intellegit*) y nos imaginamos que, muy arropado ya el sujeto, el autor, con esa circunstancia temporal, apunta hacia un predicado que se está haciendo esperar demasiado; pero surge, de improviso, la última y tardía determinación del sujeto (*miles... pronus...*); esta rama abraza y envuelve la compleja oración temporal antes mencionada y así la incorpora, como a viva fuerza y en volandas, a la masa del sujeto; en este organismo de 60 palabras, más de 50 quedan convertidas en la inmensa cabeza del sujeto, a la que se añade, como minúsculo apéndice, el pequeño resto en función predicativa. Estamos pues ante una auténtica caricatura, en los antípodos de la proporcionalidad canónica de la escultura clásica.

Lo típico y sorprendente de Tácito, lo que no cabe imaginarse en Cicerón, es el entrecruzamiento en las líneas de conexión (cf. líneas *miles... pronus* y *agitur-postquam... intellegit*).

La maniobra envolvente del sujeto arrastra a la órbita de su propia masa el cuerpo de su partenaire en el juego oracional: ese movimiento envolvente es lo que nos recuerda en Tácito ciertos pasos del violento rock and roll, como la perfecta e impecable simetría de las parejas en el texto de Cicerón nos hacía pensar en un suave minué.

Quizás nos hayamos extendido ya demasiado en este artículo. En general, cada texto reducido a imagen visual sugerirá su comentario adecuado. Bastan los ejemplos aducidos como muestras de lo que puede aportar a nuestra pedagogía la materialización de las ideas que tan sólo manejamos habitualmente en abstracto.

Extremismos didácticos y “justo medio” lingüístico

Por Sebastián MARINER BIGORRA (*)

La enseñanza de las formas pasivas de imperativo constituye —creo— un buen botón de muestra de lo que figura en el título¹: cuánta puede ser la utilidad de los adelantos lingüísticos para resolver problemas no poco conflictivos de la tradición didáctica.

En efecto, a propósito de dichas formas se enfrentan dos posturas: una —seguramente, mayoritaria, a juzgar por la información de que he ido pudiendo disponer a lo largo de no pocas variaciones en la sucesión de planes de estudio y a lo ancho de las también no pocas publicaciones por ellos suscitadas que he podido examinar— que presenta formas de imperativo en todas las pasivas a que atiende, y sin diferenciación ninguna respecto a los restantes modos incluidos: si, al lado de las formas de éstos, se hacen figurar equivalencias en castellano —o, al menos, una en cada tiempo— mediante perífrasis con la(s) forma(s) de *ser* correspondiente(s) y el respectivo participio, se sigue haciendo ni más ni menos lo mismo en las casillas del imperativo: «sé amado, avisado, leído, etc.», otra que —a veces, sin haber dejado de hacer lo mismo en las páginas dedicadas a cuadros y a esquemas!— avisa —bien al pie de éstos, bien en las lecciones rotuladas de «Sintaxis»— que, en rigor, aquellas formas se incluyen allí sólo en cuanto a su valor de «modelo» o «paradigma», puesto que luego se va a remitir a tales verbos para el aprendizaje de las formas de los deponentes, «únicos que, en realidad, tienen efectivamente en uso formas de aquellos tipos para el imperativo»².

Una cosa parece haber, pues, incontrovertible, y es la que —explícita o implícitamente— tienen de común ambas posturas: la existencia real y en lo efectivo de imperativos de forma pasiva en los deponentes. Los tan usuales *hortare, fatere, sequere*, etc., bastan para acreditarlo. Pero precisamente ahí no hay problema alguno en la equivalencia castellana, ya que, por definición, no se recurre a perífrasis con «sé más participio», excluidas *per se* al tener valor «activo» las formas «pasivas» de dichos deponentes: «exhorta, confiesa, sigue» se presentan inmediatamente como únicas pensables y automáticamente admisibles.

Fuera de ahí, ya se ve que no puede haber otra

coincidencia entre las dos actitudes enjuiciadas: claramente la segunda se presenta como enfrentada a la primera, e incluso con ciertos atisbos de que pretende precisamente corregirla: la extensión —al menos, por la tácita— a *todos* los verbos con posibilidades de pasiva de posibilidades de imperativo en dicha voz, le resulta exagerada. Sólo que ella resulta exagerada también al negar que lo tenga *ninguno* de los auténticamente pasivos, sino sólo los deponentes. Parece claro, por tanto, que se trata de dos posturas extremas («todos, ninguno»); si, además, son extremistas, esto es, si hay algún partidismo que las lleve a tal situación y, de haberlo, cuál es en cada caso, ya no está tan claro: merece aclaración. Si no me engaño, la lingüística puede proporcionarla, y en grado suficiente.

En una serie de etapas previas, en efecto, ya la de dirección historicista y comparativa había alcanzado datos que podrán ser muy útiles para una tal aclaración³: la relación originaria con la voz media y —para el caso del latín— con formaciones de valor impersonal, con lo que, además de éste y del aludido por su nombre, tradicionalmente reconocidos, se le descubrieron y razonaban el reflexivo-recíproco, el dinámico y el permisivo. Con ellos se dejaba el camino abierto a poder razonar también, cuando llegara la hora, su capacidad de combinación con el imperativo.

* Catedrático de latín de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid.

1. El banco de pruebas del presente artículo va a ser —como ya seguramente habrá pensado—, el latín. Pero ello no quita que el problema que se toma como ejemplo y la solución que se intentará proponer aspiren a poder aplicarse también a la didáctica de otras lenguas, con las oportunas adaptaciones.

2. Se me dispensará —espero— de aducir citas bibliográficas concretas de los textos de enseñanza a que atribuyo uno y otro procedimiento en aras a que, no pudiendo estar de acuerdo con ninguno de los dos, no parezca que me arrogo la función de repartir premios o, al menos, autorizaciones.

3. Cf., por ejemplo, M. BASSOLS DE CLIMENT, *Sintaxis histórica de la lengua latina* II, Barcelona 1948, pp. 11-15.

Y la hora llegó con las reflexiones acerca de las funciones bühlerianas del lenguaje. No será pecar de excesivo logicismo ponderar cuán mal cuadra la que —tanto en latín como en castellano— engloba como típico y es característica del modo imperativo —a saber, la actuativa o impresiva— con la pasiva en sentido estricto o con el impersonal. Pues el imperativo, sea de mandato, deprecación o ruego, no se emplea para informar al interlocutor, sino para influir en su actuación: ¡en la suya, que no en la del agente de cuya actividad es objeto! Así, mientras resultan del todo naturales «ama y haz lo que quieras», «bendice, Señor...» o «dispensa», suenan a rarísimo «sé amado», «sé bendito» y «sé dispensado». Y no por sólo la consabida artificiosidad relativa de la pasiva perifrástica en castellano actual, sino precisamente por su combinación con el imperativo. Para convencerse de ello, basta comparar con la impresión que se saca de pasivas de la misma índole en otros modos: «siendo amado; es amado de todos; será amado hasta por quienes le odiaron», etc.: pueden parecer libресcos, ocasionales, pero no lo extrañísimo que parece «sé amado». Y ¿cómo no había de parecerlo, si el interlocutor, a quien se dirige el modo actuativo, no tiene, en este caso, que actuar? ¿A qué viene mandar a él que sea amado, en vez de mandárselo a quienes le tienen que amar? Si así ocurre con los imperativos yusivos, no es menos aleccionador lo que pasa con expresiones como la que he puesto como ejemplo del uso deprecativo⁴: «seas bendito» y, sobre todo, «bendito seas» son de lo más usual en la plegaria laudatoria, evidentemente a base de formularse ya no con el modo de la actuación, sino con el de la función sintomática o expresiva: la modalidad optativa, en efecto, es perfectamente compatible con tener por interlocutor a aquel a quien se considera *objeto* de un deseo, aunque este deseo haya de tener por ejecutores a quienes ni siquiera participan en la conversación. Algo muy paralelo ocurre con el impersonal: dirigir un mandato, deprecación o ruego a algo o alguien que, por definición, o se desconoce o se finge desconocer, es rayano en el absurdo. La práctica inexistencia, pues, de imperativos como *pugnator*, *itor* que corresponderían a los típicos pasivos impersonales que en indicativo se citan habitualmente como tales (*pugnatur*, *itur*) no procede atribuirlos a la relativa rareza del imperativo «en *to*»: cabalmente de uno de ellos el activo (*ito*) es relativamente muy abundante en competencia con la correspondiente forma sin esa desinencia⁵; sino nuevamente a la difícil combinación de impersonal e imperativo⁶.

Todo lo contrario representa la facilidad que supone la combinación del imperativo con los matices reflexivo o permisivo de nuestra diátesis. La razón es muy sencilla: tanto el sujeto de la pasiva reflexiva como el de la permisiva colaboran de modo activo o pasivo, respectivamente, a que se realice la acción; cabe, pues, que trate de actuar el hablante —también respectivamente— sobre esa acción que revertirá sobre sí o bien permiso o dejación necesaria para que la acción se ejecute: *mittere* = «¡arrojate!» se dice a quien ciertamente será objeto de la acción de arrojarse —y de ahí, la pasiva—, pero también será agente de ella —y, de ahí, la oportunidad del imperativo—, *placare* = «¡amaina!», prosopopéicamente al viento o a la tempestad que indudablemente se supone objeto de la acción de calmarse —de ahí, la pasiva—, pero también sujeto otorgador de la aquiescencia a que su ímpetu, pese a ser tanto,

pueda ser frenado —de aquí, la posibilidad del imperativo—⁷.

Sólo que, lo mismo para la expresión de la reflexividad que para la del permiso⁸, pegan como un tiro las equivalencias castellanas mediante la pasiva perifrástica con *ser*. Basta probar a pensar en un «sé arrojado» o en un «sé calmado» para rechazarlos de plano⁹, sobre todo una vez comparados con «arrojate» y «cálmate».

Queda con ello comprobado que hay extremismo por parte de la primera actitud, y que el partidismo que lo determina es achaque de rancia alcurnia en los fastos de la tradición latina gramatical: la tendencia abusiva al sistematismo¹⁰, a la cuadrícula,

4. Lo propio que con el imprecativo: «¡maldito seas!», desgraciadamente tanto o más usual que con «bendito». Adviértase que tanto este ejemplo como el del texto deponen también diáfananamente en favor de la indicación ya formulada de que la rareza no venía de tratarse de pasivas con «ser», sino de su combinación con estas modalidades propias de la función actuativa.

5. Según ocurre con otros casos en que también esta forma de imperativo «presente» resulta monosílaba: *esto*, *scito*, relativamente abundantes frente a *es*, *sci*.

6. Comprueba que es justamente ésta la razón del hecho de que también se dé la misma rareza de la combinación de imperativo e impersonal incluso cuando éste se expresa mediante formas activas. Así, y de nuevo como en el caso de «bendito seas», pocas cosas tan populares como el infantil «¡Que llueva, que llueva!», con la forma modal correspondiente al deseo realizable: compárese su naturalidad con la extrañeza que produciría un desusado imperativo «¡llueva!».

7. Quede para los entendidos si el abundante uso de este imperativo pasivo en la liturgia debe tomarse también como permisivo —según me parece a primera vista— o como reflexivo, esto es, si: «déjate aplacar por estas ofrendas o víctimas», o bien: «aplácate (tú) mediante estas ofrendas y víctimas»; una y otra interpretación entran perfectamente en lo que trato de probar, por lo que no necesitan ser discutidas aquí.

8. Tal vez peor para la reflexividad que para el permiso: un «Sé aplacado, Señor, por estas ofrendas...» tal vez podría parecer pasable, por los pelos. A menos que su admisibilidad provenga de la circunstancia extralingüística de que, por ir dirigida la deprecación a una Divinidad, su omnipotencia la hace causa primera de todo lo bueno, incluso de lo que se dirige a ella. De todos modos, si fuese así, desde el punto de vista lingüístico esta admisibilidad sería un espejismo: se proyectaría un hecho extrínseco a la lengua en el examen de ésta.

9. Con el agravante de que, si no suenan de todo repugnables, puede ser precisamente por haberlos visto en cuadros gramaticales de la pasiva o —lo que sería mucho peor, pues patentizaría un grave riesgo de ambigüedad en estos casos— por ser aceptables en el supuesto de que *arrojado* y *calmado* fuesen adjetivos (¡pero en tal hipótesis «arrojado»: «denodado, valiente!»).

10. Casi huelga aducir ejemplos de ello. Sirve como excepcionalmente paradigmático —dada la declaración programática de su autor, de atenerse a la realidad del lenguaje— el capítulo sobre los barbarismos de Consorcio (*Gramm. lat.* ed. KEIL V, Leipzig 1923, pp. 338-404): por haber reticulado la exposición en el sentido de que de todas las clases de barbarismos los puede haber de letra, de sílaba, de cantidad, de acento y de aspiración, cae en ejemplos «de sílaba» como *tarterum* por *tartarum*, donde igual podría haber admitido la alteración de una letra y clasificarlo en el apartado anterior (por descontado que puede defendérselo caritativamente alegando que toda alteración de una letra altera también la sílaba en que se halla; pero no es éste el sentido en que está hecha la clasificación, a juzgar por la oposición entre ambos tipos que funciona en los ejemplos de otras clases), y se ve obligado —por no haber observado que, en lenguas de acento culminativo como es en latín, toda adición de

que así resulta trazada, a veces, por encima de la realidad de los hechos y violentándolos para que entren en una descripción simplista. En el presente caso, la que atribuye no sólo las mismas formas a todos los verbos capaces de pasiva en general, sino, sobre todo, la que iguala proporcionalmente los valores de todos los modos en dicha voz y les da unas equivalencias castellanas análogas, aun a riesgo de que algunas apenas se encuentren en castellano fuera de las gramáticas.

Y queda, a la vez, demostrado que hay extremismo del lado de la actitud segunda, en cuanto es también abusivo su rechazo de que se dé el imperativo en verbos auténticamente pasivos y su limitación a sólo los deponentes. Los partidismos determinantes pueden haber sido alguno de los dos siguientes, o ambos en combinación: un logicismo excesivo, que, partiendo de la dificultad arriba expuesta de combinar la modalidad yusiva con los matices pasivo e impersonal de esta diátesis, la haya generalizado, haciendo caso omiso de su congruencia con los valores reflexivo, recíproco y permisivo; o un radical rigorismo, que, por hallar realmente minoritario el empleo de este modo en aquellos verbos en comparación con el de los deponentes, haya pretendido considerar dicho uso minoritario como constituido solamente por poetismos: más o menos obligados por la métrica, desviaciones de la lengua tardía, distracciones de autor o incluso defectos de la transmisión manuscrita¹¹. (Por más que, dentro de dicha minoría, sean relativamente abundantes los casos de «conocidos» empleos de la Vulgata (NT)... traducciones de formas de aoristo en *thēti*, tales como Mc. 1, 41 *mundāre*, 7, 34 *adaperīre*, y que «al *illumināre* de Is. 60 1 (Antiguo Testamento, por tanto) «ponte luminosa» corresponde gr. *phōtizou*»¹², mal se atribuiría la existencia del uso en sí mismo a mera imitación griega: en primer lugar, porque, desde el punto de vista de la lingüística general, no se haría sino retrotraer el problema a esa lengua, cuyos aoristos *pasivos* —y no sólo los medios, como ocurre con el presente *phōtizou*, que, naturalmente, es de esta voz desde el punto de vista de la forma y le cuadra bien dentro de ella el sentido reflexivo «iluminar» —aparecen también con capacidad de ser empleados en imperativo; y, en segundo, porque no parecen deberse necesariamente a modelo griego los ejemplos no bíblicos y muy anteriores —como que son del siglo de Augusto— que de Propertio —III 22, 6 y IV 11, 24, *mouere* y *corripere*, respectivamente— cita el propio Leumann en el lugar mencionado en la precedente nota).

A ellos propongo que se añada —además de otros neotestamentarios, como los de Mc. XI 23 *tollere* y *mittere*¹³ y del vulgar y gráficamente incorrecto CIL VIII 21533 *doleri*¹⁴— Lucano IX 982:

*inuidia sacrae, Caesar, ne tangere famae*¹⁵

solo aventajado por los ejemplos propercianos, al parecer, en cuanto a su menor antigüedad, pero mucho más seguro textualmente¹⁶, tanto por lo que se refiere a su transmisión, como a su regularidad gramatical y congruencia semántica en el contexto, en el que difícilmente podría ser substituido con corrección métrica por ninguna otra forma del propio verbo¹⁷.

Parece, pues, que, en el estado actual de los conocimientos lingüísticos teóricos¹⁸, el justo medio en la praxis didáctica requiere:

I. Noción expresa de la relativa rareza del imperativo de 2.^a en pasiva —frente a su normalidad en los deponentes— por el motivo lógico apuntado

al comienzo¹⁹, que casi —cf. luego, III— excluye las traducciones con *ser* más participio.

II. Id. de los *otros* valores de estas formas (reflexivo, permisivo), que sí encajan con imperativo en 2.^a

acento a una sílaba comporta en general la atomicidad de la que correctamente debía ser tónica— a reconocer que su ejemplo de adición de acento es también ejemplo de alteración del mismo.

11. Radicalismo también añejo como achaque en la tradición gramatical europea: baste recordar cómo los anticiceronianistas del Renacimiento reducían a sus adversarios al absurdo de no poder utilizar ni siquiera un paradigma completo de la conjugación regular ni del auxiliar si pretendían atenerse a su divisa de no considerar latín más que aquello que podían ver documentado en la obra de Cicerón.

12. M. LEUMANN, *Laut- und Formenlehre*, 1.^a parte de la *Lateinische Grammatik* del *Handbuch der Altertumswissenschaft* de OTTO-MÜLLER, Munich 1977, p. 571.

13. No puedo en modo alguno pretender que ello sea ningún descubrimiento, pues ya el traductor del pasaje totalmente paralelo Mt. XXI 20 virtió los mismos aoristos en *-thēti* del texto griego con los incontrovertiblemente reflexivos *tolle* y *iacta te*.

14. Coordinado mediante *et* a un *lege* inmediatamente precedente (= «lee y dúete»), lo que aconseja tomar la *-i* no como señal de pasiva de infinitivo, sino como ultracorrección contra el abundante fenómeno fonético de paso de *-i* a *-e*.

15. «No te dejes alcanzar, César, por la envidia de esta sagrada fama» he traducido en *Farsalia*, Madrid 1978, p. 970, sin tampoco pretender ninguna fama de innovador por mi parte: a la práctica conformidad de las versiones a lenguas modernas, precede ya la interpretación del escoliasta de los *Commenta Berenensia* (ed. USENER, Leipzig 1869) p. 319, que glosa así dicho verso: *noli his inuidere quos carmen inlustrat*, con clara advertencia del imperativo y de la pasividad del giro, al recoger mediante el activo *inuidere* la pasiva del texto *tangere inuidia*. Y, al ser pasivo el verbo del poema, no cabe ni pensar en la posibilidad de un infinitivo yusivo: de serlo, sería activo.

16. Ninguno de los dos propercianos son admitidos como tales en el texto de, por ejemplo, la edición de la Col. Hisp., debida a D. Antonio Tovar: *mouere* figura introducido por un *nec* de los *recentiores*, con lo que pasa a poder ser interpretado como indicativo («y no te conmueves» traduce *ibid.* M.^a T. Belfiore); otra lección de los mismos *recentiores*, *Tantaleus*, permite mantener el transmitido *corripere* en lugar de la corrección *corripere ore* asegurada por Leumann (si bien ahí la traductora si da la versión permisiva pasiva a *corripere*: «déjate beber»). Recuérdese lo que ya adelanté acerca de cómo la aversión a admitir estas formas había podido influir en atetizarlas o corregirlas —incluso por parte de los propios copistas medievales— en la transmisión. Pero en el texto de Lucano que aduzco ésta es prácticamente unánime: del todo, en cuanto al verbo, y con sólo un ms. con *nec* en lugar de *ne*.

17. Sobre la indudable predilección por la negación impresivo-expresiva *ne* en lugar de la no caracterizada *non* con imperativo, cf. A. ERNOUT - F. THOMAS, *Syntaxe latine*, París 2/1959, p. 253, o la propia *Lateinische Grammatik* citada, p. 340. Ninguna de ellas aduce, es cierto, el presente caso de Lucano, sino que ejemplifican con imperativos activos.

18. Apenas hace falta decir que el *Thesaurus linguae Latinae* ha canonizado con la autoridad de su mención expresa como tales imperativos pasivos varios de los correspondientes a sus partes publicadas (concretamente, *adaperire* y *mundare* ss. uu. respectivos; *mittere*, en cambio, no he sabido encontrarlo como tal).

19. «Rareza», que no imposibilidad, de modo que no se ponga «pass.» entre paréntesis y «sólo por razones de homogeneidad en el paradigma», como hace Sommer (*Lateinische Laut- und Formenlehre*, Heidelberg 1914, p. 515), ni se le clasifique como *Deponens* —frente a *Aktiv*—, como sigue haciendo Leumann en el lugar repetidamente citado.

III. Tal posibilidad se refleja, en la práctica de la traducción, no probablemente en un tipo único «lo más adecuadamente por "lass dich..."» como propone Leumann en el lugar aquí ampliamente aprovechado, con lo que parece que en todos se da la combinación de ambos sentidos reflexivo y permisivo²⁰, sino en, por lo menos, los tres matices siguientes:

1.º El indicado por Leumann, indudablemente mayoritario entre los tres en la época clásica: «déjate» o «permite que te» (negativos «no te dejes» o «no permitas que te»): *corripere, mouere, placare, ne tangere*.

2.º Uno en que lo reflexivo predomina tanto que las perífrasis con *dejar* o *permitir* más bien «estorbarían»: *adaperire, illuminare, mittere, tollere*.

3.º Excepcionalmente, y como efecto de lo advertido en la nota 8, un imperativo puesto en boca de un Sér pensado como omnipotente puede carecer incluso del matiz reflexivo. En nuestro caso, es evidente que *mundare* rehúye, de entrada, totalmente el permisivo: ¿cómo iba a necesitarse el permiso del leproso, si precisamente acababa de formular el ruego de que se le curara? Nada, por tanto, de «Pues sí: déjate curar». Pero una comparación con la mayoría de los anteriores (sólo *adaperirse* sería, tal vez, cuestionado teóricamente, pero no su traducción por «ábrete», que es del todo natural) evidencia también que, frente a la misma naturalidad de «ilumínate», «quítate» y «arrójate», un «Pues sí: límpiase» sonaría poco menos que a inadmisibile: el leproso no tenía que *hacer* nada para quedar limpio: no hay proceso ni siquiera como el de *adaperire*, donde el milagro es imaginado como localizado en la posibilidad de *hacer* el movimiento de apertura. Por ello parece que un «Pues sí: sé (o, si se prefiere, «queda») limpio» resulta en tal caso lo más limpio a su vez: evita que un «límpiase» o «cúrate» pudieran ser pensados como una orden al enfermo de efectuar él mismo algún lavado o alguna cura sobre sí'.

20 No se me oculta la facilidad con que «lassen» que, por ello, he dejado en su lengua original: puede gramaticalizarse también en alemán, como lo están interesadamente en primeras de impertivo sus correspondientes en inglés «let us go» o cat. «deixa'm anar». Pero se me reconocerá que no es recomendable un sentido único, a tenor de lo que digo inmediatamente en el texto.

Ya en pruebas este artículo, puedo, por fin, conocer bien que sólo precariamente, gracias a reseñas, el contenido de la monografía de B. BERGH, *Latin passive imperatives*, Uppsala 1975. Ruego que se me excuse, pues, por lo que ahora resulta ser una mera insistencia sobre algo ya reclamado cinco años atrás y con mucha mayor abundancia de materiales —entre otros, dos casos nada menos que de la Eneida— e idéntica fundamentación lógico-lingüística y excepción para el latín cristiano en la consideración de una omnipotencia sobrenatural (cf. aquí, respectivamente, I y III 3). Y que se me permita consolar me con que la autoridad del lingüista sueco potencia sobremanera la recomendación didáctica que fue, en mi intención, el objetivo de estas páginas.

LATIN 2



LATIN 2.º

Javier de Zulueta
Doctor en Filología Clásica
(19,5×24) 360 págs.

El libro comprende una lección introductoria y 20 unidades que desarrollan la totalidad de las cuestiones que señala el Ministerio. Las unidades están estructuradas del modo siguiente: cuestiones de *morfología*, con sus paradigmas correspondientes; cuestiones de *morfosintaxis* y de *sintaxis* con abundantes ejemplos aclaratorios; *comparación frecuente con el castellano* en todas aquellas estructuras morfosintácticas en que pueda establecerse esa comparación; *vocabulario* fundamental; amplísima gama de *ejercicios*. Este aspecto merece destacarse; los ejercicios son: unos de traducción, retroversión y análisis que confirman y profundizan la teoría gramatical; otros, tomados de *autores clásicos* y escogidos por su sencillez o adecuadamente simplificados cuando el texto original se considera difícil (estos ejercicios llevan al lado su correspondiente vocabulario que ayuda a su traducción. Temas de *civilización y cultura*, con la particularidad de que las afirmaciones que se hacen están confirmadas por textos clásicos traducidos. Cierra el libro un amplio *vocabulario* que facilita al alumno la traducción de los textos latinos y le exige de comprar un diccionario.

Sm - B.U.P.
Ediciones



GRIEGO 3.º

Francisco Rodríguez Adrados
Catedrático
de la Univ. Complutense de Madrid
M.ª Emilia Martínez Fresneda
Profesora Agregada de I.N.B.
(17×24) 344 págs.

Un libro especialmente realizado para alumnos de bachillerato por un eminente especialista, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la doctora MARTÍNEZ FRESNEDA. Por medio de este manual se pretende introducir al estudiante en la belleza de la lengua griega y del mundo clásico. El libro lleva varios apéndices: uno, de 28 páginas, presenta —a modo de *resumen gramatical*— los paradigmas de las declinaciones y conjugaciones; otro, de 36 páginas, es un *vocabulario* que facilita la traducción de los textos del libro.

¿Qué Latín podemos enseñar a los futuros alumnos de Ciencias en el segundo curso de Bachillerato?

Por Julián SOLANA PUJALTE (*)

De acuerdo con las directrices de la Ley General de Educación, y por normas legales de 23 de enero y 22 de marzo de 1975, se regulaba el entonces nuevo Bachillerato Unificado Polivalente. Como consecuencia de ello, los estudios latinos, que en el plan hasta entonces vigente eran de cinco años (3.º, 4.º, 5.º, 6.º más Preuniversitario), de ellos dos comunes para todo el alumnado (3.º y 4.º) y el resto obligatorio para los alumnos de letras, quedaron reducidos a tres (2.º, 3.º más C.O.U.) siendo tan sólo común el latín de 2.º, y los de 3.º y C.O.U. optativos junto con otras materias.

Tiene ya el «nuevo» Bachillerato varios años de rodaje y urge una reflexión, aunque sea parcial, sobre los resultados de este cambio.

La reducción del número de cursos, y con ello la del número de años de estudios latinos, ha traído consigo, como era de esperar, un descenso considerable en el nivel de conocimiento de los alumnos, al que paradójicamente acompaña una programación de contenidos progresivamente más compleja y condensada: No sólo se ha reducido el número de años, sino que al estudio de la lengua, casi excluyente en el anterior Bachillerato, han venido a sumarse contenidos históricos, culturales, institucionales, literarios y otros, conjunción que hace difícilmente viables en la práctica los programas oficiales.

Pero donde esta aglutinación ha alcanzado grados realmente dramáticos es en segundo de Bachillerato.

Esta aglutinación presenta dos vertientes:

- a) Se han comprimido los contenidos lingüísticos (morfología, sintaxis) y los histórico-culturales en grado tan excesivo que resultan muy difícilmente abarcables.
- b) Al ser el latín de obligado estudio únicamente en este curso, entrarán en contacto con nuestra asignatura alumnos que completarán sus conocimientos de la materia en tercero y C.O.U., y también, por el contrario, alumnos que casi con toda seguridad no volverán a estudiarla.

La situación dista mucho de ser satisfactoria: los más benévolo especialistas en la enseñanza de las lenguas clásicas consideran que el periodo para lograr un aprendizaje *minimamente satisfactorio* de la lengua latina es de *dos a tres años*. ¿Qué contenidos programar, pues, en este segundo de Bachillerato en el que un grupo de alumnos, los que en el futuro no volverán a estudiar latín (el grupo más numeroso en muchos casos) dispone *tan sólo de este año* para conocer, aunque sea superficialmente, la lengua y la cultura latina? A este interrogante intentamos dar respuesta a partir de ahora.

El primer año de estudio de la lengua latina busca, sobre todo, el dominio de la morfología y nociones sencillas de sintaxis, pero difícilmente puede constituir un fin por sí mismo; todo primer curso de latín abarca unos contenidos que *están en función de la ulterior traducción de textos latinos clásicos*, que ha de dejarse necesariamente para cursos posteriores dada la dificultad morfosintáctica. Los ejercicios de traducción graduados de segundo, ideados con mayor o menor fortuna, a nadie se le oculta que no deben ser el objetivo mínimo perseguido por alguien que se ponga en contacto con la lengua latina. Para un viaje tan corto no nos hacían falta tantas alforjas morfosintácticas.

Este es, a nuestro juicio, el gran error de este solitario curso común de latín: para muchos alumnos se tratará de un curso que *«no está en función de»*, sino que se remite siempre a sí mismo.

Es, pues, un curso en el que se estudia un conjunto de elementos de difícil, y a veces penosa, adquisición y destinados «per se» a una finalidad ulterior (traducción de textos clásicos) y que en el caso que nos ocupa ven truncado su natural destino. Consecuencia: el latín de segundo de Bachillerato es una asignatura razonablemente incoherente para gran parte del alumnado y constante motivo de desánimo para no pocos profesores. Un latín

(*) Catedrático de Latín del I.N.B. «López Neyra», de Córdoba.

de dos o más años, en los que tengamos prevista la traducción de autores clásicos, puede justificarse, un latín de un año, como el actual, difícilmente.

Retomando ahora la pregunta anterior: ¿qué hacer?

Empecemos descartando algo: creemos que seguir un programa común para los dos tipos de alumnos antes mencionados, tal como se hace ahora, no da un buen resultado ni para unos ni para otros. Esta afirmación se basa en una constatación muy elemental: la preparación de los alumnos que seguirán con el estudio del latín en tercero y C.O.U. es a largo plazo, al igual que sus resultados; la de estos otros (los futuros alumnos de Ciencias) es a corto plazo y se deben pretender resultados tangibles en tan sólo un año; y es claro que, al igual que no tienen el mismo ritmo en su marcha los corredores de cien y de mil quinientos metros, por poner un caso, y sería contraproducente hacer correr a unos al ritmo de los otros, igualmente pensamos que el curso menos insatisfactorio que puede ofrecerse a estos alumnos de segundo que no volverán a estudiar latín, no es el mismo que conviene a esos otros que pueden llevar un ritmo distinto, dada la continuidad de su esfuerzo.

Dejando sentado que cualquier intento de encontrar sentido a un solo curso de latín, es una tarea que, como antes hemos justificado, no puede verse coronada por el éxito, avancemos un poco más en nuestro propósito preguntándonos: ¿qué curso puede ofrecerse entonces a estos alumnos? Partiendo, como lo hemos hecho, de la inconveniencia de un mismo programa para los dos tipos de alumnos antes mencionados, el problema más inmediato que se nos presenta es separar a los alumnos de segundo en dos tipos: uno de ellos (desde ahora lo llamaremos *A*) integrado por aquellos alumnos que al principio de este curso *tuvieran idea de su preferencia*, o *sintieran ya una inclinación* hacia las Letras o Humanidades, y otro (lo llamamos *B*) formado por aquellos que estuvieran *más inclinados* en virtud de los cursos anteriores a las ciencias físico-matemáticas, y que, en consecuencia, dado el actual plan de estudios, no volverán a estudiar latín. Cada uno de estos dos tipos de alumnos estudiará un programa, que, dentro de las normas ministeriales, acentuará unos u otros aspectos de los contenidos según el interés de ambos grupos.

Para establecer esta distinción entre alumnos de tipo *A* y *B* seguiremos este proceso:

1. Se entregará a los alumnos que vayan a matricularse de segundo curso junto con el impreso de matrícula una hoja informativa en la que se les expondrá: *a*) Un resumen de los dos diferentes programas que se impartirán, y que más adelante distinguiremos netamente; *b*) Las opciones que el actual plan les ofrece en años sucesivos (tercero y C.O.U.) para que así el alumno elija una u otra programación en segundo con mayor conocimiento de causa y en función de sus perspectivas, más o menos claras ya en estos momentos, al menos en lo que a la distinción Letras/Ciencias se refiere; *c*) Se aconsejará la elección de un programa a los alumnos de tipo *A*, y otro distinto a los que se incluyan en el grupo *B*. Quien no tenga una idea clara al respecto también lo deberá hacer notar. Esta elección se consignará en la antedicha hoja en el momento de matricularse.

2. A la hora de confeccionar los grupos de segundo, se agrupará a los alumnos de acuerdo con la opción elegida: los que eligieron la opción *A* en unos grupos, y los que eligieron la opción *B* en otros grupos. Los que no manifestaran preferencia, creemos que podrían distribuirse entre todos los grupos, con objeto de que tras la primera Evaluación, que será común, los posibles cambios de grupo, de los que más adelante hablaremos, no sean masivos. No obstante, en este punto las circunstancias concretas de cada Centro son las que deben prevalecer.
3. La programación de la primera Evaluación será idéntica para todos los grupos.
4. Como habrá alumnos que a lo largo de la primera Evaluación reconsideren su elección, o bien los indecisos se inclinarán por uno u otro programa, podrán todos ellos cambiar de una clase de Latín a otra sin necesidad de cambiar de grupo en las demás asignaturas.
5. Para ello será necesario que los profesores que impartan el latín de segundo tengan el mismo horario en lo que a esos grupos de Segundo se refiere; de este modo el alumno podrá pasar durante la primera Evaluación de una clase de grupo *A* a otra de grupo *B* o viceversa, ya que ambas clases se impartirán a la misma hora. Este requisito no podrá cumplirse a veces, sobre todo cuando es un solo profesor el que se encarga de la mayoría de los grupos de segundo. En este caso la experiencia podrá llevarse a cabo plenamente tan sólo cuando sea posible la coincidencia de horario de dos profesores en distintos cursos. En caso contrario, el alumno seguirá el programa que eligió en un principio al matricularse.

Una vez solventado el problema organizativo, volvamos al didáctico: ¿Qué diferencias podemos establecer entre la programación del grupo *A* y la del *B*? La diferencia de programación es una diferencia de grado, no radical ni determinante: el programa de los alumnos que volverán a estudiar latín (*A*) prestará especial dedicación al estudio de las cuestiones gramaticales, a la progresiva asimilación de los paradigmas y a su manejo con soltura, contemplando en un plano secundario la historia y la cultura romana, que podrán ir dominando en años sucesivos sobre los textos.

El programa de aquellos que no vuelvan a estudiar latín (*B*) se centrará especialmente en el estudio, lo más exhaustivo posible, de la Historia y la Cultura romana, al igual que a la gramática histórica del español, ocupando aquí el plano secundario el estudio de la lengua latina «per se».

Veamos gráficamente estas diferencias: (vid., página 74).

Se verá que el programa tipo *A* no difiere del que actualmente se viene explicando: es el típico *primer* (no único) año de latín, el que ahora estudian tanto los futuros alumnos de ciencias como los de letras; el programa tipo *B* es un programa para un *único* año de latín, específico para aquellos alumnos que no volverán a estudiarlo, y centro de interés de estas líneas.

Para que este proyecto no sea tan sólo una idea abstracta, incluimos a continuación una posible

	TIPO A	TIPO B
EXPLICACION GRAMATICAL	A FONDO	SUPERFICIAL
Ejercicios de traducción	Graduados en su dificultad	Muy sencillos
Retención de los paradigmas	Necesaria y progresiva	Fruto indirecto de la práctica, no finalidad primaria
Controles de traducción	Unos con la ayuda del libro de texto, otros sin él	Siempre con ayuda del libro de texto
Historia y cultura	Tan solo los aspectos más significativos	Lo más exhaustivo posible dentro del nivel de BUP
Gramática histórica del español	Tan solo nociones generales	Amplias nociones acomodadas al nivel de BUP
Vocabulario	Unos 400 términos	En relación a la evolución histórica de los términos al español

programación para el grupo B. Tras ella defendemos brevemente los puntos de vista que la inspiran.

PROGRAMACION PARA EL GRUPO B

TIEMPO MINIMO: 112 horas

1.ª EVALUACION (común para grupos A y B)

Tema introductorio (1 día)

- Razones que aconsejan el estudio de la lengua, historia y cultura latinas.

Tema 1 (4 días)

- El nacimiento de Roma: la leyenda y su enjuiciamiento histórico-arqueológico.
- Los indoeuropeos y su lengua. Otras lenguas y pueblos que cohabitaron en su historia con el latín.
- El medio geográfico de Roma.
- El latín, lengua madre de las lenguas romances: latín vulgar y lengua romance. Cultismos y semicultismos. Dobletes etimológicos.

Tema 2 (5 días)

- El alfabeto latino y el español: semejanzas y diferencias.
- Distinción ente sonido, fonema y grafía.
- Estudio comparativo de los fonemas vocálicos y consonánticos del latín y del español.
- Distintas pronunciaciones que ha tenido el latín a lo largo de la historia. La pronunciación clásica.
- La acentuación: conocimiento de las normas que nos permiten acentuar correctamente.
- La importancia de la correcta pronunciación y acentuación del latín.
- Ejercicios.

Tema 3 (5 días)

- Diferencias más notables a primera vista entre latín y español: ausencia del artículo, diferente orden de palabras, desinencias frente a preposiciones.
- Clases de palabras. Estructura de las palabras variables: lexema o raíz, y morfemas (gramaticales y derivativos). El tema de la palabra.
- Categorías de la flexión nominal: género y número.

- Concepto y función de la categoría de caso. La flexión casual. Denominación y valor de los casos.
- Las declinaciones. La primera declinación.
- Normas elementales de la concordancia.
- Ejercicios.

Tema 4 (5 días)

- Las categorías de la flexión verbal: voces, modos, tiempos, números y personas, aspecto.
- Procedimientos formales de expresión de las categorías verbales: tema, sufijos temporales-modales, desinencias personales.
- Desinencias personales de la voz activa.
- Temas del verbo: perfecto, presente, supino.
- Verbo sum: formas personales del tema de presente.
- Las conjugaciones latinas: tipos.
- Primera conjugación: formas personales del tema de presente.
- Ejercicios.

Tema 5: Del latín al español (1) (4 días)

- Lengua y habla: importancia de esta distinción para explicar los fenómenos de evolución fonética. Factores que pueden influir en la evolución fonética.
- Principios que influyen en la evolución de las vocales del latín clásico al español: acento, cantidad vocálica.
- Evolución del vocalismo del latín clásico al vulgar.
- Evolución del vocalismo del latín vulgar al español: las vocales acentuadas. Influencia de la yod.
- Ejercicios.

TEMAS DE HISTORIA Y CULTURA

a) El origen de Roma y el período de los reyes (1 día)

- Breve recordatorio de lo dicho en el Tema 1.
- El período de los reyes: monarquía preetrusca y etrusca.

b) La familia romana. La casa (1 día).

2.ª EVALUACION

Tema 6 (5 días)

- Segunda declinación: desinencias. Nombres en -us, -er. Neutros en -um.
- Verbo sum: formas personales del tema de perfecto.
- Primera conjugación: formas personales del tema de perfecto.
- Adjetivos de tres terminaciones.
- Ejercicios.

Tema 7: Del latín al español (2) (2 días)

- Evolución de las vocales inacentuadas del latín al español: iniciales, pre y postónicas, finales.
- Ejercicios.

Tema 8 (4 días)

- Tercera declinación: temas en consonante. Sustantivos y adjetivos.
- Segunda conjugación: formas personales.
- Ejercicios.

Tema 9 (4 días)

- Tercera declinación: temas en vocal. Sustantivos.
- Adjetivos de tema en -i de una, dos o tres terminaciones.
- Ejercicios.

Tema 10 (4 días)

- Cuarta declinación.
- Tercera conjugación: formas personales.
- Complementos de lugar.
- Ejercicios.

Tema 11: Del latín al español (3) (2 días)

- Evolución de las consonantes simples y grupos en posición inicial de palabra.
- Ejercicios.

TEMAS DE HISTORIA Y CULTURA

- c) El período republicano hasta finalizar las Guerras Púnicas (1 día).
- d) Las clases sociales en Roma y el derecho de ciudadanía (1 día).
- e) La República desde las Guerras Púnicas hasta los inicios del poder personal (1 día).

3.ª EVALUACION

Tema 12 (4 días)

- La quinta declinación.
- Cuarta conjugación: formas personales.
- El adjetivo en grado superlativo: su formación y sintaxis.
- Ejercicios.

Tema 13 (3 días)

- Conjugación mixta: formas personales.
- Los complementos de tiempo.
- Los adverbios: su formación.
- Ejercicios.

Tema 14: Del latín al español (4) (2 días)

- Evolución de consonantes o grupos consonánticos iniciales.

Tema 15 (4 días)

- Formas personales de la voz pasiva en las cinco conjugaciones.
- Los pronombres personales y posesivos.
- Ejercicios.

Tema 16 (4 días)

- Las formas no personales del verbo en voz activa y pasiva: infinitivo, gerundio, participio y supino.
- Aceptaciones o valores sintácticos del acusativo.
- Ejercicios.

Tema 17: Del latín al español (5) (2 días)

- Evaluación de las consonantes interiores simples, dobles o agrupadas.
- Grupos romances.
- Consonantes finales.
- Ejercicios.

TEMAS DE HISTORIA Y CULTURA

- f) La carrera política. Mecanismos electorales y legislativos (1 día).
- g) El Imperio: Dinastía Julio-Claudia. Flavios y Antoninos (2 días).
- h) De los Severos al fin del Imperio. Los orígenes del cristianismo (1 día).

4.ª EVALUACION

Tema 18 (4 días)

- El comparativo de superioridad: formación, flexión y sintaxis.
- Valores sintácticos del genitivo.
- Sintaxis de la conjunción cum.
- Ejercicios.

Tema 19 (4 días)

- Los pronombres demostrativos. El pronombre enfático.
- Valores sintácticos del activo.
- Verbos deponentes y semideponentes.
- Ejercicios.

Tema 20 (4 días)

- Pronombre anafórico (is, ea id) y anafórico-enfático (idem, eadem, idem).

- Sintaxis de la conjunción ut.
- Valores sintácticos del ablativo.
- Ejercicios.

Tema 21: Del latín al español (6) (3 días)

- Fenómenos especiales: asimilación, disimilación, metátesis.
- Equivalencia acústica, influencia de una palabra sobre otra, etimología popular, fonética sintáctica.
- Ejercicios.

Tema 22: Del latín al español (7) (3 días)

- La evolución del sustantivo del latín al español: declinación, género y número.
- La evolución del adjetivo.
- Ejercicios.

TEMAS DE HISTORIA Y CULTURA

- i) La romanización de Hispania (1 día).
- j) Urbanismo y obras públicas (1 día).
- k) Las creencias religiosas en Roma (1 día).
- l) El Derecho (1 día).

5.ª EVALUACION

Tema 23 (3 días)

- Pronombre relativo: flexión y empleo. Oración relativa.
- Pronombre interrogativo-indefinido: flexión.
- Oraciones interrogativas directas.
- Ejercicios.

Tema 24 (3 días)

- Sintaxis del infinitivo.

Tema 26: Del latín al español (9) (3 días)

- La evolución de las conjugaciones del latín al español.
- Desinencias personales.
- Tiempos heredados del latín.
- Ejercicios.

Tema 27 (3 días)

- Sintaxis del gerundio, del participio y del supino.

TEMAS DE HISTORIA Y CULTURA

- //) La vida cotidiana (1 día).
- m) Los espectáculos en Roma (1 día).
- n) La educación (1 día).
- o) El calendario (1 día).

La programación antedicha merece, a nuestro juicio, algunas justificaciones:

1. La distinción de dos niveles de intensidad en el estudio de la lengua, no es nada nuevo: recuérdese que los estudiantes de lenguas modernas estudian una lengua con más intensidad (primaria) y otra con menos (secundaria) según su especialidad. El latín del tipo *B* sería algo así como un latín secundario en la lengua y primario en cultura y gramática histórica; el del tipo *A*, lo contrario.

El papel destacado que ocupan en el tipo *B* la civilización y la gramática histórica se debe, hasta ahora por evidente no lo hemos hecho notar, a que estos son los contenidos que pueden ser más asequibles en tan sólo un curso, al igual que los más provechosos para la cultura de los futuros alumnos de Ciencias.

2. Hemos realizado una selección de contenidos gramaticales; podría haber sido otra, incluso puede

(debe) ser mayor, pero de lo que no cabe duda es de que sin selección no es viable en la práctica un programa tan denso.

3. Las eliminaciones en gramática han sido: compuestos de sum, gerundivo, verbos irregulares, impersonales y poco más.

4. Por ello insistimos en que la diferencia entre la programación A y B estriba más que nada en la forma de llevarlas a cabo, en la práctica, profundidad e intensidad con que se aborden. Esta regulación distinta de intensidad es imposible en el actual sistema en el que los dos tipos de alumno se encuentran mezclados en un mismo grupo.

fallos en la elección, y además téngase en cuenta que el alumno en tercero deberá decidirse ya por una de las dos opciones posibles: las que, para entendernos hemos llamado Letras y Ciencias.

Recordemos, de cualquier modo, que nuestro proyecto arranca del convencimiento de la poca eficacia del actual sistema de tan sólo un curso obligatorio de latín para gran cantidad de alumnos, pero que nuestra intención no es dar con el método perfecto para enseñar latín en un año (¡ojalá alguien lo sepa!), sino sencillamente dar con algo un poco más eficaz que lo que tenemos.

Esperamos poder practicar este proyecto, a título



Tratado de Astrologia

5. Creemos que de este modo la lengua y la cultura, al igual que la gramática histórica, alcanzan dimensiones claras y justificadas en cada caso. Pensamos que así se podrá evitar lo que no pocas veces venía ocurriendo: en ocasiones la cultura no podía explicarse por falta de tiempo, y en otras la lengua era la que quedaba casi virgen.

6. Se da a la Gramática histórica del español un realce del que suele carecer en los libros de texto.

Una objeción general que puede hacerse a este proyecto es la desorientación del alumno que comienza segundo de B.U.P. acerca de su propia inclinación o preferencia. Esto será cierto en algunos casos, no en todos; la información previa y las posibilidades de cambiar de grupo durante la primera evaluación tienden a subsanar los posibles

experimentales, durante el curso 80-81, y dar cuenta de sus resultados más adelante.

Quedaríamos muy satisfechos si al menos una de las ideas aquí propuestas resultara útil a algún colega para mejor afrontar su *quotidianum proelium* con este segundo de Bachillerato.

El presente proyecto ha sido discutido largamente en las reuniones de Seminario de nuestro Instituto en el curso 79-80, por lo que lo poco o mucho de acertado que haya en él se debe en gran medida a Francisca López Icardo, Francisco Mata y Francisco Moreno, incansables enamorados de nuestra no siempre grata tarea docente.

Por último, reconocemos nuestra deuda para con aquellos alumnos que, a veces de forma tan poco diplomática, nos han ayudado a comprender la inviabilidad del actual curso común de latín.

Un programa individualizado para la enseñanza del Latín

Por Luis INCLAN Y GARCIA-ROBES (*)

En la enseñanza del latín en 2.º de Bachillerato —el curso de iniciación en el actual plan— surge con frecuencia un problema, constatado quizá por bastantes profesores, y que también es observable en materias tales como Matemáticas o Física y Química: ya avanzado el curso, un cierto número de alumnos abandona prácticamente el estudio de la materia porque la acumulación de dificultades, las deficiencias anteriores de estudio y el empleo de una metodología no siempre eficaz, le hacen realmente inasequible alcanzar un nivel ni siquiera discreto.

Si a eso unimos la escasa motivación de los alumnos por una asignatura lastrada por una tónica «mala fama» de materia casi inútil y además compleja, no nos puede extrañar demasiado que el balance pueda ser desalentador.

Pero pasemos a analizar más en profundidad cuáles pueden ser los factores determinantes de la situación. A mi modo de ver, unos en mayor grado que otros, serían los siguientes:

- a) Se trata de una asignatura común, por lo que existirá una notable diferencia de motivación y aptitudes específicas entre los alumnos.
- b) No todos los alumnos pueden seguir un mismo ritmo de aprendizaje: si se avanza rápido, muchos quedan rezagados; si lentamente, los mejor dispuestos perderán el tiempo y no aprovecharán sus posibilidades. Si se opta por un término medio, serán ambos extremos los perjudicados, aunque en menor grado. De todas formas, ese término medio es siempre aplicable a pocas personas.
- c) El latín es una materia de comprensión progresiva, de conocimientos acumulados: un defecto de base no corregido a tiempo dificulta el desarrollo posterior de forma determinante.
- d) Las explicaciones del profesor son menos provechosas cuanto mayor es el grupo de alumnos.
- e) Quizá por pereza o timidez, algunos alumnos no consultan dudas, con el consiguiente perjuicio en el proceso de aprendizaje.

Ante esta situación, frecuente en muchos casos, y que en nada beneficia al futuro —ya bastante negro por otra parte— de la Filología Clásica en nuestro país, se impone una labor del profesor tendente a eliminar, o al menos disminuir, algunos de los factores negativos citados anteriormente.

Con esta finalidad he llevado a la práctica en los

últimos dos cursos un Programa Individualizado para la enseñanza del latín de 2.º de Bachillerato, cuyo desarrollo ha hecho disminuir considerablemente los efectos negativos de todos los factores señalados más arriba excepto, lógicamente, el simple dato mencionado en a). Con la esperanza de que pueda servir a otros de utilidad, expondré brevemente las características de dicho programa, que consiste de forma casi exclusiva en la aplicación de una metodología individualizada.

METODOLOGIA

1. A comienzo de curso se entrega a los alumnos la programación de la asignatura, dividida en siete bloques o unidades amplias, que agrupan un total de 28 temas a superar. Estos están divididos generalmente en *objetivos* de instituciones, lengua y vocabulario, además de los correspondientes ejercicios de aplicación y traducción.
2. Se establece un calendario de pruebas de evaluación, aproximadamente una a la semana en día fijo, aunque se conceden de vez en cuando oportunidades especiales de recuperación y puesta al día.
3. Sólo es materia de examen un tema completo, y para acceder a él es condición indispensable haber superado el tema anterior.
4. La calificación de cada bloque (obtenida por el promedio de los temas que lo integran, otorgando especial importancia a los últimos) tiene las siguientes finalidades:
 - envío periódico a los padres de informes,
 - control de maduración de conocimientos en los alumnos,
 - confección de la calificación final del curso.
5. En las primeras semanas de curso es posible iniciar el desarrollo de la asignatura mediante explicaciones al conjunto de la clase. Pero pronto se ha de abandonar este procedimiento, dado que el ritmo de trabajo y aprendizaje de los alumnos es muy diverso, y enseguida se establecerán distintos grupos según se hallen preparando uno u otro tema.

A partir de ese momento las explicaciones se han de hacer en pequeños grupos homo-

* Licenciado en Filología Clásica. Profesor del Colegio Bell-Illot del Pla de Girona.

généos atendiendo al tema que cada grupo prepara. Mientras tanto, el resto de los alumnos trabaja individualmente o en grupo.

6. Para agilizar la corrección de los ejercicios de aplicación que el programa propone a los alumnos, existe en el aula una carpeta con los mismos resueltos, que consultan para comprobar sus aciertos o errores.
7. La distribución semanal de las cuatro horas de clase es como sigue:
 - día 1.º: prueba de evaluación.
 - día 2.º: comentario individual de la prueba ya corregida y calificada.
 - días 3.º y 4.º: explicaciones, aclaraciones y trabajo personal.
8. Las pruebas de evaluación semanales tienen carácter voluntario para cada alumno. Tiende, por tanto, a fomentar su organización y responsabilidad. Pero el profesor vigilará que no transcurra demasiado tiempo sin que un alumno se someta a una de dichas pruebas.
9. Un alumno que no supere un tema seguirá examinándose del mismo semanalmente hasta tanto no lo pase. A tal efecto, el profesor le irá proponiendo la realización de actividades tendentes a conseguir que lo supere rápidamente y con éxito.

Por supuesto, el profesor ha de contar con diferentes modelos de examen de cada tema, para que no haya repeticiones.

10. Como promedio, se otorgan por curso unas 45-50 oportunidades de evaluación para superar los 28 temas de la materia.
11. Por supuesto, toda la materia, incluido el vocabulario, es acumulativa, y puede reaparecer en cualquier prueba de evaluación.
12. En junio tendrán calificación positiva únicamente quienes hayan superado todos y cada uno de los temas. Si quedaran temas pendientes, esa sería la materia esencial evaluable en la convocatoria de septiembre.
13. Tanto el profesor como el alumno cuentan con una hoja de control donde constan las calificaciones de los temas, así como la fecha en que fue conseguida.

Estos datos sirven al profesor —y también a los padres y alumnos— para valorar el desarrollo de la materia, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Este sistema metodológico comporta ciertas peculiaridades. Quizá la más notoria para el profesor sea el abandono de la clase tradicional donde él explicaba al conjunto, y éste escuchaba... o dormitaba. Pero además, hay varios aspectos de innegable validez:

1. Los alumnos pueden adaptar el desarrollo del programa y del aprendizaje a su *propio ritmo de trabajo*, sin precipitaciones innecesarias.
2. Se acostumbra al alumno a la responsabilidad de organizar su propio trabajo.
3. Las explicaciones en pequeños grupos facilitan la intelección de los alumnos y promueven eficazmente la consulta de dudas. Por supuesto que *el profesor se ve así obligado a reiterar una explicación a tantos grupos como vayan pasando por un tema determinado*. Pero esa repetición beneficia al profesor, que va mejorando progresivamente la calidad y claridad de sus explicaciones.

4. Se trata de una metodología a la que el alumno se acomoda fácilmente, que le reporta grandes ventajas, pero que a la vez es claramente *exigente*, porque han de superarse *todos y cada uno* de los temas, sin la posibilidad de beneficiarse de un promedio cuando exista algún tema no aprobado.
5. Es posible detectar con mayor claridad, uno a uno, aquellos alumnos que tienen aptitudes para continuar el estudio del latín en cursos sucesivos, y orientarlos así más adecuadamente.
6. Los alumnos bien dotados pueden terminar el curso con adelanto. De este modo se facilita el que puedan posteriormente profundizar en algunos aspectos que les resulten de especial interés y, además, ayudar positivamente a sus compañeros más rezagados. Como consecuencia, la preparación de estos alumnos con vistas al curso tercero (en el caso de que opten por el latín) es más profunda y completa.
7. Por contra, los alumnos con dificultades son más conscientes de sus limitaciones de cara a la futura elección de materias optativas en el curso siguiente.

ALGUNOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

1. Es innegable que los alumnos profundizan y maduran más la materia, al verse obligados a un continuo repaso de conocimientos y destrezas.
2. A pesar de esa exigencia, el número total de alumnos que superan la asignatura es elevado. Y, además, tienen unos conocimientos más afianzados.

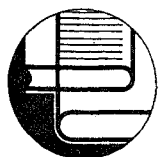
Sobre una base de 120 alumnos, durante dos cursos académicos, los resultados fueron los siguientes:

Superaron el 100 % de la materia	el 80,2 % de los alumnos.
No llegaron a superar el 50 % de la materia	el 6,6 % de los alumnos.
No llegaron a superar el 60 % de la materia	el 3,2 % de los alumnos.
No llegaron a superar el 80 % de la materia	el 10 % de los alumnos.

3. Se ha observado un notable incremento en la opción de latín en 3.º de Bachillerato a partir de la implantación de esta metodología. El siguiente cuadro lo ilustra:

Curso académico	Alumnos cursando latín (% sobre total)
1977-1978 (metodología convencional)	15,6
1978-1979	26
1979-1980	40

Lo cual parece indicar que la opción por latín sigue viva cuando los alumnos son conscientes de ello a través de una mayor profundización. No es posible valorar nada positivamente sin un estudio previo hecho con profundidad y seriedad, con responsabilidad y dedicación personal.



LIBROS

Recopilación bibliográfica sobre diversos aspectos de la cultura griega

Por Adelaida MARTIN SANCHEZ
y María Angeles MARTIN SANCHEZ (*)

Observaciones

1.^a Dado que con ella se pretende completar la recogida en el núm. 5 no se repite lo indicado en dicho número.

2.^a Para mayor claridad se han hecho las siguientes subdivisiones:

- I.—Material Didáctico (métodos, selección de textos, gramáticas, atlas, material complementario).
- II. Aspectos Generales de la Cultura Griega.
- III. Diccionarios sobre elementos de la Civilización Griega.
- IV. Lingüística.
- V. Literatura.
- VI. Estilística.
- VII. Historia y Arte.
- VIII. Filosofía y Ciencia.
- IX. Religión y Mitología.
- X. Revistas.

3.^a Al final se da una relación de Editoriales más citadas, con su dirección, así como de algunas librerías a través de las cuales se pueden conseguir fácilmente tanto los libros indicados como catálogos relativos a temas de este tipo.

I. MATERIAL DIDACTICO

1. Métodos

Cursos preparados por equipos de Profesores:

- UNED: Lengua y Literatura Griegas I, unidades didácticas y libro auxiliar UNED, Madrid, 1974. Historia y Literatura Griegas, UNED, Madrid, 1974.
- THE JOINT ASSOCIATION OF CLASSICAL TEACHERS' GREEK COURSE (Cambridge University Press): Reading Greek: Text. Cambridge, 1978. Reading Greek: Grammar, Vocabulary and Exercises. Cambridge, 1978. Reading Greek: Grammar, Vocabulary and Exercises. A World of Heroes (selections from Homer, Herodotus and Sophocles). Cambridge, 1979. The Intellectual Revolution (selections from Euripides, Thucydides and Plato) Cambridge, previsto, 1980. Greek Vocabulary, Cambridge, previsto 1980.

- GREEK FOUNDATION COURSE (The Cambridge School Classics Project): Teaching the Greek World (Teacher's handbook for packs I-V) Cambridge, 1972. Pupils' Packs:
 - Troy and the Early Greeks 1972
 - The Gods of Mount Olympus 1972
 - Greek Religion 1974
 - Athens, Sparta, and Persia 1974
 - Greek Festivals 1975

Cambridge University Press. Cambridge.

- INBAD:
 - 3.º BUP: Documentos 47/I y 47/II 1978
 - Grabación y guía de audición, 1978
 - textos, 1B: temas, 1978 y 1979

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación

ALSINA, J. y SANTIAGO, R. A.: Griego 3.º BUP, *Edit. Anaya*, Salamanca, 1977. Griego COU, *Edit. Anaya*, Madrid, 1978.

ALLARD et FEUILLÂTRE: Exercices Grecs. *Edit. Hachette*, París, 1946.

BALASCH, M. y ROQUET, E.: Griego. Acrópolis 3.º BUP. *Edit. Vicens Vives*, Barcelona, 1978.

BAUDIFFIER-GASON-THOMAS: Découvrons les latins et les Grecs-classe de 5e. *Edit. Magnard*, Collection Morisset, París, 1979.

CAVENAILE, R.: Methode de Grec. *Edit. Dessain*, Bélgica, 1977.

DEBUT, J.: Didasko I et II. *Edit. Belles Lettres*, París, 1973 y 1974.

DONALDSON, W. L.: First Greek Course. *Cambridge University Press*, Cambridge, 1977.

FRONTIER, A.: Cours de Langue Grecque 1^{er} et 2^e. *Edit. Belin*, París, 1976 y 1977.

GARCIA LOPEZ, J. y MORALES C.: Griego (COU). *Edit. Edelvives*, Zaragoza, 1978.

GRAVIL-MAUROY: Le Grec par les textes 4^e/3^e programme, 1979, Grands commençants. *Edit. Magnard*, París, 1979.

(*) Catedráticas de Griego de los I.N.B. «Lucía de Medrano», de Salamanca, y «San Isidro», de Madrid, respectivamente.

LEBEAU, A.: Cours de Grec Ancien a l'usage des grands commençants. *Société d'édition d'enseignement supérieur*, Paris, 1977.

MAN, A. G. de: *Methodos*. Edit. John Murray, London, 1972.

MARTINEZ DIEZ, A.: Griego-Agora III, Edit. Bruño. Madrid, 1977. Griego-COU 78, Edit. Bruño, Madrid, 1978.

RICO, M.: Lengua y Civilización Griegas 3.º. Edit. Santillana, Madrid, 1977.

R. ADRADOS y M. FRESNEDA: Griego 3.º BUP. Edit. Silos, Madrid, 1977.

R. ADRADOS, R. MONESCILLO y M. FRESNEDA: La literatura griega en sus textos. Edit. Gredos, Madrid, 1978.

RUCK, A. A. P.: Ancient Greek: a new Approach. Edit. The Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts 1972.

VERNHES, J. V.: L'Initiation au grec ancien. Edit. OPHRYS, Paris, 1977.

2. Selecciones de textos

Trabajos en equipo

IDEA: H. Dessain, 1978. Liege, Bélgica (por HERION, L. y otros). SEEC: Nueva Antología de la Iliada y la Odisea, 1965. Madrid (por RUIPEREZ, M. y otros).

BIZOS, M.: La Grèce par les textes.—Libr. Vuibert, Paris, 1962.

BIZOS, M.: 50 versions grecques sans traduction (classe de troisième). Lib. Vuibert.

BIZOS, M. et FLACELIERE: versions grecques (recueil de versions grecques traduites et commentées). Lib. Vuibert. Paris.

BYL: Initiation à la civilisation grecque (2 vol.) H. Dessain, Bélgica.

CASTAÑOS, F. y SEGURA, S.: Homero, Iliada, selección. Edit. Anaya, Salamanca, 1969.

CHEADLE, J. R.: Basic Greek Vocabulary. Edit. St. Martin's Press, Londres, 1969.

FONTOYNONT, V.: Vocabulario Griego. Edit. Sal Terrae, Santander, 1966.

FREEMAN, C. E. and W. D. LOWE: A Greek Reader for Schools. Oxford Clarendon Press, 1978.

GRIVAUD, J.: Recueil de versions grecques proposées au concours de l'Ecole Normal Supérieure et à la Licence en Lettres.—Libr. Vuibert, 1965, Paris.

HUMBERT, J.: Manuel Pratique de Grec Ancien. Edit. Picard, Paris, 1962.

LACROIX, M.: 50 thèmes grecs. Libr. Belin, Paris, 1975.

LEWIS, N.—Greek Historical Documents the fifth century B. C. Hakkert Ltd, Toronto, 1971.

MCDONALD and Miller, S. J.: Greek unprepared translation. Macmillan St. Martin's Press, New York, 1969.

MANGAS, J.: Textos para la Historia Antigua de Grecia. Edit. Cátedra, Madrid, 1978.

MARTIN, F.: Les mots grecs. Librairie Hachette, Paris, 1937.

MATEOS, A.: Etimologías Griegas del Español. Edit. Esfinge, México, 1964.

NASH-WILLIAMS, A. H.: Advanced level Greek prose composition.—St. Martin's Press, New York, 1966.

RODRIGUEZ ADRADOS, F. y FERNANDEZ GALIANO, M.: Primera Antología Griega. Gredos, Madrid, 1966.

RODRIGUEZ ADRADOS, F. y FERNANDEZ GALIANO, M.: Segunda Antología Griega. Gredos, Madrid, 1973.

RODRIGUEZ ADRADOS, F. y FERNANDEZ GALIANO, M.: Nueva Antología Griega. Gredos, Madrid, 1975.

RUIJH, C. J.: Tabellae Mycenenses Selectas. Leiden, E. J. Brill, 1962.

SAUNIER, J.: Vocabulaire Grec. Edit. J. de Gigord, Paris, 1977.

3. Gramáticas

ABBOTT and MANSFIELD: A primer of Greek Grammar. Duckworth, Londres, 1978.

AGUD, M. S.: Síntesis de Morfología Griega. San Sebastián, 1970.

BERENGUER AMENOS, J.: Gramática Griega. Bosch, Barcelona, 1966.

DAIN, A.: Grammaire Grecque. Edit. J. de Gigord, Paris, 1973.

FLEURY, E.: Compendio de Fonética Griega. Bosch, Barcelona, 1969.

GUIRAUD, Ch.: Grammaire du Grec. Qu'é sais je?. P.U.F., Paris, 1967.

4. Atlas

COLIN, McEVEDY and R. JONES: The Atlas for world population history. Penguin, Canadá, 1974.

GRANT, M.: Ancient History Atlas 1.700 B.C. to A.D. 565. Weidenfeld and Nicolson, Londres, 1974.

KINDER y HILGEMAN: Atlas Histórico Mundial. Edit. Istmo, Madrid, 1971.

VORGESCHICHTE und Alterum: Grosser Historischer Weltatlas, Gayerischer Schulbuch Verlag, München, 1978.

VAN DER HEYDEN et LAVEDAN: Atlas de l'antiquité classique, Paris, 1961.

5. Material complementario

5.1. Diapositivas

HIARES

Los Helenos y su cultura { Casa Cultura, Madrid.
El Helenismo
Clasicismo Griego
Museo Arqueológico Nacional
INCIE.

5.2. Mapas

Casa Cultura.
Librairie Classique, E. Belin.

5.3. Grabaciones

UNED
INCIE

5.4. Textos y traducciones: Obras de Autores Griegos: Ediciones:

5.4.1. Textos Griegos

Oxford University Press. Oxford, Gran Bretaña.
Teubner: Bibliotheca Teubneriana. Leipzig, Alemania.

5.4.2. Textos Bilingües y/o comentados

Alma Mater. Barcelona.
Belles Lettres. París.
Emérita-C.S.I.C. Madrid.
Erasmio. Bosch. Barcelona.
Gredos. Madrid.
Instituto Estudios Políticos. Madrid.
Loeb Classical Library. Londres.
Seix Barral. Barcelona.

5.4.3. Traducciones

Aguilar. Madrid.
Alianza. Madrid.
Austral (Espasa). Madrid.
Edaf. Madrid.
Editora Nacional. Madrid.
Eudeba. Buenos Aires.
Gredos. Madrid.
Guadarrama. Madrid.
Hernando. Madrid.
Iberia. Barcelona.
Iberia. Barcelona.
Porrúa. México.

II. ASPECTOS GENERALES DE LA CULTURA GRIEGA

Obras preparadas por equipos

- Men become civilized. *Cambridge University Press*, Cambridge, 1969.
Temas de COU Latín y Griego. *Gredos*, Madrid, 1978.
Oriente y Grecia Antigua. *Ediciones Destino*, vol. 59 y 60, Barcelona, 1979.
Tres Temas de Cultura Clásica. *Fundación Universitaria Española*, Madrid, 1975.
Grecia, Historia Universal. *Ed. Daimon*, Madrid, 1973.
Lampas. A new approach to Greek. *Oxford Basil Blackwell*, Oxford, 1972.
Historia Social del Libro. Grecia. *Biblioteca Profesional de Anaba*, Madrid, 1975.
Raíces Griegas de la Cultura Moderna. *UNED*, Aula Abierta, Madrid, 1976.
Estudios Sobre el Mundo Helenístico. *Universidad de Sevilla*, Sevilla, 1971.
Simposio sobre Antigüedad Clásica. *SEEC*, Madrid, 1965.
Griegos y Persas. *Siglo XXI*, Madrid, 1972.
El Helenismo y el auge de Roma. *Siglo XXI*, Madrid, 1972.

Obras de autores individuales

- AMOURETTI et RUZE: Le monde Grec Antique (des palais Crétois à la conquête romasque). *Classiques Hachette*, París, 1978.
ANDREWES, A.: Greek Society. *Penguin*, Middlesex. The. Greek Tyrans. *Hutchinson University Press*, 1980.
BEAULIEU: El vestido antiguo y Medieval. *¿Qué sé yo?*, Oikos-Tau, Barcelona, 1971.
BOLGAR, R. R.: The Classical Heritage and its Beneficiaries. *Cambridge Univ. Press*. Classical Influences on European Culture A.D. 500-1.500, *Cambridge University Press*, 1969.
BOWEN, J.: Historia de la Educación Occidental, Tomo I: El mundo antiguo. *Herder*, Barcelona, 1976.
BOWRA, C. M.: La Aventura Griega. *Guadarrama*, Madrid, 1960.
BOWRA, C. M.: La Aventura Griega. *Guadarrama*, Madrid, 1960.
BURCKHARDT: Historia de la Cultura Griega. *Edit. Iberia* (5 tomos), Barcelona, 1974.
CARPENTER, R.: Discontinuity in Greek Civilization. *Cambridge Univ. Press*, 1966.
CLOCHE, P.: La Civilización Ateniense. Panorama de la Historia Universal, núm. 12. *Edit. Moretón*, Bilbao, 1972.
Le siècle de Péricles. *Qué sais je?* (traduc. en *Edit. Vergara*. Barcelona, 1967).
CROISSET: La civilisation de la Grèce Antique. *Payot*, París, 1969.
CHAMOUX, F.: La Civilisation grecque à l'époque archaïque et classique. *Arthaud*, París, 1963.
CHAILLEY, J.: La Musique grecque antique. *Belles Lettres*, París, 1979.
DEMAT-LALOUP: Le Monde Greco-romain. *H. Dessain*, Bélgica, 1968 y 1974.
DEN BOER, W.: Private Morality in Greece and Rome (some historical aspects). *E. J. Brill*, Leiden, 1979.
DIAZ-PLAJA, F.: Un corresponsal en la Guerra de Troya. *Plaza y Janés*, Barcelona, 1975.
EHRENBERG, V.: From Solon to Socrate.—*Methuen and CO*, Londres, 1970.
FARRINGTON, B.: Mano y cerebro en la Grecia Antigua. *Ed. Ayuso*, Madrid, 1974. Civilización de Grecia y Roma. *Siglo XX*, Buenos Aires, 1973.
FERNANDEZ GALIANO, M.: El concepto del hombre en Grecia Antigua. *Facultad de Filosofía*, Madrid, 1955.
FINLEY, M. I.: Grecia Primitiva. La Edad de Bronce y la Era Arcaica. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1974. Aspectos de la Antigüedad. *Ariel*, Barcelona, 1975. Economía de la Antigüedad. *Fondo Cultura Económica*, México-España, 1975.
FISHER, N. R. E.: Social Values in Classical Athens. *HAKKERT*, Toronto, 1975.

- FUSTEL DE COULANGES: La Ciudad Antigua. *Iberia*, Barcelona, 1971.
GIGON, O.: La Cultura Antigua y el Cristianismo. *Gredos*, Madrid, 1970.
GIL, L.: Los Antiguos y la Inspiración Poética. *Guadarrama*, Madrid, 1966.
GLOTZ: La Civilización Egea. *UTEHA*, México, 1966.
GLOTZ: La Ciudad Griega. *UTEHA*, México, 1957.
HARMAND, J.: La Guerra Antigua, de Sumer a Roma. *EDAF*, Madrid, 1976.
HATZFELD: Histoire de la Grèce Ancienne. *Petite Bibliothèque Payot*, París, 1975.
HIGGINS, R.: The Archaeology of Minoan Crete. *The Bodley Head*. Londres, 1973.
HIGHT, G.: La Tradición Clásica I y II. *Fondo Cultura Económica*, México, 1979.
JAEGER, W.: Paideia. *Fondo Cultura Económica*, México, 1974.
JARDE: La Formación del Pueblo Griego. *UTEHA*, México, 1960.
JOUQUET: El Imperialismo Macedónico y la Hellenización de Oriente. *UTEHA*, México, 1958.
KITTO: Los Griegos. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1973.
KNIGHT: Racine et la Grèce. *BELLES LETTRES*, 1974.
LEVÊQUE: La Aventura Griega. *Ed. Labor*, Barcelona, 1968.
Le Monde Helenistique. *Libr. A. Colin*, Col. U2, París, 1967.
LEVI: La Lucha Política en el Mundo Antiguo. *Rev. de Occidente*, Madrid, 1968.
LIVINGSTONE: El legado de Grecia. *Pegaso*, Madrid, 1947.
LLOYD: Los Griegos. *Gredos*, Madrid, 1966.
MAGALHAES-VILHENA: Desarrollo Científico y Técnico y Obstáculos Sociales al final de la Antigüedad. *Edit. Ayuso*, Madrid, 1971.
MARROU: Historia de la Educación en la Antigüedad. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1965.
MONDOLFO, R.: Breve Historia del Pensamiento Antiguo. *Ed. Losada*, Buenos Aires. Arte, Religión y Filosofía de los Griegos. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1961.
MONTANELLI, L.: Historia de los Griegos. *Plaza y Janés*, Barcelona, 1963.
MOOREY, P. R. S.: The Origins of Civilization. *Oxford University Press*, 1978.
MOSSE: Le Travail dans la Grèce Antique. *PUF*, *Qué sais je?*, París, 1971. Las Doctrinas Políticas en Grecia. *Beta A Redondo*, Barcelona, 1971. Clases y Lucha de Clases en la Antigua Grecia.—*AKAL*, Madrid, 1977.
MURRAY, G.: Grecia Clásica y Mundo Europeo. *Norte y Sur*, Madrid, 1962.
NACK-WAGNER: Grecia. *Labor*, Barcelona, 1960.
NAQUET: Economic and Social History of Ancient Greece. *Ed. Bostford*.
NESTLE: Historia del Espíritu Griego. *Ariel*, Barcelona, 1961.
NICHOLS and LEISH: Through Greek eyes. *Cambridge University Press*, 1974.
PETIT, P.: La Civilisation Hellénistique. *Qué sais je?* *PUF*, París, 1975.
PETRIE, A.: Introducción al Estudio de Grecia. Breviarios de *Fondo Cultura Económica*, México, 1970.
PICARD, Ch.: La vie dans la Grèce Classique. *Qué sais je?* *PUF*, París, 1963.
POPE, M.: The Ancient Greeks (how they lived and worked). *David and Charles*, Londres, 1976.
REY, A.: La juventud de la Ciencia Griega. *UTEHA*, México, 1961. El apogeo de la Ciencia y Técnica Griega I y II. *UTEHA*, México, 1962.
ROBIN: El Pensamiento Griego y los Orígenes del Espíritu Científico. *UTEHA*, México, 1956.
RODRIGUEZ ADRADOS, F.: Ilustración y Política en Grecia Clásica. *Rev. Occidente*, Madrid, 1966.
SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: De Safo a Platón. *Planeta*, Barcelona, 1976. Los ideales de la formación Griega. *Rialp*, Madrid, 1966.
SARTON: Historia de la Ciencia. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1970.
SCULLARD, H.: Panorama del Mundo Clásico. *Guadarrama*, Madrid, 1967.

SHEPPARD, E. J.: *Ancient Athens*. Longman, Londres, 1977.

SNELL: *La Fuente del Pensamiento Griego*. Razón y Fe, Madrid, 1965.

STARR: *The Ancient Greeks*. Oxford University Press, Londres, 1971.

TOYMBEE: *Estudio de la Historia*. Alianza Ed., Madrid, 1971. *La Civilización Helénica*. EUDEBA, Buenos Aires, 1960. *El Pensamiento Histórico Griego*. Índice Edit. Sudamericana, Argentina, 1967.

VANNIER, F.: *Le IV^e siècle Grec*. Libr. A. Colin, Col. U2, Paris, 1967.

WARRY, J.: *Warfare in the Ancient World*. Salamander, Londres, 1960.

III. DICCIONARIOS SOBRE ELEMENTOS DE CIVILIZACIÓN GRIEGA

DICCIONARIO DE LA CIVILIZACIÓN GRIEGA. Ed. Destino, Barcelona, 1972.

DICTIONNAIRE DE LA CIVILISATION GRECQUE. Larousse, Paris, 1968.

LEXIQUE D'ANTIQUITÉS GRECQUES.: par C. Vial, Libr. A. Colin. Col. U2, Paris, 1972.

THE OXFORD CLASSICAL DICTIONARY. Oxford University Press, 1968.

IV. LINGÜÍSTICA (y métrica)

Trabajos en equipo

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: *Utilización de Ordenadores en Problemas de Lingüística*.

FUNDACION JUAN MARCH: *Doce Ensayos sobre el Lenguaje*, Madrid, 1974.

Trabajos individuales

ALLEN, W.: *Accent and Rhythm: Prosodic Features of Latin and Greek*. Cambridge, U. P., 1973.

ARENS: *La Lingüística* (sus textos y evolución desde la antigüedad). Gredos.

BIZOS: *Cours de Theme Grec*. Libr. Vuibert, Paris, 1969. *Syntaxe Grecque*. Libr. Vuibert, Paris, 1971.

BRANDESTEIN: *Lingüística Griega*. Gredos, Madrid, 1964.

CHADWICK, J.: *El Enigma Micénico*. Taurus, Madrid, 1962.

CHANTRAINE: *Morfología Histórica del Griego Antiguo*. Avesta. Reus, 1974.

DAIN: *Traité de Métrique Grecque*. Klincksieck, Paris, 1965.

FERNANDEZ GALIANO, M.: *Manual Práctico de Morfología Verbal Griega*. Gredos, Madrid, 1971. *La Transcripción Castellana de los Nombres Propios*. SEEC, Madrid 1961.

GUIRAUD: *L'Etymologie*. Qué sais je? PUF, Paris, 1972.

HJELMSLEW: *La Categoría de los Casos*. Gredos, Madrid, 1978.

HOFFMANN y DEBRUNNER: *Historia de la Lengua*. Gredos, Madrid, 1973.

HUNBERT: *Histoire de la Langue Grecque*. Quésais je? PUF, Paris, 1972.

IRIGOIN: *Recherches sur les mètres de la Lyrique Choral Grecque*. Klincksieck, Paris, 1953.

KOSTER: *Traité de Métrique Grecque suivi d'un précis de Métrique Latine*. Leyde, 1962.

LABEY: *Manuel des Particules Grecques*. Klincksieck, Paris, 1950.

LEJEUNE: *Precis d'Accentuation Grecque*. Hachette.

MARTIN: *Essais sur les Rythmes de la Chanson Grecque Antique*. Klincksieck, 1953, Paris.

MIRAMBEL: *Grammaire du Grec Moderne*. Klincksieck, Paris, 1969. *La Langue Grecque Moderne*. Klincksieck, Paris, 1959.

MOUNIN: *Dictionnaire de la Linguistique*. PUF, Paris, 1974.

PERROT: *La Linguistique*. Qué sais je? (n.º 570), PUF, Paris.

RODRIGUEZ ADRADOS, F.: *Estudios de Lingüística General*. Ed. Planeta, Barcelona, 1969.

RUSSEL: *L'Aspect en Grec Attique*. PUF. *Statistique et Analyse Linguistique*. PUF.

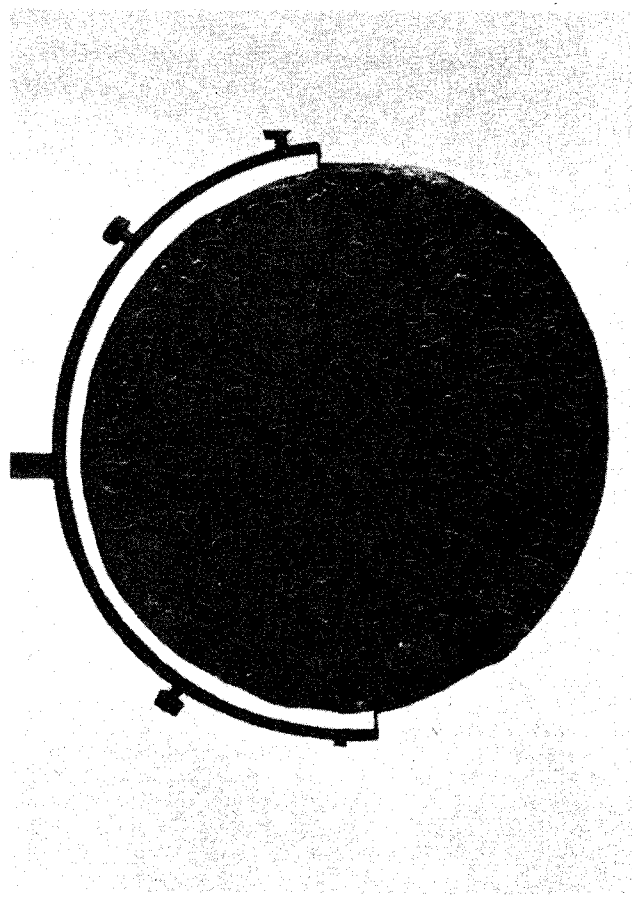
VENDRYES: *Traité d'Accentuation Grecque*. Klincksieck, 1904. *El Lenguaje: Introducción Lingüística a la Historia*. UTEHA, México, 1958.

Diccionarios

BAILLY: *Dictionnaire Grec-Français*. Hachette, Paris.

LIDELL: *Greek-English Lexicon*. Oxford, 1968.

PABON: *Diccionario Manual Griego-Español*. Bibliograf, Barcelona, 1970.



Disco de textos.

V. LITERATURA

1. Obras generales

ALSINA, J.: *Literatura Griega*. Ariel, Barcelona 1967 (1967). *La Literatura Griega Clásica*. Credsá, Barcelona 1964.

BONNARD: *Histotia de la Literatura Griega*. Fondo Cultura Económica, Madrid, 1968.

BOWRA: *Introducción a la Literatura Griega*. Guadarrama, Madrid, 1968.

CATAUDELA: *Historia de la Literatura Griega*. Iberia, Barcelona, 1967.

D. del CORRAL: *La Función del Mito Clásico en la Literatura Contemporánea*. Gredos, Madrid, 1974.

CULLMANN: *Le Nouveau Testament*. Qué sais je? PUF, Paris, 1967.

FOSTER: Literatura de la Antigüedad Clásica. *Destino*, Barcelona, 1966.

HARVEY: Oxford Classical Literature. *Oxford University Press*, 1974.

JACOB, E.: L'Ancient Testament. *Qué sais je?* PUF, París, 1970.

LESKY, A.: Historia de la Literatura Griega. *Gredos*, Madrid, 1963.

MALINGREY, A. M.: La Litterature Grecque Chretienne. *Qué sais je?* PUF, París, 1968.

NESTLE: Historia de la Literatura Griega. *Labor*, Barcelona, 1930.

ROBERT, F.: La Litterature Grecque. *Qué sais je?* PUF, París, 1971.

SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: Helenismo y Literatura Contemporánea. *Prensa Española*, Madrid, 1967.

2. Monografías

2.1. Biografía

MOMIGLIANO: The Development Greek Biography. *Harvard University Press*, 1971.

2.2. Fábula

RODRIGUEZ ADRADOS, F.: Historia de la Fábula Greco-Latina. *Universidad Complutense*, Madrid, 1980.

2.3. Lírica

BURN: The Lyric Age of Greece. *Unwin Brothers Ltd.*, 1960.

RODRIGUEZ ADRADOS, F.: Orígenes de la Lírica Griega. *Revista de Occidente*, Madrid, 1976.

2.4. Novela

GARCIA GUAL, C.: Las Primeras Novelas Europeas. *Istmo*, Madrid, 1974.

Los Orígenes de la Novela. *Istmo*, Madrid, 1972.

MIRALLES, C.: La Novela en la Antigüedad Clásica. *Labor*, Barcelona, 1968.

2.5. Oratoria

BREDIF: Elocuencia Política en Grecia. Demóstenes. *España Moderna*.

SENGER, J.: L'Art Oratoire. *Qué sais je?* PUF, París, 1967.

2.6. Poesía

DUCHEMIN, J.: La houlette et la lyre: recherches sur les origines pastorales de la Poésie. *Les Belles Lettres*, París, 1960.

FRÄNKEL, H.: Early Greek Poetry and Philosophy. *Basil Blackwell*, Oxford, 1975.

KORTE-HÄNKEL: La Poesía Helenística. *Labor*, Barcelona, 1973.

2.7. Teatro

ADAM: Le Théâtre Classique. *Qué sais je?*

ALSINA, J.: Tragedia, Religión y Mito entre los Griegos. *Labor*, Barcelona, 1971.

DUCHEMIN: L'ἄγων dans la Tragedie Grecque. *Belles Lettres*, París, 1968.

FLAM: L'homme et la Conscience Tragique. *PUF*.

HIRON BRISTAGNE: Recherches sur les Acteurs dans la Grece Antique, *Belles Lettres*, París, 1976.

KENNETH: The Greek Theatre. *Longman*, Londres, 1972.

LESKY, A.: La Tragedia Griega. *Labor*, Barcelona, 1966.

LUCAS: The Greek Tragic Poets. *Cohen and West*, Londres, 1969.

LLOYD-JONES y TOVAR: Estudios sobre Tragedia Griega. *Fundación Pastor*, Madrid, 1966.

MARQUERIE, A.: Versiones Representables del Teatro Griego y Latino. *Aguilar*, Madrid, 1966.

MONNEROT: Les Lois du Tragique. *PUF*.

NAVARRE, O.: Le Théâtre Grec. *Belles Lettres*, París, 1925.

NIETZSCHE: El Origen de la Tragedia. *Austral y Alianza*, Madrid, 1969 y 1973.

PICKARD-CAMBRIDGE: The Dramatic Festivals of Athens. *Oxford*, 1953.

PIGNARRE: Histoire du Théâtre. *Qué sais je?*

RODRIGUEZ ADRADOS, F.: Fiesta, Comedia y Tragedia. *Planeta*, Barcelona, 1972. Héroe Trágico y Filósofo Platónico. *Fundación Pastor*, Madrid, 1962.

ROMILLY, J.: La Tragedie Grecque. *PUF*, París, 1970.

ROSSET: La Philosophie Tragique. *PUF*.

VACCARD: Introducción al Teatro Clásico. *Columba*.

VOLTES: El Teatro Griego. *Vergara*. Barcelona 1958.

2.8. Monografías sobre autores

2.8.1. Aristófanes

CROISSET: Aristophane et les Partis à Athènes. *Fontemoing*, 1906.

MURRAY: Aristophanes. *Oxford Clarendon Press*, 1968.

TAILLARDAT: Les Images d'Aristophane. Etudes de Langre et de Style. *Belles Lettres*, 1965.

WHITMAN: Aristophanes and the Comic Hero. *Cambridge-Harvard University*, 1964.

2.8.2. Aristóteles

ALLAN: Aristote, Philosophe. *Louvain*, París, 1962.

BRUN: Aristote et le Lycée. *Qué sais je?* PUF, París, 1961.

LLOYD: Aristote. *Cambridge University Press*, 1968.

MOREAU: Aristóteles y su Escuela. *Eudeba*, Buenos Aires, 1962.

PHILIPPE: Initiation à la Philosophie d'Aristote. *La Colombe*, 1956.

2.8.3. Demóstenes

CLOCHE, P.: Démosthène et la fin de la Democratie Athenienne. *Payot*, París.

JAEGER, W.: Demóstenes. *Fondo Cultura Económica*, México 1976.

2.8.4. Esquilo

CROISSET: Eschyle, études sur l'invention dramatique dans son théâtre. *Belles Lettres*, París, 1928.

MIRALLES, C.: Tragedia y Política en Esquilo. *Ariel*, Barcelona, 1968.

MURRAY: Esquilo. *Austral* (Espasa Calpe). Argentina, 1954.

THOMSON: La Filosofía de Esquilo. *Ayuso*, Madrid, 1970.

ROMILLY: La Crainte et l'Angoisse dans le Théâtre d'Eschyle. *Belles Lettres*, 1958.

2.85. Euripides

CONACHER: Euripidean Drama. *Toronto Univ. Press*, 1967.
 DELEBECQUE: Euripide et la Guerre du Péloponnèse. *Klincksieck*, Paris, 1951.
 FESTIGIERE: Euripide le contemplatif. *Fundación Pastor*, Madrid, 1965.
 FLACELIERE: Médée. *PUF*, Paris, 1970.
 JOUAN: Euripide et les Légendes des Chants Cypriens. *Les Belles Lettres*, Reed, Paris, 1951.
 MURRAY, G.: Euripides y su tiempo. *Fondo Cultura Económica*, México, 1951.
 PLACES: Euripide. *Klincksieck*.
 PRATO, C.: Euripide nella critica di Aristofane. *Galatino-Publ. Colona*, 1955.
 ROMILLY, J.: L'évolution du Pathétique, d'Eschyle à Euripide. *PUF*, 1961.
 WEBSTER: The Tragedies of Euripides. *London-Methuen*, 1967.

2.86. Hesiodo

DETENNE: Crise Agraire et Attitude Religieuse chez Hésiode. *Col Latomus* 68, 1963.
 HEPP: Hesiodo et son influence. *Klincksieck*.

2.87. Homero

BREAL, M.: Pour mieux connaître Homère. *Hachette*.
 BUFFIERE: Les Mythes d'Homère et la Pensée Grecque. *Belles Lettres*, Paris, 1956.
 CAMPS, W. A.: An Introduction to Homer. *Oxford University Press*, 1980.
 GHANTRAINE: Grammaire Homérique I et II. *Klincksieck*, 1959.
 FERNANDEZ GALIANO y Otros: Introducción a Homero. *Guadarrama*, Madrid, 1963.
 GERMAIN: Genèse de l'Odysée. *PUF*, 1954.
 GIL, L. y Otros: Tres Lecciones sobre Homero. *Fundación Pastor*, Madrid, 1965.
 GRIFFIN, J.: Homer on Life and Death. *Oxford U. P.* 1980.
 ROBERT: Homère. *PUF*, 1950.
 WEBSTER: From Homer to Mycenae. *Londres*, 1958.

2.88. Isócrates

CLOCHE: Isocrate et son Temps. *Belles Lettres*, 1963.
 FLACELIERE: Isocrate. *PUF*, Paris, 1961.

2.89. Jenofonte

DELEBECQUE: Essai sur la vie de Xenophon. *Klincksieck*, 1957.
 LUCCIOINI: Xénophon et le Socratisme. *PUF*, Paris.

2.8. 10. Luciano

BONPAIRE: Lucien écrivain, imitation et création. *Boccard*, 1958.
 CASTER: Lucien et la Pensée Religieuse de son Temps. *Belles Lettres*, 1926.
 ROBINSON, C.: Lucian and his influence in Europe. *Brill*, London, 1979
 SCHWARTZ: Biographie de Lucien de Samosate. *Latomus*. Bruxelles-Berchen. 1965.

2.8. 11. Menandro

MEAUTIS: Le Crépuscule d'Athènes et Ménandre. *Hachette*, 1954.
 HEPP: Menandre. *Klincksieck*.

2.8. 12. Pindaro

FINLEY: Pindar and Aeschylus. *Cambridge-Mass*, 1955.
 DUCHEMIN: Pindare, Poète et Prophète. *Belles Lettres*, 1955.

2.8. 13. Plutarco

BABUT: Plutarque et le Stoïcisme. *PUF*, Paris, 1964.
 FLACELIERE: Sagesse de Plutarque. *PUF*, Paris, 1969. Dialogue sur les Oracles de la Pythie. *PUF*.
 VERNIERE, Y.: Symboles et Mythes dans la Pensée de Plutarque. *Belles Lettres*, 1977.

2.8. 14. Safo

PAGE, D.: Sappho and Alcaeus. *Oxford University Press*, 1979.

2.8. 15. Sófocles

BOWRA: Sophoclean Tragedy. *Oxford Clarendon Press*, 1964.
 LIDA, R. M.: Introducción al Teatro de Sófocles. *Paidós*, Buenos Aires, 1971.
 LONG: Language and Thought in Sophocles. *Athlone Press Univ. London*, 1968.
 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: De Sófocles a Brecht. *Planeta*, Barcelona, 1970.

2.8. 16. Tucídides

FINLEY: Thucydides. *Harvard Univ. Press*, 1947.
 GRUNDY: Thucydides and his age, 2 vol. *Oxford*, 1948.
 HUART: Le vocabulaire de l'analyse psychologique dans l'oeuvre de Thucydide. *Klincksieck*, Paris, 1968.
 HUART: Gnome chez Thucydide et ses contemporaines. *Klincksieck*, Paris, 1972.
 ROMILLY, J.: Thucydide et l'Imperialisme Athénien. *Belles Lettres*, Paris, 1947. Histoire et Raison chez Thucydide. *Belles Lettres*, Paris, 1967.
 VLACHOS: Partialités chez Thucydide. *Klincksieck*, Paris, 1970.
 WEIL: La Guerre du Péloponnèse: Périodes. *PUF*, Paris, 1972.
 WESTLAKE: Individuals in Thucydides. *Cambridge Books*, 1968.

VI. ESTILISTICA

CARLONI ET FILLOUX: La Critique Littéraire. *Qué sais je?*
 CARRIERE: Stylistique Grecque Pratique. *Klincksieck*, 1960.



Coronación de Honena. British Museum.

- CODOÑER, C.: El Comentario de Textos Griegos y Latinos. *Ed. Cátedra*, 1979, Madrid.
- CRESSOT: Le Style et ses Techniques. *PUF*.
- DENNISTON: Greek Prose Style. *Oxford at the Clarendon Press*, 1952.
- DENNISTON: Greek Particles. *Oxford University Press*, 1954.
- DÍAZ BORQUE, J. M.: Comentario de Textos Literarios. Método y Práctica. *Edit. Playor*, Madrid, 1978.
- GUIRAUD: Essais de Stylistique. *Klincksieck*, París, 1969. La Stylistique *Qué sais je?* (núm. 646).
- HERNANDEZ, P.: Estilística. *Ed. Porrúa Tranzas*, S. A. Madrid, 1974.
- LAZARO CARRETER, F.: Diccionario de Términos Filológicos. *Gredos*, Madrid, 1968. Cómo se comenta un texto literario. *Cátedra*, Madrid, 1974.
- MARTINEZ CONESA: Figuras Estilísticas de Griego y Latín. *Bello*, Valencia, 1972.
- MUÑOZ VALLE: Investigaciones sobre el Estilo Formular Epico y sobre la Lengua de Homero. *Ed. Bello*, Valencia, 1974.
- MURRAY: The Problem of Style. *Oxford University Press*.
- SECHAN ET DELEBECQUE: Les Essais de Stylistique Grecque. *Aix en Provence*, 1971.
- TURNER: Stylistics. *Penguin*. Middlesex, 1973.

VII. HISTORIA Y ARTE

Historia

- BURN: The Pelican History of Greece. *Penguin Book*. Middlesex, 1977.
- BURY, COOK, etc.: Cambridge Ancient History IV, V, VI, 1958.

FITZ HARDINGE, L. F.: The Spartans. *Thames and Hudson*, 1980.

CHÂTELET: El Nacimiento de la Historia: la Formación del Pensamiento Historiador en Grecia. *Istmo*, Madrid, 1978.

CHILDE, G.: What Happened in History. *Penguin*, 1964.

GOMEZ-TABANERA, J. M.: Breviario de Historia Antigua. *Istmo*, Madrid, 1973.

HATZFELD: Histoire de la Grèce Ancienne. *Edit Payot*, París, 1975.

JONES, A. H. M.: The Greek City: from Alexander to Justinian. *Oxford Univ. Press*, 1979.

KAGAN: Studies in the Greek Historians. *Cambridge Books*, 1962-75.

MEIGGS, R.: The Athenian Empire. *Oxford University Press*, 1979.

PETIT: Historia de la Antigüedad. *Biblot. Universal Labor*, 1976.

ROLDAN HERVAS, J. M.: Introducción a la Historia Antigua. *Istmo*, 1975.

STARR, Ch.: Essays on Ancient History. *E. J. Brill*, Leiden, 1979.

VAN EFFENTERRE: L'Histoire en Grece. *A. Colin*, U2, 1967.

WESTLAKE: Essays on the Greek Historians and Greek History. *Manchester Un. Press*, 1969.

Arte

BALIL: Pintura Helenística y Romana. *Bibliotheca Archaeologica*, 3 Madrid, 1962.

BLANCO FREIJEIRO: Arte Griego. *Inst. Esp. de Arqueología*, Madrid, 1975.

BOARDMAN: Greek Art. *Thames and Hudson*. London, 1964.

CAMON AZNAR, J.: Teoría del Arte Griego. *Salvat*, Barcelona, 1975.

DEMARQUE: Naissance de l'Art Grec. *L'Univers des Formes*. Gullimard, 1964.

DEVANBEZ: La Pintura Griega. *Vicens-Vives*, Barcelona 1967.

HATJE: Historia de los Estilos Artísticos, *Istmo*, Madrid, 1973.

HEIDEGGER: Arte y Poesía. *Fond Cultural Económica*.

KAHANE: Ancient and Classical Art. *Thames and Hudson*. London, 1969.

METZGER: La Céramique Grecque. *Qué sais je?*

POLLH, J. J.: Art and Experience in Classical Greece. *C.U.P.*, Cambridge, 1972.

Instituciones

ELLUL: Historia de las Instituciones de la Antigüedad. *Biblioteca Jurídica Aguilar*, 1970.

HIGNETT: History of the Athenian Constitution. *Oxford*, 1952.

MOSSE, C.: Les Institutions Grecques. *A. Colin*, U2, París, 1967.

Colonización

BOARDMAN, J.: Los Griegos en Ultramar: Comercio y Expansión Colonial de la Era Clásica. *Alianza*, Madrid, 1973.

GRAHAN: Colony and mother City. *Manchester Univ. Press*, 1964.

MOSSE: La Colonisation dans L'Antiquité. *Fernand Nathan*, París, 1970.

YANGUAS, S. y PICAZO, M.: La Colonización Griega. *Akal*, Madrid, 1980.

WILL: Sur L'Evolution des Rapports entre Colonie et Metropolis en Grèce a partir du V^e siècle. *La Nouvelle*, 1954.

Democracia

COHEN: Atenas, una Democracia. *Edit Aymá*, S. A., Barcelona, 1961.

CROISET: Las Democracias Antiguas. *Siglo XX*, Madrid, 1944.

FINLEY: Vieja y nueva Democracia. *Ariel*, Barcelona, 1980

FORREST: La Democracia Griega. *Guadarrama*, Madrid, 1966.

GLOTZ: Athenian Democracy. *Ahn. Jones*, Londres, 1960.

MOSSE: Histoire d'une Démocratie. *A. Colin*, U2, Paris, 1971. La fin de la Démocratie Athenienne. *PUF*, Paris, 1962.

ROMILLY, J.: Los Fundamentos de la Democracia. *Ed. Cupsa*, Madrid, 1977.

VIII. FILOSOFIA Y CIENCIA

Obras de carácter general

Col. *Siglo XXI*: Historia de la Filosofía, Madrid, 1972.

Edit. Mediterráneo: Refranero, Poemas, Sentenciario de los Primeros Filósofos Griegos. Caracas-Madrid, 1972.

BARRAUD: Ciencia y Filosofía. *Gredos*, Madrid, 1971.

BRUN, J.: Les Présocratiques. *Qué sais je?* PUF, Paris, 1973.

CAPELLE, W.: Historia de la Filosofía Griega. *Gredos*, Madrid, 1972.

CORNFORD, F.: Before and After Sócrates. *Cambridge Un. Press*, 1932.

DILTHEY, W.: Historia de la Filosofía. *Fondo de Cultura Económica*.

FERNANDEZ GALIANO: De Platón a Diógenes. *Fundación Pastor*, Madrid, 1964.

GIGON, O.: Los Orígenes de la Filosofía Griega (de Hesíodo a Parménides). *Gredos*, Madrid, 1971.

GILSON: Lingüística y Filosofía. *Gredos*, Madrid, 1974.

GUTHRIE: Los Filósofos Griegos. De Tales a Aristóteles. *Fondo Cultura Económica*, México, 1973.

JAEGER: La Teología de los Primeros Filósofos Griegos. *Fondo de Cultura Económica*, México, 1952.

MARIAS, J.: Biografía de la Filosofía. *Alianza*, Madrid, 1980.

MARTINY, M.: Hippocrate et la Médecine. *Fayard*, 1964.

MICHEL ET BEAUJEU: Histoire Générale des Sciences. *PUF*, 1966.

ROBIN: La Pensée Hellénique, des Origines à Epicure. *PUF*, Paris, 1967.

VOGEL: Greek Philosophy, a collection of Texts selected and supplied with some notes and explanations (III thom.). *Leyde* 1957-9.

WERNER. La Filosofía Griega. *Labor*, Barcelona, 1966.

Monografías: Para ARISTOTELES, véase pág. 11.

Epicureísmo:

BOYANCE: Epicure. *PUF*, Paris, 1969.

BOYANCE: Epicure et les Epicuriens. *PUF*.

FESTUGIERE: Epicuro y sus dioses. *Eudeba*, Buenos Aires, 1960.

KEIM: L'Épicurisme. *PUF*.

Escepticismo

DUMONT: Les Sceptiques Grecs. Textes Choisis. *PUF*, 1966.

Estoicismo

ALAIN: La Théorie de la Connaissance des Stoiciens. *PUF*.

BRUN: El Estoicismo *EUDEBA*, Buenos Aires, 1972.

ELOURDY, E.: El Estoicismo. *Gredos*, Madrid, 1972.

PUNTE, G.: Ideología e Historia: el Fenómeno Estóico en la Sociedad Antigua. *Ed. Siglo XXI*, Madrid, 1974.

RODIS-LEWIS: La Moral Stoïcienne. *PUF*, Paris, 1970.

Pitagorismo

MELERO, A.: Atenas y el Pitagorismo. *Universidad de Salamanca*, 1972.

ROUGIER: La Religión Astrale des Pythagoriciens. *PUF*, Paris, 1959.

Platón

BERNHARDT: Platon et le Matérialisme Ancien. *Payot*.

BOSSUET: Platon et Aristotele. *Klincksieck*, Paris, 1964.

BRES: La Psychologie de Platon. *PUF*.

BRUN: Platon et L'Académie. *Qué sais je?* *PUF*, Paris, 1974 (trad. Eudeba, 1961).

CROSSMAN: Plato Today. *Unwin Books*, Londres, 1971.

CHATELET: El Pensamiento de Platón. *Labor*, Barcelona, 1973.

DESCOMBES: Le Platonisme. *PUF*, Paris, 1971.

EGGERS, C.: Introducción Histórica al Estudio de Platón. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1974.

FINDLAY, J. N.: La Disciplina de la Caverna. *Gredos*, Madrid, 1965.

FINDLAY: La Transcendencia de la Caverna. *Gredos*, Madrid, 1967.

GRUBE, M. A.: El Pensamiento de Platón. *Gredos*, Madrid, 1973.

KOYRE: Introducción a la Lectura de Platón. *Alianza*, Madrid, 1966.

MOUREAU: Réalisme et Idéalisme chez Platon. *PUF*, Paris, 1951.

PELLETIER: Recherches sur la Tradition Platonicienne. *Klincksieck*.

ROBIN: Platón. *PUF*, Paris, 1968.

SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: De Safo a Platón. *Planeta*, Barcelona, 1976.

TOVAR: Un Libro sobre Platón. *Austral* (Espasa Calpe). Madrid, 1956.

VIVES, J.: Génesis y Evolución de la Etica Platónica. *Gredos*, Madrid, 1970.

Sócrates

BRUN: Socrate. *Qué sais je?*, PUF, Madrid, 1963.

CORIU: Plutarque, La Démon du Socrate. *Klincksieck*, Paris, 1970.

FRAISSE: Socrate, Portraits et Enseignements. *PUF*, 1972.

GIANNANTON: Sócrates. *Doncel*, Madrid, 1972.

GOMEZ ROBLEDO: Sócrates y el Socratismo. *Fondo Cultura Económica*, México, 1966.

GUTHRIE: Sócrates. *Cambridge, U. P.*, 1971.

HUMBERT: Socrate et les Petits Socratiques. *PUF*, Paris, 1967.

KRAUS: Vida Privada y Pública de Sócrates. *Edit. Sud-america*. Buenos Aires, 1959.

MAGALHAES-VILHENA: Le Probleme de Socrate: Le Socrate Historique et le Socrate de Platon, *PUF*, Paris, 1952.

MAGALHAES-VILHENA: Socrate et la Légende Platonicienne. *PUF*, Paris, 1952.

MAIRE: Socrate. *PUF*.

MONDOLFO- Sócrates. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1959.

SAUVAGE: Sócrates y la conciencia del Hombre. *Agui-lar*, Madrid, 1963.

STRAUSS: Socrate and Aristophanes. *New York-Basic Books*, 1966.

TAYLOR: El Pensamiento de Sócrates. *Fondo Cultura Económica*, México, 1961.

TOVAR: Vida de Sócrates. *Revista de Occidente*, Madrid, 1966.

ZELLER: Sócrates y los Sofistas. *Buenos Aires*, 1955.

IX. RELIGION Y MITOLOGIA

BENOIST: Signes, Symboles et Mythes. *PUF*.

BLOCH: Les Prodiges dans L'Antiquité Classique. *PUF*, Paris, 1963.

DABAUT: La Religion des Philosophes Grecs. *PUF*, Paris, 1974.

DEFRADAS: La Divination chez les Grecs. *PUF*, Paris, 1968.

DELCOURT: Eléments Orientaux dans la Religion Grecque Ancienne. *PUF*, Paris, 1958.

DIEL, P.: El Simbolismo en la Mitología Griega. *Labor*, Barcelona, 1976.

DIEL, P.: La Divinité. *Payot*, Paris, 1971.

DIETRICH: Death, Fate and the Gods. *Athlone Press of Univ.* London, 1965.

ELIOT: Mitos. *Labor*, Barcelona, 1976.

FLACELIERE: Adivinos y Oráculos griegos. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1965.

FLAM: Le Crépuscule des Dieux et L'Avenir de L'Home. *PUF*.

GARCIA GUAL, C.: Prometeo, Mito y Tragedia. *Ed. Peralta*, Madrid, 1979.

GARCIA LOPEZ, J.: La Religión Griega. *Istmo*, Madrid, 1975.

GERNET et BOULANGER: El Genio Griego en la Religión. *UTEHA*, México, 1960.

GIL, L.: La Transmisión Mítica. *Planeta*, Barcelona, 1975.

GRAVES: Los Mitos Griegos. *Losada*, Buenos Aires, 1967.

GRIMAL: Diccionario de la Mitología Griega y Romana. *Labor*, Barcelona, 1965.

GUIRAUD: Mitología General. *Labor*.

GUTHRIE: Orfeo y la Religión Griega. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1970. The Greeks and their Gods. *Methuen*, Londres, 1950.

HUMBERT, J.: Mitología Griega y Romana. *Ed. Gustavo Gili*, Barcelona, 1969.

JAMES, E. O.: Los Dioses del Mundo Antiguo. *Guadarrama*.

KERENYI: La Religión Antigua. *Revista de Occidente*, Madrid, 1972.

KIRK, G. S.: Mito: significado y función. *Barral*, Barcelona, 1973.

LING, T.: Las Grandes Religiones de Oriente y Occidente. *Istmo*, Madrid, 1972.

MARTIN et METZGER: La Religión Griega. *EDAF*, Madrid, 1977.

MIRCEA ELIADE: Mito y Realidad. *Guadarrama*, Colec. Punto Omega, Madrid, 1968.

NILSSON, M.: Historia de la Religiosidad Griega. *Gredos*, Madrid, 1969. Historia de la Religión Griega. *EUDEBA*, Buenos Aires, 1968.

PARKE: Greek Oraclrs. *Hutchinson University Libr.* Londres, 1972.

PICARD: Les Religions Préhelléniques, Crète et Mycènes. *PUF*, Paris, 1948.

RHODE: Psique. *Labor*, Barcelona, 1973.

ROSE: Mitología Griega. *Labor*, Barcelona, 1969.

ROUGIER: Les Syncrétismes dans les Religions Grecques Romaines. *PUF*, Paris, 1971.

RUIZ DE ELVIRA: Mitología Clásica. *Gredos*, Madrid, 1975.

SECHAN et LEVEQUE: Les Grandes Divinités de la Grèce. *Baccard*, 1966.

SÉCHAN: Le Mythe de Prométhée. *PUF*, Paris, 1951.

VERNANT, J. P.: Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua. *Ariel*, Colec. zetein, Barcelona, 1976.

WALTER: Los Dioses de Grecia.—*Eudeba*, Buenos Aires, 1973.

X. REVISTAS

Españolas

- Cuadernos de Filología Clásica.
- EMERITA.
- ESTUDIOS CLASICOS.
- BOLETIN ESTUDIOS HELENICOS.
- MINOS.
- REVISTA ESPAÑOLA DE LINGUISTICA.

Extranjeras

- Bulletin de L'Association Guillaume Budé.
- American Journal of Philology.
- Greece and Rome.
- Linguistique.
- Lustrum.
- Revue des Etudes Grecques.
- Rivista di Filologia Classica.
- The Classical Quarterly.
- The Classical Review.

RELACION DE EDITORIALES

ESPAÑA:

- AGUILAR.—Juan Bravo, 38.—Madrid-6.
- AKAL.—Lorenza Correa, 13.—Madrid-20.
- ALIANZA.—Milán, 38.—Madrid-33.
- ANAYA.—Luis Braille, 4.—Salamanca.
- ARIEL.—Tambor del Bruch, s.n. San Juan Despi.—Barcelona.
- AVESTA.—Avda. de Barcelona. Siena, 1, 1 (Reus). Tarragona.
- BELLO.—Barcas, 5.—Valencia-2.
- BIBLIOGRAF.—Bruch, 151.—Barcelona-37.
- BOSCH.—Urgel, 51 bis.—Barcelona-11.
- BRUÑO.—Marqués de Mondéjar, 32.—Madrid-28.
- CATEDRA.—D. Ramón de la Cruz, 67.—Madrid-1.
- CREDSA.—Valencia, 489 y 491.—Barcelona-13.
- CSIC.—Vitruvio, 8.—Madrid-6.
- CUPSA.—Cristóbal Bordiú, 36.—Madrid-3.
- DAIMON.—Provenza, 284.—Barcelona-8.
- DESTINO.—Consejo de Ciento, 425.—Barcelona-9.
- DONCEL.—Pérez Ayuso, 20.—Madrid-2.
- EDAF.—Jorge Juan, 30.—Madrid-1.
- EDELVIVES.—Ctra. Madrid Km. 315.—Zaragoza-12.
- ESPASA.—Ctra. de Irún Km. 12,200.—Madrid-34.
- EDITORA NACIONAL.—Torregalindo, 10.—Madrid-16.
- FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS MADRID.—Ciudad Universitaria.—Madrid-3.
- FONDO DE CULTURA ECONOMICA.—Vía de los Poblados, s.n., Edif. Ing.-Góico, 4-1.—Madrid-33.
- FUNDACION JUAN MARCH.—Castelló, 77.—Madrid-6.
- FUNDACION PASTOR.—Serrano, 107.—Madrid-6.
- FUNDACION UNIVERSITARIA ESPAÑOLA.—Alcalá, 93 Madrid-9.
- GREDOS.—Sánchez Pacheco, 83.—Madrid-2.
- GUADARRAMA.—López de Rueda, 13.—Madrid-9.
- HERDER.—Provenza, 388.—Barcelona-25.
- HERNANDO.—Ferraz, 11.—Madrid-8.
- IBERIA.—Muntaner, 180.—Barcelona-36.
- INBAD.—Argumosa, 43.—Madrid-12.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS POLITICOS.—Pl. Marina Española, 8.—Madrid-13.
- ISTMO.—General Pardiñas, 26.—Madrid-1.
- LABOR.—Calabria, 235-39.—Barcelona-29.
- MEDITERRANEO.—Diego de León, 39.—Madrid-6.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.—Serv. Publicaciones.—Ciudad Universitaria.—Madrid-3.
- PEGASO.—Caracas, 21.—Madrid-4.
- PLANETA.—Calvet, 51-53.—Barcelona-21.
- PLAYOR.—Sta. Polonia, 7, Apdo. 50869.—Madrid-14.
- PLAZA Y JANES.—Virgen de Guadalupe, 21-23.—Esplugas de Llobregat. (Barcelona).
- REVISTA DE OCCIDENTE.—General Mola, 11.—Madrid-1.
- RIALP.—Preciados, 34.—Madrid-13.
- SAL TERRAE.—Guevara, 20.—Santander.
- SALVAT.—Mallorca, 41.—Barcelona-29.
- SANTILLANA.—Elfo, 32.—Madrid-27.
- PRENSA ESPAÑOLA.—Serrano, 61.—Madrid-6.
- SEIX BARRAL.—Tambor del Bruch, s.n.—San Juan Despi. (Barcelona).
- SIGLO XXI.—Plaza, 5.—Madrid-33.
- SILOS.—Pl. Onésimo Redondo, 3.—Valladolid.
- TAURUS.—Velázquez, 76-4.—Madrid-1.
- VICENS VIVES.—Avda. de Sarriá, 130.—Barcelona-17.
- PORRUA TURANZAS.—Cea Bermúdez, 10.—Madrid-3.

P. BONET y otros

INITIATION AU SYSTEME DE LA LANGUE LATINE

Paris. Nathan-Université, 1975

El libro que reseñamos es el segundo que ha lanzado la prestigiosa editorial Nathan en la sección dedicada a las lenguas y literaturas antiguas. En él han colaborado los profesores F. Kerlouegan y D. Conso de la Universidad de Besançon y el profesor P. Bouet de la de Caen.

El manual va dirigido a los estudiantes de la Sección de Letras con el fin de presentarles el material indispensable para adquirir los conocimientos básicos para el estudio histórico de las lenguas románicas; y, puesto que la raíz histórica fundamental de estas lenguas es el latín, les ofrece, en un apretado resumen, la organización del sistema de dicha lengua en sus tres partes esenciales: fonética, morfología y sintaxis.

Como todo sistema lingüístico, el latino ha evolucionado a lo largo del tiempo, y en él se advierten distintos niveles lingüísticos. Dos de ellos interesan en especial a los que estudian las lenguas románicas, el latín vulgar y el latín medieval. Ahora bien, estos dos niveles se estudian, generalmente, bien desde las perspectivas de los romanistas, bien desde la de los latinistas. En el primer caso, se suele marginar, o al menos, no se atiende lo suficiente la comparación con el latín clásico, con lo cual no se perciben en toda su dimensión los fenómenos evolutivos; en el segundo, la atención a estos niveles suele ser también marginal, hasta el punto que se presentan en los manuales de latín como meros apéndices de la lengua clásica.

La novedad del libro que reseñamos reside precisamente en el intento de salvar estas incongruencias, al exponer conjuntamente, y como en un todo orgánico, los sistemas del latín literario clásico del latín vulgar y del latín hablado de la Edad Media desde la perspectiva de las tres disciplinas lingüísticas aludidas.

En el capítulo primero se expone la situación histórica y geográfica de la lengua latina y el lugar que ocupa en las lenguas lde., las

distintas etapas de su evolución y los distintos niveles que en ella se perciben; las fuentes y su valor. Los capítulos siguientes abordan sucesivamente los sistemas fonético, nominal, pronominal, verbal y de subordinación de los tres niveles mencionados, proponiendo ejercicios prácticos para cada caso. Cierra el tratado una pequeña antología de textos anotados y traducidos que van desde Plauto hasta los «Juramentos de Estrasburgo» donde el estudiante puede comprobar prácticamente los fenómenos ya estudiados.

La clara exposición teórica se completa con abundante ejemplificación y, en ocasiones, con resúmenes que sintetizan aún más lo expuesto.

El método resulta eficaz, pues deja entrever rápidamente a los alumnos la diferencia de estructura de un nivel a otro y la evolución con que el latín va prefigurando el sistema de las lenguas románicas.

Con todo, queremos hacer unas observaciones que no pretenden restar en modo alguno el mérito que supone la sintaxis que tenemos delante, sino servir de orientación al lector.

La antología de textos comienza con un pasaje de Plauto sin que en el cuerpo doctrinal se hayan resumido algunos de los fenómenos de latín arcaico que, como han probado Meister, Marx, Altheim y otros, emergen después con fuerza en épocas posteriores. Es la misma objeción que Nuchelmans (Latomus, XXIII, 1964, página 868) hacía a Väänänen por no haber prestado la atención suficiente a esta época en su manual. Es cierto que los autores reconocen que el latín vulgar no es exclusivo de la época tardía y que «certains tournures ou certains faits de vocabulaire, dont on sait qu'ils relèvent du latin vulgaire, peuvent être déjà attestés dans les comédies de Plaute ou la correspondance familière de Cicéron» (p. 29) y que, en efecto, recogen algunos ejemplos como precedentes de giros que luego son vigentes en latín vulgar, v. g.,

el sintagma *ad* + acusativo con verbos como *dare*, etc. (p. 106); sin embargo, hubiera sido útil una síntesis en este sentido, resumiendo, por ejemplo, las páginas de Da Silva Neto (p. 174-179) de su *Historia do Latín Vulgar*.

Por otra parte, al estudiar el nombre, los autores hacen una neta distinción entre morfología y sintaxis, tanto en el sistema del latín literario, como en el del latín vulgar y del tránsito al romance; en cambio, en la exposición del sistema pronominal, las líneas entre morfología y sintaxis no están netamente diferenciadas en ninguno de los tres niveles de la lengua. Se van estudiando, uno a uno, los distintos tipos pronominales, sin separar la evolución que se da en las formas de la que se da en las funciones, de modo que se hace una auténtica morfo-sintaxis. Los autores han abandonado el modo de hacer de Grandgent para acercarse a la metodología de Väänänen. Finalmente, en la exposición del sistema verbal, se vuelve a tratar independientemente morfología y sintaxis para el latín clásico, mientras que en los otros dos niveles se hace conjuntamente.

Ha debido haber un principio metodológico consciente para adoptar este enfoque; pero no acertamos a descubrir cuál ha sido, a no ser, la dificultad de distinguir y podemos separar siempre la evolución de las formas y la de las funciones respectivas. Sabido es que, desde la aparición del libro de Riess, *Was ist Sintex*, aún las espadas están en alto respecto al estudio conjunto o separado de las formas y de sus funciones. En todo caso, no hubiera estado demás alguna observación metodológica en este sentido para no confundir al lector.

Por último, antes de entrar en el estudio de la subordinación, se echa en falta siquiera un resumen o unas nociones sobre la evolución de la frase aislada en los tres niveles y sobre la yuxtaposición, siendo así que los autores distinguen la parataxis de la hipotaxis.

Está claro que apenas tienen entidad estas observaciones ante la utilidad que puede proporcionar este manual no sólo a los alumnos de los primeros años de Facultad sino, en general, a los latinistas, por la claridad, precisión y documentación que ofrece.

Vicente Picón

