

Proyecto de Innovación Docente ID2014/0143

Financiado por el Programa de Ampliación de Ayudas de la Universidad de Salamanca a Proyectos de Innovación y Mejora Docente.
Convocatoria 2014--15

MEMORIA

*“Estos romanos están locos...”
Textos (clásicos) y contexto (novela, drama y cómic)
para una nueva propuesta didáctica en
Filología Clásica*

Coordinadora del Proyecto

ISABEL MORENO FERRERO

ismo@usal.es

Salamanca, 29 de Junio de 2015

ÍNDICE

	pgs.
I. EQUIPO DEL PROYECTO	3
II. INTRODUCCIÓN	
1. El por qué del Proyecto	3
2. Propósito y Objetivos (generales y específicos)	3
3. Aplicación de la Subvención Concedida	6
III. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS Y SU APLICACIÓN	
1. Distintos temas y distintos niveles	7
2. El desarrollo (sintético) de los temas analizados.....	8
3. Necesidad de ampliación del Proyecto y ámbitos de aplicación específica	10
IV. RESULTADOS y POSIBILIDADES	11
V. CONCLUSIONES	11
VI. DIFUSIÓN DE RESULTADOS Y CONTINUIDAD DEL PROYECTO	13
VII. ANEXOS: Material Didáctico	16
1. “Algunas novelas históricas sobre Alejandro Magno”: Guillermo Aprile	17
2. “Un mito frente a la realidad”: Laura Fernández Fernández	20
3. “¡Viva César!”: Isabel Gómez Santamaría	27
4. “A la historia, Calígula”: Federico Pedreira Nores.....	29
5. “Cómic contra cómic”: Isaac Pérez Hernández.....	34
6. “De nuevo, una mirada sobre el mundo romano...”: Isabel Moreno Ferrero....	42

I. EQUIPO DEL PROYECTO

Coordinadora	Isabel Moreno Ferrero	ismo@usal.es
Colaboradores	Guillermo Aprile	guillermo.aprile@usal.es
	Isaac Pérez	darkflame.philologist@gmail.com
	Laura Fernández Fdez	lauraffdez@gmail.com
	Federico Pedreira Nores	federicopedre@usal.es
	Isabel Gómez Santamaría	isagos@usal.es

II. INTRODUCCIÓN

1. EL POR QUÉ DEL PROYECTO.

El Proyecto de Innovación Docente al que responde la presente Memoria tenía por objetivo último el planteamiento y desarrollo de una metodología de enseñanza y aprendizaje de la Filología Latina que, aplicando los medios literarios, facilitase la comprensión de la lengua y la cultura latinas. Se trataba de plasmar a través de una serie de temas la interacción entre la lengua clásica y la literatura que en ella y su cultura se apoya, utilizando ésta como un elemento de motivación y explicación de la propia lengua; y viceversa: observar cómo los aspectos que transmiten estos textos (escenas y escenarios; personajes, costumbres, historia, arte, etc.) pueden motivar al alumno, induciéndole a mirar con mucho más gusto e interés los textos latinos que a veces se ven, no como productos de la elaboración humana, sino como algo críptico casi procedente de culturas de otros planetas. En el fondo, el objetivo principal era facilitar el acercamiento del discente a esta materia, cada vez más difícil de entender por ellos. Leer una novela de aventuras policiacas centrada en el Palacio Imperial, Roma y provincias, con el tema, por ejemplo, de la banca —hoy tan en boga por los problemas europeos de la crisis— puede inducir al alumno a leer con mayor interés, profundidad y gusto los textos clásicos que dan soporte a los literatos actuales en una u otra línea. Y si es un comic, nadie dudara del atractivo múltiple del famoso ‘Astérix’, pero conviene ampliar el espectro porque el número, calidad y sutileza de este tipo de productos ha crecido de forma exponencial en estos últimos lustros. Y es importante que un especialista en el tema ofrezca una panorámica y una aplicación ilustrativa de semejante campo.

Esta es, de hecho, una técnica no convencional, pero muy interesante, cuyo propósito trata de ofrecer un método que puede suponer una mejor consecución de los objetivos y competencias que exige el EEES a nuestros Graduados, dentro, sobre todo, de una difícil materia como es ésta de la Filología Latina.

2. PROPÓSITO Y OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)

La Filología Clásica (en su vertiente de Filología Latina que es la que aquí nos compete) tiene unos propósitos muy definidos que en la actualidad, por razones diversas, se necesita completar y ampliar con una importante carga de información cultural que permita entender mejor un ámbito (Roma y su mundo, y su proyección, si no universal, sí europea), cuya realidad se escapa al alumno; los jóvenes, cada vez más dominados por las redes sociales, e imbuídos de los modos de comunicación que parten de las técnicas audiovisuales, pero poco dados al trabajo especulativo y continuado que requiere la traducción y lectura de textos, huyen de ellos, sin conseguir aprehender su mensaje. Así, la asociación mental y cultural con esos hechos y datos del pasado, que se ven como periclitados, les resultan poco menos que imposible. No consiguen conectar los genitivos o las circunstanciales referidas, con el fondo humano-cultural y literario que transmiten los términos y períodos.

Por tanto, nuestro propósito ha sido doble, pero con múltiples facetas en cada línea: (a) llegar mejor al texto mediante la explicación morfosintáctica, cuya comprensión se vea facilitada por la descripción del texto leído, y, en su caso, la imagen que lo ilustre, en parte al menos; y (b) utilizar éstos dos elementos, el relato y la imagen, para motivar la lectura de los textos latinos originales: desde una batalla, o múltiples choques, a los que Simon Scarrow concede importancia sustancial en su volumen III; al carácter de Calígula, tal y como Camus lo utiliza en su reflexión sobre el poder; o, en otro tercio, las complejas circunstancias de la decadencia de Roma y el inicio de los reinos bárbaros tras el dominio de estos de zonas especialmente sensibles (Galia, o Hispania), tal y como ayuda a entender hábilmente la obra de W. Breem, *El Águila en la nieve* (1975). Lo cierto, en especial por lo que respecta a esta última, un clásico moderno, germen y punto de inspiración de *Gladiator* (véase nuestro Anexo 6), es que a estas últimas etapas del Imperio Romano es difícil siempre llegar; una obra como ésta permite entender el trasfondo histórico-social y traducir mejor los textos que recogen tales sucesos; alternativamente, su lectura induce a ver “en qué pasajes y obras se ha inspirado el autor para recrearlas”. Motivación y aplicación resultan, pues, los dos motores principales para buscar textos y medios de nuevas formas didácticas. En síntesis los propósitos eran:

Filología Latina y Cultura Clásica
GENERALES
y aplicables en diferentes niveles y grados de dificultad
Facilitar la aproximación del alumno a las realidades que los textos clásicos transmiten, en distintos autores, géneros y niveles de dificultad, mediante la aplicación selectiva de material literario y, en su caso, audiovisual.
Despertar el interés del alumno mediante la contemplación de ciertos texto e imágenes y secuencias fílmicas seleccionadas, para que trate de encontrar y aprender en los textos latinos la realidad o no de lo que se le cuenta, y las características específicas de lo que está leyendo, y, ocasionalmente, contemplando en las imágenes que se hayan seleccionado para ilustrar las variadas lecturas.

ESPECÍFICOS

Ayudar a fijar los conceptos básicos de Filología Latina, mediante la inducción literaria y fílmica en sus diversos planos: desde los inmediatos del cómic, a las muy complejas relaciones de poder y locura de Calígula, o la caída del Imperio Romano.

Aprender a traducir pasajes más complejos de carácter histórico, o técnico (poliorcética) mediante la descripción aplicada de sus recursos, según las novelas o pasajes que tratan del ejército o que presentan batallas o aspectos principalmente relacionados con ello; como complemento, la visualización de su uso práctico en las series y films, y documentales realizados por la BBC o el Canal de Historia a tal propósito.

Afianzar el conocimiento de figuras políticas de primer orden en la historia de Roma, cuyas personalidades han ofrecido la base de sistemas políticos, o cambios sustanciales en la historia. Si el caso de César es muy conocido a través de Astérix, la corte de los Flavios en la serie de Didio Falco, la de Claudio y sus libertos en la de S. Scarrow, o la figura trágica de Estilicón, como contrapunto a la de Calígula, permiten fijar en la mente datos y ambientes de todo el proceso de la configuración y desaparición (en esencia) de Roma.

Conocer el léxico de ciertos campos determinados a través de la narración (siempre hay glosarios en las buenas ediciones) y visualización escénica: ejército, casa/-s o *villae*, vida cotidiana (utensilios, mobiliario, instrumentos médicos,...), juegos (*ludi* y *venationes*), y gladiadores, etc. El panorama para el docente es tan amplio como la capacidad de aprendizaje que se puede desarrollar en el discente.

Manejar giros y expresiones que, como en la actualidad, pueden jalonar la vida diaria y permitir entender el fondo morfosintáctico que los sustenta.

Lograr que el alumno obtenga una imagen razonada de la vida de Roma en su vertiente humana y política a través de la explicación de los aciertos y desaciertos de la aplicación de los datos históricos (la realidad) en la ficción (Literatura).

Queda patente, pues, que los contenidos y objetivos para la formación de los Graduados en Filología Clásica se centran en los ámbitos de la **Filología Latina** (textos y su comentario; léxico y su derivación a las lenguas modernas; y morfosintaxis y su influencia en las lenguas romances), **la Historia y Civilización Latinas**, y **la Cultura clásica**, en general.

Una vez concedido el Proyecto, los objetivos se centraron en las siguientes actuaciones concretas:

- ✚ En elaborar un material didáctico básico, acorde con los contenidos de las asignaturas principales a las que se dirigía, que ayudara y complementara la labor del profesor, estimulando el autotransmisión del alumno. Se trata de motivar, mediante la lectura de las obras propuestas o los fragmentos que se consideren ilustrativos o indicativos al respecto, ese estudio que se pretende mejorar gracias a estas fórmulas nuevas de aproximación a la lengua y cultura latinas
- ✚ Como en el caso de los proyectos anteriores, vinculados en especial al mundo de la imagen, observar los problemas que el planteamiento general podía crear en docentes y alumnos. Hay que advertir que, mientras la metodología de los medios audiovisuales tenía un largo recorrido previo gracias a la docencia impartida por parte de la responsable del Proyecto (Prof.^a I. Moreno) en esta Universidad (Asignaturas de

creación específica sobre “El cine ‘de romanos’ y sus fuentes literarias”, en este tema de la Literatura y el Comic el terreno es más complejo. La lectura es siempre más difícil que la imagen, menos atractiva y de mayor exigencia en la atención. Y, además, algunas de las obras elegidas (A. Camus; y M. Yourcenar) suponen una formación notable en el que va a llevar a cabo el análisis. De acuerdo con tal riesgo, se planificó el trabajo metodológicamente, diversificando géneros y ajustando niveles. Hemos tratado de recoger en un pequeño dossier algunos de los textos que nos parecen más útiles para los temas apuntados, señalando el valor de cada volumen de acuerdo con el proyecto didáctico.

- ✚ Asimismo, hemos procurado llevar a cabo una breve selección de obras cinematográficas, series y documentales —a las secuencias específicas no descendemos en esta breve memoria— a las que, de acuerdo con el propósito de ofrecer un material audiovisual adecuado para el profesor, se puedan recurrir para ilustrar los contenidos culturales, de *realia* y de tradición clásica.

- ✚ En las sesiones de discusión y trabajo, hemos tratado de apuntar una metodología de trabajo participativa para grupos de alumnos. Hay que salvar en tales casos importantes dificultades: diferencias de nivel e intereses en los alumnos; falta de hábito lector de la mayoría del alumnado joven; necesidad de actuar de cara a los gustos de los alumnos a la hora de insertarlos en los grupos de trabajo, y, al tiempo, obligación de diversificar el campo de estudio para que los estudiantes no se limiten sólo a las parcelas que les supongan más rendimiento inmediato (cómic) con menor coste de atención (literatura vs. Cine/imagen).

- ✚ Hemos planteado muy especialmente el interés del trabajo de cara a la adquisición de competencias genéricas, apuntando toda la riqueza del material clásico que se proyecta desde el pasado hasta la actualidad: desde la visión de los problemas de género —¿Había mujeres gladiadoras?—, religión (Mitra y su herencia/ Dios único/ dioses y libertad), a las relaciones de poder o el ejército. Se trata de que el lector de los textos literarios sea capaz de asimilar y proyectar toda la información cultural del pasado (Roma) que está absorbiendo, a la vida de hoy: instituciones, terminología, conceptos político-sociales y aspectos literarios. Una fórmula de tal metodología es la que se ha intentado plasmar en los dos TFM que han estado terminando dos de los colaboradores del Proyecto: Isaac Hernández Pérez, sobre “La *Roma aeterna* en los videojuegos: didáctica y tradición clásica); y Laura Fernández Fernández “*Periucundae mihi fuerunt litterae tuae...* (Cic. *Fam.* I.9): De viaje con Adriano por el *Orbis terrarum*”

3. APLICACIÓN DE LA SUBVENCIÓN CONCEDIDA

La cuantía concedida, más simbólica que fundamental (50€), pero que agradecemos profundamente, como detalle hacia los jóvenes colaboradores, nos ha permitido ofrecerles, como miembros más jóvenes y de economía menos sólida del Proyecto que son, un material muy útil para el presente trabajo.

Por ello, la subvención concedida se ha destinado a la adquisición de un PEN (uno por cada alumno integrante del grupo) para almacenar información (PDF sobre las obras y documentos de trabajo); y otro para la responsable del equipo.

III. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS

1. DISTINTOS TEMAS Y DISTINTOS NIVELES

El primer punto que debemos destacar es que este trabajo supone más una metodología y una aplicación de ciertos temas y recursos limitada al texto filológico y de éste a la presentación literaria y la fílmica, que la confección de un *corpus* cerrado de oferta docente. Este último aspecto tendrá su desarrollo en otro nuevo proyecto que, caso de que se conceda, se articulará en el próximo estadio de la Innovación Docente.

El Proyecto tenía como objetivo fijar distintas posibilidades de aproximación al texto y a las obras consagradas o cómic, así como subsidiariamente a la imagen, de acuerdo con los propios niveles a los que se dirigiera la enseñanza. Así pues, dos de los temas se han centrado en la prosopografía y en el tiempo histórico de cuatro emperadores destacados, aunque desde diferentes perspectivas. En particular, Alejandro Magno se aborda a partir de varias recreaciones novelísticas modernas; Julio César, con todos los matices de su vida política y militar, se presta a un estudio divulgativo tomando como pretexto o como contexto diferentes novelas juveniles; Adriano, un emperador tan idealizado por la tradición como desconocido del alumnado, encuentra en la novela (casi) lírica de Yourcenar una buena impresión previa del príncipe antonino; Calígula, con la misma rareza del personaje, ofrece mil posibilidades teniendo en cuenta una obra teatral como la de Camus, cuyas tesis sobre el poder político, por cierto, recobran precisamente rabiosa actualidad. En otro orden de cosas, una incursión en el mundo del cómic abre una variada gama de posibilidades didácticas, mientras que otras dos novelas contemporáneas, acrisoladas y con óptimas reseñas, conforman el estímulo perfecto para comenzar a estudiar la complejidad extrema de la Antigüedad tardía. El alumno que asuma todas estas sugerencias y utilice estos materiales, dirigido siempre bajo la mirada del Profesor, entenderá no sólo el proceso de esos siglos en los que Roma iluminó el mundo, sino los problemas de semejantes actuaciones en el nuestro.

Consideramos que este modo de trabajo y procedimiento didáctico puede sustituir una parte de la docencia tradicional, estimulando la comprensión y el afán de *aemulatio* del alumno, en varias fases y niveles. Si se buscaba incentivar al alumnado para que participe de forma más activa en la clase magistral al exigirle un esfuerzo adicional propio para completar las fórmulas tradicionales de aprendizaje de paradigmas y la siempre aburrida morfo-sintaxis, y el léxico, este material puede resultar de especial interés para su mejor comprensión del mundo de Roma y, sobre todo, fijar los conceptos como sólo la novela, el cómic —es más elitista el teatro, pero también hay diferencias entre los alumnos—, y la imagen como complemento, pueden hacer. Algo, una vez más, que consideramos especialmente formativo en el sentido que preconiza el EEES.

2. EL DESARROLLO (SINTÉTICO) DE LOS TEMAS ANALIZADOS

Los trabajos han permitido analizar textos, seleccionar el material teórico al que ajustarlo, aplicar bibliografía de distinto tenor a lo estudiado, y, sobre todo, manejar la información de distintas novelas y series aplicando sobre ellas el conocimiento que aportan los originales latinos y, en ocasiones, griegos. Sobre los originales han versado las discusiones científico-didácticas necesarias para ajustar la metodología planteada y realizar las modificaciones necesarias.

El resultado del trabajo, visto desde la óptica de la coordinación, se aprecia cuidado, variado, muy selectivo, muy interesante didácticamente, y, en ocasiones, de notable altura investigadora. Otras veces, en cambio, ha primado la aplicación docente a niveles de iniciación, en los que el planteamiento morfosintáctico (César, Cicerón, Veleyo y Floro y los epitomadores del s. IV, y, ocasionalmente, Livio) resultará muy útil. Igual que el ámbito cultural, donde la baza del atractivo militar (el estudio del ejército) sigue siendo fundamental para la docencia de los jóvenes en Bachillerato y Primeros Cursos de la Facultad. En cambio, los otros dos elementos, de mayor alcance y profundidad filosófico-política, se han mostrado especialmente adecuados para su aplicación en los cursos de 3º de Filología Clásica —donde se imparte épica (Virgilio) e historiografía (T. Livio)—, 4º (Historia y civilización latinas), y, por supuesto, en la docencia del MUPES en el apartado de Innovación Docente al que la responsable del Proyecto imparte, justamente, la asignatura de Innovación Docente.

Como muestra del tipo de trabajo realizado, se adjunta (infra) una breve síntesis de cada uno de ellos, con algunos de los apartados principales que han desarrollado los integrantes en el conjunto del trabajo, y una más amplia síntesis en los Anexos, que, lógicamente, no impedirá su futura publicación.

Desde el punto de vista de la coordinación, tanto de la Profª. Gómez Santamaría, cuyas sugerencias filológico-didácticas me han sido muy útiles, como mía, el tema y su plasmación y desarrollo ha sido un éxito. Los alumnos encargados del Proyecto han puesto toda su ilusión y, de paso, ampliado mucho su propio conocimiento de la Filología Latina, a la vez que han facilitado a sus compañeros el trabajo docente. Pocas recompensas hay tan gratas para quien ha pensado, planificado y contribuido a realizar una tarea como ésta.

1. GUILLERMO APRILE, “ALGUNAS NOVELAS HISTÓRICAS SOBRE ALEJANDRO MAGNO”:
 - Centrándonos en dos novelas históricas norteamericanas que adoptan el formato epistolar, *The Ides of March* de Thornton Wilder (1948) y *Augustus* de John Williams, nuestro trabajo examinará las posibilidades que el género epistolar ofrece para la novela histórica de tema romano. Se observará cómo los epistolarios de época romana tanto republicana como imperial (Cicerón, Plinio el Viejo, etc.) sirven de modelo formal para la composición de estas novelas; pero a la vez ofrecen numerosas posibilidades narrativas para el trabajo de “recreación de un mundo perdido” propio del novelista histórico. Al recrear un mundo interior irreproducible por otros medios, un mundo en el que géneros discursivos y voces narrativas

diversos se entremezclan en un conjunto polifónico, se abren numerosas posibilidades para la representación (y también para la interpretación) de muchos aspectos de la vida en el mundo antiguo

2: LAURA FERNÁNDEZ: “UN MITO FRENTE A LA REALIDAD”:

- Como somos conscientes del papel primordial que el análisis morfosintáctico y la traducción de textos tienen en este nivel y la dificultad que entraña para los alumnos, esta propuesta didáctica combina en una actividad la práctica de la traducción, el estudio de la Historia de Roma y la cultura antigua desde la perspectiva itinerante del emperador Adriano. Los estudiantes traducirán fragmentos escogidos de la *Historia Augusta*, del *Breviario* de Eutropio y del *Libro de los Césares* de A. Víctor que narran la vida del emperador para luego leer pasajes de la novela histórica de Marguerite Yourcenar, *Memorias de Adriano*, obra que se construye sobre los recuerdos del soberano, que rememora etapas y episodios de su vida —juventud, educación, viajes, gobierno del Imperio y decadencia final—. Esta condición analéptica posibilita a la autora aderezar el relato con pensamientos e introspecciones ficticias del propio emperador. Así hallamos, entre las travesías y las labores propias del gobernante, reflexiones sobre la expansión de Roma y sus límites, la paz, los pueblos bárbaros, el poder, el amor y la muerte: constituyen el vehículo de Yourcenar para recrear la Roma de la etapa y ofrecernos una panorámica de la filosofía, la literatura, la cultura, antiguas... en definitiva, una obra rica en referencias y conceptos del mundo antiguo que los alumnos suelen estudiar aisladamente en manuales.

3. “¡VIVA CÉSAR!”, ISABEL GÓMEZ SANTAMARÍA

- Por otra parte, se pueden aprovechar didácticamente tres novelas juveniles actuales que tienen como eje la figura de Julio César: *Julio César y la guerra de las Galias*, de Anne-Marie Zarka; *Julio César y los hilos del poder*, de H. Parigger; y *Guárdate de los Idus*, de Lola Gándara. A partir de ellas, se ha ideado una unidad didáctica en que se pretende estimular la curiosidad intelectual de los alumnos, a fin de que, junto con las traducciones del *De bello Gallico* y de la *Vita Diui Iulii*, lleven a cabo un trabajo escrito imaginativo, pero fundado siempre en la historicidad rigurosa del general romano.

4. “A LA HISTORIA, CALÍGULA”, FEDERICO PEDREIRA NORES

- La siguiente unidad didáctica propone analizar en profundidad la personalidad histórica del emperador Calígula a partir de un texto clásico y de una obra teatral contemporánea. En primer lugar, se ha de abordar un estudio filológico de la *Vita Caligulae*, de Suetonio, ponderando asimismo sus cualidades literarias e históricas, puesto que se trata de la principal fuente historiográfica latina conservada sobre el príncipe Julio-Claudio. A continuación, se ha de abordar la lectura de la tragedia *Calígula*, del escritor existencialista Albert Camus, a fin de reconocer en ella el poso de la biografía suetoniana y la recepción del emperador en la modernidad. El propósito último del tema de estudio reside en ampliar el canon universitario de autores latinos con una breve introducción a las *Vitae XII Caesarum* y estimular el interés histórico del alumno a través de la obra de Camus, que, con su fuerza impresiva, plantea reflexiones trascendentales para el ser humano en su personal evocación de la Antigüedad.

5. “CÓMIC CONTRA CÓMIC”: ISAAC PÉREZ HERNÁNDEZ

- Muchos son los cómics que recurren a elementos del mundo clásico, bien porque enmarcan sus historias en esa época, bien porque adaptan una obra de la antigüedad, o bien porque recurren a elementos de la tradición clásica para sus tramas. En este estudio nos acercamos a la forma en la que el cómic trata los elementos clásicos y analizamos sus posibles aplicaciones didácticas y de divulgación, analizando obras que van desde el más que conocido *Astérix* de Goscinny y Uderzo, a los superhéroes de *Marvel* y *DC*, sin dejar de lado la producción japonesa, intentando en todo momento poner cuanto en estas obras se observa en comparación con los datos que arrojan las fuentes antiguas, para, junto a los objetivos propiamente didácticos, tratar de establecer un puente cultural entre el cómic y la tradición clásica.

6. ISABEL MORENO: “DE NUEVO SOBRE LOS ORÍGENES...”:

- Nuestra propuesta didáctica trata de analizar las razones y modos de aplicación del Imperialismo, en este caso el romano en Britania, escenario de la obra de S. Scarrow (III, *Las garras del águila*), y sus consecuencias a finales del s. V, con la invasión alano-germánica cruzando el Rin (*El águila en la nieve*). En un mundo como el actual, dominado por la llegada de gente que requiere condiciones mínimas de subsistencia en lo que consideran una tierra de promisión que se les niega sistemáticamente, los gritos de aquellos bárbaros que pedían también inutilmente tierras y un lugar para cultivar y asentarse, adquiere relieve especial. No se aprende de la historia, pese al citado refrán clásico de que “La historia es maestra de la vida”. Pero tal vez educando a nuestros alumnos con ambos puntos de vista, a través de los textos seleccionados, se pueda ir creando una mente que sea solidaria y comprensiva, y un mundo más justo. El otro y la transversalidad cultural y de género tienen en estas obras seleccionadas un papel muy importante, y los textos clásicos que las sustentan, algunos poco conocidos por los autores permiten una gran labor de traducción y aproximación a géneros poco habituales.

3. NECESIDAD DE AMPLIACIÓN DEL PROYECTO Y ÁMBITOS DE SU APLICACIÓN ESPECÍFICA

El panorama final de tal Proyecto constata que se cierra con éxito en los límites iniciales proyectados, pero deja aún mucha tarea pendiente, dentro de los temas elegidos, y, a la vez, abre otras muchas posibilidades. De hecho, en todos los temas abordados, como aquí se pone de manifiesto (cf. Anexos) se ha trabajado en unos aspectos y unos autores reducidos y concretos, según en cada caso ha ido exigiendo el nivel y el argumento elegidos. Pero ambas cosas son susceptibles de ser ampliadas: por ej., el ejército a la propia teoría poliorcética; la serie *Roma* al arte, vida cotidiana, juegos, figuras menos conocidas de la República, valores políticos de los sistemas políticos...; la figura de A. Magno, a los elementos literarios: retórica (discursos), técnica militar, religión, etc. Y, sin duda, los propios símbolos de poder, cuya presencia puede rastrearse tanto en casi todas las películas utilizadas o no en el trabajo, como en su proyección sobre el futuro en las diversas cortes europeas y estados, más o menos modernos.

Lo cual, sin embargo, tampoco cerraría el Proyecto porque muchas temáticas y materias, y muchos films —algunos famosos; otros más desconocidos para los jóvenes de hoy (“Helena de Troya, de R. Wise)— han quedado fuera de este análisis, y su estudio resultaría fundamental para cerrar en una primera fase este tipo de aproximación a la filología y la cultura latinas.

Por otra parte, el Proyecto requerirá en esa segunda fase una buena selección de textos a modo de guía (temática y por autores), con los textos y sus traducciones que permita a los profesores encontrar con rapidez unos datos, por un lado filológicos (una buena selección de textos de distintos autores sobre un tema, materia y film); y, por otra, un buen comentario de los datos culturales, ambientales, de *realia*, y fílmicos, para explicar los pasajes en relación con las propias series y películas, las utilizadas y las mencionadas en un segundo plano.

En definitiva, un manual, que ofreciera a los Profesores la comodidad de encontrar un buen material dispuesto, ajustado a niveles, comentado y traducido, y fácil, por ende de aplicar a la docencia de modo siempre complementario en estas fases todavía iniciales. En esa línea hay que destacar que también es el momento de empezar a fijar los porcentajes y fórmulas para su mejor evaluación; al menos en el apartado de Actividades complementarias debería especificarse. Todo ello, el texto sobre todo, necesita una reflexión y un gran trabajo en el plano de la presentación y organización. A ello dedicaríamos nuestro próximo esfuerzo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Proyecto, que desde el punto de vista de la teoría, la investigación de los temas, y su buena aplicación didáctica tiene gran interés, presenta un problema práctico que, de momento, no podemos resolver: el hecho de comprobar su aplicación en los niveles iniciales a los que, en parte, va dirigido. La profesora Isabel Gómez ha sido la más afortunada, en tanto que ha podido poner en práctica su contribución al proyecto y con óptimos resultados entre su alumnado. Por otra parte, Isaac Pérez ha introducido levemente sus impresiones durante las breves prácticas que ha llevado a cabo dentro del MUPES. En el plano académico e investigador, Laura Fernández y Federico Pedreira han aprovechado en buena medida los contenidos teóricos y prácticos de sus aportaciones para llevar a cabo su TFM y una contribución a un congreso, respectivamente. Sin embargo, aún no ha podido aplicarse sistemáticamente, dado que, como tal Innovación, es ahora cuando se está presentando. Confiamos en que en un futuro próximo se pueda opinar con fundamento estadístico sobre la fórmula.

V. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de los propios alumnos colaboradores del Proyecto, los resultados obtenidos en relación con esta iniciativa de Innovación Docente que ha tratado de desarrollar un diseño de enseñanza-aprendizaje encaminado a la adquisición no sólo de conocimientos específicos sino también competencias generales, tal y como consta en sus

comentarios —los de los años de docencia precedentes no se evaluaron a través de la realización de encuestas de satisfacción, que hubieran permitido llegar a conclusiones definidas, porque la enseñanza en aquél momento no se planteó como una fórmula evaluable sobre la que plantear un debate, sino como una forma de complemento didáctico—, se pueden agrupar de este modo:

Valoran muy positivamente

- a. El trabajo práctico de revisión fílmica y la búsqueda de los textos en los que se han basado los guionistas y directores, por su interés formativo e informativo, la relación con las asignaturas y la metodología utilizada para su desarrollo. Indican la conveniencia de aumentar este tipo de actividad, extraordinariamente formativa para ellos, y para su propia experiencia docente, y para el Profesorado que utilice el material reunido a tal efecto.
- b. Las actividades complementarias como medio de motivar el interés por la asignatura
- c. La creatividad que adiestra la literatura de tema clásico como medio para el aprendizaje y metodología para la comprensión de pasajes difíciles; y la buena recepción en el caso de la teoría visualmente expuesta para su recuerdo y aprendizaje.
- d. La elaboración del material como medio de mejorar su formación y su capacidad organizativa de cara a los alumnos en una temática enfocada de modo diferente al habitual.
- e. El gran partido que se le puede sacar al material como contribución a las actividades complementarias, y su posibilidad de aplicación de cara al autoaprendizaje del alumno joven y su formación integral (desde historia a política actual, y desde lectura y literatura, a modos de conducta).
- f. El gran interés del Proyecto (realización y contenido) para su futuro profesional.
- g. Su grado de dedicación e implicación en la asignatura y la materia.
- h. La importancia de la colaboración con sus compañeros y Profesoras a la hora de la propia confección del trabajo. El Proyecto ha resultado una buena combinación de experimento docente y mejora en la propia técnica investigadora, ha facilitado la relación científica y ofrecido nuevas perspectivas de trabajo.

Valoran aceptablemente:

- ✚ Las explicaciones que puede ofrecerse al alumnado, si bien manifiestan, en general, la preocupación por el tiempo que sería necesario para aplicarlas dentro de los estrechos límites temporales que permiten los Programas de todo tipo (Bachillerato; Grado; incluso Máster).
- ✚ El material didáctico de textos y datos que les será de gran utilidad personal y para sus compañeros. Pero, como en el punto anterior, manifiestan su deseo de completarlo. Lo consideran insuficiente y, si no mejorable, si claramente ampliable.

Desiderata

- ✚ Solicitan para el futuro más tiempo para la realización del trabajo: convocatoria con más plazo, posibilidad de ampliarlo a dos años y cerrarlo con un Proyecto (libro) a cuya difusión dé lugar o contribuya a difundir la propia Universidad
- ✚ Disponer de material de apoyo oficial (de la Universidad), en el uso de cierto material indispensable para el Proyecto (captura de escenas; montaje de secuencias; o simple

reproducción de material fotográfico, cartográfico o cualquiera que suponga la difusión de imágenes, muchas veces sometido a derechos de reproducción reservados, aunque sea por motivos científicos y sin ánimo de lucro. Nuestra labor es educativa, no administrativa.

- ✚ Han tenido problemas para compatibilizar la realización del trabajo con las restantes tareas (investigadoras en algunos casos; docentes en otros), y consideran que se requiere o más tiempo, o más margen, o un apoyo institucional (en el tratamiento de material audiovisual) para resolver los problemas de difusión de un material sustancial en el Proyecto.

Todo lo precedente permitiría, sin duda, mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Filología Latina (genéricamente: también la literatura, la historia o el arte,...) de los Graduados en Filología Clásica, y el alumnado de Bachillerato y Cultura Clásica, salvando el problema — que reconocemos que es grave—, del estrecho margen temporal que deja la docencia tradicional.

No obstante podemos decir también que el trabajo desarrollado nos ha permitido constatar dos hechos que consideramos importantes en relación con las nuevas metodologías que preconiza el EEES para el avance y optimización de la enseñanza actual:

- La falta de una fácil aplicación del método dentro de una enseñanza que tiende a ser más tradicional de lo que quizá a estas horas debería, dentro de un marco de trabajo que, comparativamente, se observa como poco rentable pedagógica e informativamente
- Y el ámbito de su aplicación: inicialmente, nos parece que este tipo de trabajo podría encontrar su mejor eco en la evaluación continua dejando la realización de exámenes — que no es el único método de evaluación, aunque sí siga siendo fundamental— para la parte de la enseñanza más tradicional y lógica en una Filología Clásica, cuya finalidad es la lectura y comprensión de un texto. Eso sigue siendo difícil, aunque se ayude con estos recursos.

Ambos aspectos señalados requerirían de iniciativas encaminadas a conseguir una adaptación que permita realmente plantearse la posibilidad de formación del alumnado en competencias. Por supuesto, es evidente que en nuestra especialidad este tipo de trabajo es posible, porque el número de alumnos es reducido; en los grandes, sería, sin duda, más difícil.

VI. DIFUSIÓN DE RESULTADOS Y CONTINUIDAD DEL PROYECTO

La metodología y la temática de este proyecto de innovación docente se procurará exponer un congreso de actualización pedagógica y/o científica de ámbito regional o estatal, a fin de iniciar una reflexión pausada en torno a la praxis didáctica de los estudios clásicos en la enseñanza universitaria y preuniversitaria. De todos modos, no se descarta, sino que se pretenderá encarecidamente poner en práctica todo este trabajo en la docencia de que se encargan las profesoras responsables, a saber, Asignaturas de Creación Específica, el Latín de años comunes a otras Filologías, Textos Latinos II e Historia y Civilización romanas, de 3er y 4.º curso de Filología Clásica.

Como en la Memoria ya incluimos un adelanto de la temática y fórmulas de aproximación al análisis de los textos y las imágenes. Por supuesto, los alumnos que lo deseen podrán publicar en el Repositorio de la Universidad su trabajo, para que pueda ser conocido y utilizado por el Profesorado y alumnos que lo requieran.

No obstante, con mayor proyección amplitud y detalle, para el grueso de los trabajos se está preparando un volumen monográfico (probablemente on-line) sobre cuya publicación se informará a la Universidad (Vicerrectorado de Planificación Académica), pero del que se tendrá noticia también por los informes de la propia Editorial (Liceus, E-Excellence, probablemente).

Por lo que se refiere a la continuidad de este Proyecto, es intención del equipo de trabajo solicitar, si ello es posible, un nuevo Proyecto en el que se intentará introducir las mejoras necesarias en el diseño de la actividad de aprendizaje de la asignatura al tiempo que se implementa un nuevo elemento que puede ayudar a conseguirlo: la aplicación

Agradecimientos

Por último, pero no menos importante, sólo me queda agradecer a los componentes del equipo su ilusión, capacidad de trabajo, responsabilidad y ayuda en la realización de este Proyecto, cuyo material completo, ampliado y con más proyección, esperemos que obtenga su merecida publicidad y difusión. Quiero, no obstante, singularizar mi gratitud hacia la Prof.^a Gómez Santamaría, cuya experiencia docente a través sobre todo de la asignatura de "L2atín" (102701), de 1º del Grado en Filología Hispánica y la docencia en la asignatura "Metodología en la especialidad de Latín y Griego", (302057), en el Máster Universitario de Profesor en Enseñanza Secundaria (MUPES), nos ha resultado de sustancial importancia; igual que su colaboración en la dirección y tutela, directa e indirecta, del equipo de trabajo.

Así mismo deseo expresar mi gratitud al Vicerrectorado de Docencia la concesión de este Proyecto, por lo que ha servido de motivación y estímulo para los jóvenes componentes del equipo.

Y a los que, de un modo u otro, nos han permitido usar un material audiovisual del que son autores, y cuyo uso, en una finalidad didáctica más necesaria cada día, pretende divulgar y agradecer en lo posible su propio trabajo. Todo lo que es susceptible de ser utilizado como medio de enseñanza nos permite aprender...

Isabel MORENO FERRERO
Prof.^a. Titular de Filología Latina
Universidad de Salamanca

*VII. ANEXOS
MATERIAL DIDÁCTICO*

ANEXO 1.

LAS PRINCIPALES NOVELAS HISTÓRICAS SOBRE ALEJANDRO MAGNO

GUILLERMO APRILE

guillermo.aprile@usal.es

El notable desarrollo del género epistolar desde finales del siglo XVII fue uno de los fenómenos que llevó al surgimiento y luego consolidación hacia mediados del siglo XVIII de la llamada novela moderna. El otro gran fenómeno, cabe mencionar, fue la popularización de los relatos de viajes. Muchas de las primeras grandes novelas pertenecieron al género epistolar: en lengua inglesa *Pamela*, de S. Richardson (1740), en alemán *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) en francés *Les liaisons dangereuses* de P. Choderlos de Laclós (1782) son algunos de los ejemplos más conocidos. Cuando durante el siglo siguiente la novela se consolidó en su forma tradicional, se desarrollaron varios géneros que alcanzarían gran popularidad: entre ellos estaba el de la novela histórica, cuyo primer gran ejemplo —siguiendo la ya clásica definición de G. Lukács— fue *Ivanhoe* de Sir Walter Scott (1820). Con el tiempo también esta la novela histórica fue adoptando la forma del género epistolar, dando origen así durante el siglo XX a las dos obras que serán analizadas en este trabajo, dedicadas a la Roma de los últimos años de la República y los primeros del Principado: se trata de *The Ides of March* de Thornton Wilder (1948) y *Augustus* de John Williams (1973).

Debe tenerse presente sin embargo que muchos de los textos en prosa que existían ya desde el siglo I a.C. trataban historias desde un punto de vista realista y con un discurso formal no demasiado alejado del de la historiografía, pero que sin embargo no habían acontecido. Estos son, por supuesto, los textos que son definidos actualmente, no sin cierto anacronismo, bajo el nombre de “novelas griegas” (y en su versión en latín, “novelas romanas”). No sería entonces descabellado, llevando un poco más allá el anacronismo de llamarlos novelas, entenderlos como una suerte de novelas históricas de la Antigüedad. Al menos uno de ellos, quizás el más popular, el *Romance de Alejandro* puede remontar sus orígenes hasta el género epistolar. Es sabido que ya en el siglo III a.C. se habían difundido colecciones de cartas entre Alejandro y otros grandes personajes (su madre Olimpia, su preceptor Aristóteles, etc.); muchos estudiosos han supuesto que en la base del *Romance* probablemente estuviera alguna de estas colecciones de cartas, de las que por demás tenemos numerosos testimonios en la historiografía superviviente: Plutarco menciona y cita el epistolario entre Alejandro y su madre, mientras que Diodoro, Curcio y Arriano citan en mayor o menor medida los intercambios de cartas entre el macedonio y el rey persa Darío.

También en la Antigüedad muchos epistolarios, tanto auténticos como apócrifos, tuvieron gran circulación, algunos de los cuales han llegado hasta nosotros. Los más famosos en latín son los de Cicerón y de Plinio el Joven, mientras que en griego se destacan, ya en época tardía, el del rétor Libanio y el del emperador Juliano: este último fue una de los documentos utilizados por el norteamericano Gore Vidal para componer su novela sobre el último emperador pagano, *Julian* (1964). ¿Qué influencia podríamos suponer que los otros

epistolarios de la Antigüedad tuvieron en otras novelas históricas? Será uno de los propósitos de este trabajo intentar dar una respuesta a este problema. Resulta evidente que el género epistolar ofrece numerosas posibilidades a la novela: sobre todo, permite evocar con gran detalle una multiplicidad de discursos, de voces narrativas. Esto resulta de gran utilidad a la hora de recrear un tiempo histórico pasado, desde el momento en que muchas voces contribuyen mejor a la creación de un “ambiente histórico” antes que una única (o unas pocas) voces narrativas.

Es en este sentido, en la posibilidad de recrear la pluralidad de voces de un determinado tiempo histórico, en la que creemos reside la principal contribución de los epistolarios antiguos para la novela histórica moderna. No representan tanto una fuente directa de la cuál obtener información, como sí pueden ser Suetonio, Salustio, Veleyo o Suetonio, sino más bien un modelo formal que enseña a “reconstruir” un mundo perdido, un mundo interior a la vez que exterior. Incluso los historiadores más metódicos saben de estas posibilidades: en el prólogo a su libro dedicado a Alejandro Magno, Robin Lane Fox aclara (no sin riesgo de caer en cierta contradicción, como muchos estudiosos —Badian entre ellos— le reprocharon en su momento) que su obra no pretendía ser una biografía puesto que una reconstrucción histórica perfecta de la vida del macedonio resulta casi imposible dada la escasez de fuentes. Más interesante resulta su opinión sobre cuáles son las figuras de la Antigüedad de las que sí podría reconstruirse con cierto detalle el pasado: “*Agustine, Cicero and perhaps the emperor Julian are the only figures from Antiquity whose biography can be attempted*” (Lane Fox 1986:11). Si bien no amplía ni fundamenta mayormente esta afirmación, creemos que no es casual que de dos de los tres personajes mencionados se haya conservado en buena parte su epistolario...

En *The Ides of March* se entrecruzan una multitud de voces narrativas y discursos, con el recurso del intercambio de correspondencia como marco contenedor de esta polifonía textual. El discurso historiográfico aparece en los pasajes del “cuaderno de anotaciones” de Cornelio Nepote; apuntes de crítica literaria aparecen continuamente esbozados por diferentes personajes cuando discuten sobre el significado o el valor de los poemas de Catulo, quien además es uno de los personajes principales de la novela. Estos mismos poemas aparecen también, tal como los conocemos hoy, en el entramado discursivo del texto: la voz “objetiva” de Catulo, esto es, la de sus poemas (reales) se entremezcla con la voz “subjetiva” del poeta (ficticia) en un armonioso conjunto. Esta transposición objetividad/subjetividad, realidad/ficción se manifiesta de maneras mucho más complejas: en los diferentes pasajes de “crítica literaria” sobre los poemas que aparecen en el texto se combinan aspectos contemporáneos (esto es, contemporáneos a la escritura de la novela) junto con otros más propios de la época romana. La interpretación que César, en su carta al personaje de Lucio Mamilio Turrino, hace de los poemas de Catulo es prácticamente la misma que, desde fines del siglo XIX han formulado la mayor parte de los filólogos clásicos:

Old masterpieces disappear; new ones under Apollo arrive to take their place. These are by a young man, Gaius Valerius Catullus, son of an old acquaintance of mine who lives near Verona... You will be astonished to know that the woman addressed in the poems under the name of Lesbia is no other than Clodia Pulcher to whom you and I have written poems in our day
(Wilder 2003: 39)

En tanto que los comentarios que Cicerón hace a estos mismos poemas se refleja una idea de la literatura típicamente romana, en la que la *imitatio* cumple un rol fundamental:

For some of these poems I have not so much an admiration as a weakness. Those which are based upon Greek models we may call the most brilliant translations we have yet seen; when they depart from Greek prototypes we are confronted with some strange matter. (Wilder 2003: 73)

ANEXO 2.

“UN MITO FRENTE A LA REALIDAD: M. YOURCENAR Y LA *VITA HADRIANI* (HA)”

LAURA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

lauraffdez@gmail.com

1. JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

La enseñanza del latín en bachillerato está necesariamente orientada a la preparación de la prueba de acceso a la universidad. Por ello se prima la traducción de textos sobre los aspectos de carácter cultural o histórico, pero a los jóvenes alumnos de instituto les produciría curiosidad, por ejemplo, la vida excéntrica de los emperadores romanos: a Augusto, el nuevo poder lo haría triunfar en las aulas; la locura y los excesos, a Calígula y Nerón.

Publio Elio Adriano (117-138 d. C.) sería, sin duda, sugerente para el estudiante actual —educado bajo una perspectiva cosmopolita— porque le permite ver el mundo más allá de Roma, a través de ella misma. El emperador que más viajó por los dominios de la Ciudad Eterna, lleva con él su historia, sus costumbres, su composición social, administración y política, la fuerza del ejército y la *pax romana*. Pero Adriano no sólo es Roma: su *curiositas* le llevó a adentrarse en los ritos y costumbres extranjeras allá donde se detenía su marcha: Atenas era para él un destino más habitual que la propia *Urbs*. Adriano nos permite hablar del imperio en cada una de sus fronteras: Britania, Hispania, la Galia, Asia Menor, África...

Somos conscientes del papel primordial del análisis morfosintáctico y la traducción de textos latinos en este nivel y la dificultad que entrañan para los alumnos. La selección de temas se impone, excluyendo, a menudo, materias interesantes, curiosidades y hechos fascinantes de la antigüedad que podrían descubrir algún filólogo dormido entre los pupitres.

Nuestra propuesta didáctica entronca con este problema, combinando, en una actividad, la práctica de la traducción y el estudio de la Historia de Roma y la cultura antigua desde la perspectiva itinerante del emperador Adriano.

Los estudiantes de bachillerato traducirán fragmentos escogidos de la *Historia Augusta*, del *Breviario* de Eutropio y del *Libro de los Césares* de Aurelio Víctor que narran la vida del emperador y complementarán este ejercicio leyendo pasajes de la novela histórica de Marguerite Yourcenar, *Memorias de Adriano*. Estos pasajes serán seleccionados por el profesor en virtud de la relación que tengan con los textos traducidos y el aspecto histórico-cultural que se quiera resaltar.

2. MEMORIAS DE ADRIANO COMO RECURSO DIDÁCTICO.

La novela histórica de Marguerite Yourcenar emula la correspondencia entre el emperador Adriano y Marco Aurelio (*Imp.* 161-180)¹, recién adoptado por Antonino Pío (*Imp.* 138-161). La novela epistolar favorece la reflexión y la introspección del emisor: Adriano en sus últimos tiempos, enfermo y cansado, transmite su biografía al joven heredero, con quien la intimidad y cercanía permitirían un relato sin apenas censura.

La obra se construye sobre los recuerdos de Adriano, quien rememora etapas y episodios de su vida —juventud, *cursus honorum*, viajes y gobierno del Imperio, decadencia, final...—. El carácter analéptico del relato posibilita a la autora aderezarlo con pensamientos e introspecciones ficticios del propio emperador. Así hallamos, entre las travesías de Adriano, reflexiones sobre la expansión de Roma y sus límites, la paz, los pueblos bárbaros, el poder, el matrimonio, el amor y la muerte. Estas constituyen el vehículo de Yourcenar para recrear la Roma de la etapa y ofrecemos una panorámica de la cultura antigua... en definitiva, una obra rica en referencias y conceptos del mundo antiguo que los alumnos suelen estudiar aisladamente en manuales.

Existen, por tanto, varios elementos que la configuran como rico recurso didáctico:

1. **Componente histórico:** se sustenta sobre fuentes antiguas y trata de ser lo más rigurosa posible. La fiabilidad de las fuentes es un valor que debe ser transmitido al alumnado con acceso a una vasta cantidad de información no siempre apropiada.
2. **Geografía del mundo antiguo:** Adriano pasó la mayor parte de su mandato visitando las provincias. Ello debe impulsar al alumno a “viajar” con él, conocer la geografía y organización política del siglo II d.C., su estadio anterior y modificaciones posteriores.
3. **Uso de términos latinos** para expresar realidades: magistraturas, dignidades, títulos —romanos y griegos—, ideas ligadas a la filosofía...² Se presentan contextualizados e integrados en el hilo narrativo, lo que permite a los alumnos identificarlos y relacionarlos con las explicaciones de clase.
4. **La visión del emperador sobre el Imperio Romano** puede ser materia de reflexión para los estudiantes: Yourcenar analiza³, a través de Adriano, aspectos variados de la cultura romana.
5. **La presencia de la religión y rituales sagrados**, la adivinación y la superstición de acuerdo con la mentalidad de la época —“curiosidad, escepticismo y vago fervor”—.⁴ Yourcenar lleva el interés del emperador hasta el extremo cuando narra el ficticio y sangriento episodio de su iniciación en el culto a Mitra⁵. Aunque no fuese cierto, da pie al estudio del mitraísmo.

¹ El hallazgo de un papiro en la zona de Fayún con parte de una copia de una carta escrita por Adriano a Antonino en sus últimos años ha sido interpretado por algunos (Bollansée, 1994) como las Memorias del emperador escritas en forma epistolar (Birley, 2003, 451).

² Un buen ejemplo: “Humanitas, felicitas, libertas” (Yourcenar, 2009, 128)

³ Hay cambios que se inician con Adriano —la reflexión sobre si era Roma el centro del Imperio modificará la concepción del mismo en el futuro—.

⁴ Yourcenar, 2009, 562.

⁵ Yourcenar, 2009, 64-65.

6. **La literatura antigua, la ciencia, la filosofía y el arte** están ligados a Adriano, considerado por las fuentes un emperador extremadamente culto⁶. Ello constituye el punto de partida para que los estudiantes profundicen sobre autores, corrientes y géneros.⁷
7. **Reflexiones sobre la existencia humana** del Adriano decaído y contrariado debido a los vaivenes de su vida —la muerte de su amado Antinoo— y su política —la masacre judía que manchó para siempre su ideal de paz—. De la novela se pueden extraer fragmentos que se centren en conflictos existenciales y que los alumnos comenten y debatan: el éxito, la lealtad, el poder...⁸
8. A todo ello hay que añadir el **tono elevado** de la narración de Yourcenar y de la traducción de Cortázar, que enriquecerá el vocabulario y la expresión del lector.

A cada una de las actividades es necesario añadir material audiovisual:

- Mapas del Imperio y las provincias. Imágenes/planos de las ciudades.
- Esquemas y árboles genealógicos.
- Imágenes de las construcciones.
- Películas y series relacionadas con el mundo romano y que representen realidades contenidas en la obra de Yourcenar o las fuentes antiguas.
- La numismática como huella de los viajes del emperador por las provincias.

3. APLICACIÓN

1) Traducción del fragmento de la *Historia Augusta* que relata la visita de Adriano a Britania en el año 122 d.C. Comentario y análisis de las ideas principales:

XI. 1 *Laborabat praeterea, ut condita militaria diligenter agnosceret, reditus quoque provinciales solerter explorans, ut <si> alicubi quippiam deesset, expleret. Ante omnes tamen enitebatur, ne quid otiosum vel emeret aliquando vel pasceret.* 2 *Ergo conversis regio more militibus Britanniam petit, in qua multa correxit murumque per octoginta milia passuum primus duxit, qui barbaros Romanosque divideret.*

La escueta descripción del autor necesita de otros materiales que la complementen. En este sentido, el texto de Yourcenar arroja luz sobre el episodio y sitúa mejor al lector:

2) Lectura: *Memorias de Adriano*, sobre Britania (pp. 155-158).⁹

...bajé hasta la desembocadura del **Rin** (...). Una barca de fondo casi plano me condujo a la **isla de Bretaña**. (...) Gigantescas nubes nacían del pesado mar, sucio de arena,

⁶ De uita Hadriani Aelii Spartiani, XIV, 8-11.

⁷ “Por aquel entonces amaba en el arte de los versos lo que toca más de cerca de los sentidos, el metal pulido de Horacio, la blanda carne de Ovidio” (Yourcenar, 2009, 45).

⁸ Sobre el suicidio: Yourcenar, 2009, 182; sobre la muerte, 125.

⁹ Hemos destacado en tipografía distinta las ideas principales del texto.

incesantemente removido en su lecho. (...) he sido el **primer emperador que se instaló pacíficamente** en esa isla situada en los límites del mundo conocido, donde sólo **Claudio** se había arriesgado algunos días en su calidad de general en jefe. Durante todo un invierno, **Londinium** se convirtió por mi voluntad en ese centro efectivo del mundo que había sido Antioquía en tiempos de la guerra parta. **Cada viaje desplazaba así el centro de gravedad del poder**, lo llevaba por un tiempo al borde del **Rin** o a orillas del **Támesis**, permitiéndome valorar los puntos fuertes y débiles que hubieran tenido como sede imperial. Aquella estada en Bretaña me indujo a contemplar la **hipótesis de un estado centrado en el Occidente**, de un mundo atlántico. Estas imaginaciones carecen de valor práctico, y sin embargo dejan de ser absurdas apenas el calculista traza sus esquemas concediéndose una suficiente cantidad de futuro.

Apenas tres meses antes de mi llegada, la Sexta Legión Victoriosa había sido transferida a territorio británico. Reemplazaba a la malhadada **Novena Legión**, deshecha por los **caledonios** durante las revueltas en Bretaña.¹⁰ Para impedir la repetición de semejante desastre se imponían dos medidas. Nuestras tropas fueron reforzadas por la creación de un **cuerpo auxiliar indígena**; en **Eboracum**, desde lo alto de un otero verde, vi maniobrar por primera vez aquel ejército británico recién constituido. La erección de una **muralla que dividía la isla por su parte más angosta**, sirvió al mismo tiempo para proteger las regiones fértiles y civilizadas del sur contra los ataques de las tribus norteñas. Inspeccioné personalmente buena parte de los trabajos, emprendidos simultáneamente sobre un terraplén de **ochenta leguas**; se me presentaba la ocasión de ensayar, en ese espacio bien delimitado que va de una costa a otra, un sistema de defensa que más tarde **podría aplicarse a otras partes**. Pero aquella obra puramente militar servía ya a la **paz**, favoreciendo la prosperidad de esa región de Bretaña; **nacían aldeas**, y las poblaciones convergían hacia nuestras fronteras. (...) Aquella línea de defensa se convirtió en el **emblema de mi renuncia a la política de conquistas**; al pie del bastión más avanzado hice levantar un templo al dios Término.

— IDEAS principales que se extraen del texto latino:

- Importancia de la disciplina militar en las provincias: *conversis regio more militibus...*
- Construcción de la frontera britana, medidas, función: *correxit murumque per octoginta milia pasuum...; limes barbaros romanosque divideret.*
- Términos latinos destacados: *limes, regio more, otiosum.*

— IDEAS que se extraen de la novela, que elabora y amplía el tema:

Geografía de la zona:

- Adriano se embarca desde el Rin a través Canal de la Mancha.
- Lugares clave: Britania, Caledonia, *Londinium*, *Eburacum*, el Rin y el Támesis.

10 Nos hemos visto obligados a suprimir parte de la oración, la bella traducción de Cortázar emplea construcciones que pueden ser demasiado complejas o confusas para el alumnado. Es necesario revisar los textos para que su aplicación didáctica sea la idónea.

Historia de la zona:

- Breve mirada al pasado, apuntando los primeros compases de la conquista: Claudio (*Imp.* 41 – 54) y su incursión militar.
- Leyenda sobre la desaparición de la IX Legión Hispana

Ejército y fronteras:

- Intención de Adriano al construir el muro: “sirvió al mismo tiempo para proteger las regiones fértiles y civilizadas del sur contra los ataques de las tribus norteñas.”
- Desarrollo del asunto más que en el texto latino: la extensión de la paz romana, la unión entre romanos e indígenas...
- Renuncia a ocupar territorio “el emblema de mi renuncia a la política de conquistas”.

Reflexiones:

- Naturaleza itinerante del centro del poder romano y el lugar adecuado para la capital.

— CUESTIONES que plantean al alumno ambos textos:

- ¿Qué peligros entraña una milicia desocupada en las fronteras de un Imperio pacífico?
- ¿Qué bárbaros separaba el *Vallum Aelium* de los romanos?
- Reflexiona a partir de la frase: “Aquella estadia en Bretaña me indujo a contemplar la hipótesis de un estado centrado en el Occidente...” ¿qué se considera hoy el “centro del mundo”?
- Da pie a discutir las condiciones de vida de los soldados. Adriano les permitió unirse con mujeres bárbaras y que sus hijos pudieran heredar. ¿Fue siempre así?
- ¿Qué otras fronteras de este tipo conoces en el mundo antiguo?

— MATERIAL COMPLEMENTARIO:

. MAPAS del Imperio, situación de las legiones; mapa de Britania en el que se señale el Muro de Adriano.

. IMÁGENES de las construcciones nombradas: el *Vallum Aelium*, pero también, y para comparar, el *Limes Germanicus*, el *Fossatum Africae* y el Muro de Antonino, su sucesor.

. PELÍCULAS: En *La última legión* (2007) se puede ver el muro de Adriano bajo el reinado de Rómulo Augusto (475-476). *La legión del Águila* (2011) trata el episodio legendario de la desaparición de la IX Legión Hispana en el norte de Britania.

. MONEDAS de acuñación britana que conmemoran la visita del emperador.

Las posibilidades de ampliación de estas actividades son infinitas, según qué elementos se quieran estudiar en profundidad. No queremos concluir este bloque sin poner de relieve un punto fuerte de la novela de Yourcenar: las descripciones llenas de vida de ciudades antiguas y la elaboración, a partir de ellas, de reflexiones sobre el futuro o el pasado del Imperio.

Valga como paradigma el caso concreto de Roma, del que incluiremos dos breves extractos, señalando los elementos sugerentes. Estos textos ofrecen múltiples posibilidades de análisis: en el caso del primer texto, la apariencia de la ciudad —acompañada de imágenes—, edificios públicos, costumbres e innovaciones derivadas de la conquista. El segundo texto se centra en el imperialismo y la romanización. Yourcenar habla desde la modernidad y da claves sobre la huella imperecedera de Roma en el Mundo. El profesor puede, así, abrir el atractivo camino de la Tradición Clásica a los alumnos.

Descripción de Roma del siglo II d.C.

Me acusan de no querer a Roma. Y sin embargo era bella en esos dos años en que el Estado y yo nos probamos mutuamente, con sus **calles estrechas**, sus **foros amontonados**, sus **ladrillos de color de carne vieja**. Después de Oriente y Grecia (...) me acostumbré otra vez a sus inviernos húmedos y cubiertos de hollín, a sus veranos africanos moderados por la frescura de las cascadas de **Tíbur** y por los lagos de **Alba**, a su pueblo casi rústico, provincianamente aferrado a sus **siete colinas**, pero en el cual la ambición, el cebo del lucro, los **azares de la conquista** y de la servidumbre vuelcan poco a poco todas las razas del mundo, el negro tatuado, el germano velludo, el esbelto griego y el pesado oriental. Me desembaracé de ciertas delicadezas: acudía a los **baños públicos** en las horas de afluencia popular; aprendí a soportar los **Juegos**, en los que hasta entonces sólo había visto un feroz derroche.

Memorias de Adriano, 121.

Roma aeterna: Yourcenar mira al futuro y recuerda el pasado de la ciudad.

Roma ya no está en Roma: tendrá que perecer o igualarse en adelante a la mitad del mundo. Estos muros que el sol poniente dora con un rosa tan bello, ya no son sus **murallas**; yo mismo levanté buena parte de las verdaderas, a lo largo de las florestas **germánicas**, y las landas **bretonas**. (...) Nuestra Roma no es más la **aldea pastoril del tiempo de Evandro**, grávida de un porvenir que en parte ya es pasado; la Roma agresiva de la **República** ha cumplido su misión; la alocada capital de los primeros **Césares** tiende por sí misma a sentar cabeza; vendrán **otras Romas** cuya fisonomía me cuesta concebir, pero que habré contribuido a formar. (...) Roma se perpetuaría en la más insignificante ciudad donde los **magistrados** se esforzaran por verificar las pesas y las medidas de los comerciantes, barrer e iluminar las calles, oponerse al desorden, a la incuria, al miedo, a la injusticia, y volver a interpretar razonablemente las leyes. Y sólo perecería con la última ciudad de los hombres.

Memorias de Adriano, 126-128

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta didáctica está estrechamente relacionada con las experiencias vividas durante las prácticas del Máster en Profesor de Ed. Secundaria y Bachillerato. En general, los alumnos muestran poco interés por la asignatura y consideran el mundo romano erróneamente lejos del nuestro. No podemos —ni queremos— prescindir de las fuentes latinas y su traducción: sería una temeridad; pero sí está en nuestra mano combinar esos textos, que a menudo se presentan “desnudos” a un público con pocos recursos para procesarlos, con otros materiales que de alguna manera les infundan vida y los acerquen al alumno. En fin, innovar y hacer de las clases de latín —y de griego— pequeños refugios para la curiosidad.

Esto es lo que hemos pretendido con la combinación de las fuentes antiguas y la novela de Yourcenar: despertar la curiosidad de los alumnos a través de un emperador viajero, que encaja en parte con nuestra moderna concepción del mundo, sin descuidar el componente puramente lingüístico y filológico.

5. BREVE SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

- BIRLEY, A. (2003): *Adriano. La biografía de un emperador que cambió el curso de la historia*, Barcelona, Ediciones Península
- HOHL, E., (1965): *Scriptores Historiae Augustae*, Leipzig, Teubner
- LEONI, D. (2011): *Le monete di Roma. Adriano*, Verona, Dielle Editore
- PICHLMAYR, F. (1970): *Sexti Aurelii Victoris liber de Caesaribus*, Leipzig, Teubner
- RUEHL, F. (1887): *Eutropii Breviarium Ab Vrbe Condita*, Leipzig, Teubner
- SPELLER, E. 2003 *Following Hadrian: a second century journey through the Roman Empire*, Oxford-New York, Oxford University Press
- YOURCENAR, M. (2009): *Memorias de Adriano*, Barcelona, Edhasa

ANEXO 3.

LITERATURA JUVENIL SOBRE JULIO CÉSAR

ISABEL GÓMEZ SANTAMARÍA
isagos@usal.es

Aunque vivimos en una sociedad y en una cultura dominadas por las imágenes y por lo lúdico, todavía, en la tradición pedagógica, la imagen filmica no ha desbancado al libro en la transmisión del saber. La aventura del conocimiento del mundo antiguo no puede renunciar al texto escrito, ni tampoco ignorar el potencial didáctico de adaptaciones solventes y documentadas de las grandes obras de la Literatura Latina, o el de las novelas juveniles ambientadas en Roma.

En este trabajo hemos analizado las posibilidades didácticas de tres novelas de literatura juvenil que tienen como eje la figura de Julio César: *Julio César y la guerra de las Galias*, de Anne-Marie Zarka; *Julio César y los hilos del poder*, de H. Parigger; y *Guárdate de los Idus*, de Lola Gándara.

La ficción ha vuelto muchas veces sobre la vida y la muerte de César, pero estimular el interés de los alumnos por el personaje histórico y por su obra, para abordar con cierta solvencia la lectura de los textos latinos originales, no es tarea fácil. Las tres obras de ficción que analizo tratan de conseguirlo combinando el relato novelado de la vida de César con diversos materiales didácticos de apoyo, como glosarios, juegos, cronologías, capítulos de documentación.

Anne Marie Zarka presenta la vida de César, incluidas sus campañas en Galia, como una novela de aventuras. H. Parigger ha optado por el thriller político para tratar las circunstancias del asesinato de César. Lola Gándara, sobre el mismo asunto, maneja los recursos de la novela de intriga para hacer crecer la tensión en torno a los datos históricos. Partiendo de la lectura de estas obras y de la ficha que los alumnos han elaborado sobre cada una de ellas, se han desarrollado actividades basadas en el cotejo de los datos de las novelas sobre la juventud de César, su participación en la Guerra de las Galias y su asesinato, con los ofrecidos por dos textos latinos: algunos capítulos de *De bello Gallico*, y otros pertenecientes a la biografía de César incluida por Suetonio en su *Vida de los Doce Césares*. Todas las actividades combinan tres aspectos: la lectura en español de literatura sobre César, la lectura de textos latinos y la elaboración de un trabajo creativo donde se integren los conocimientos adquiridos mediante la lectura.

La primera de las actividades ha consistido en la escritura de un "diario de César" que recoge la época de juventud y las campañas en Galia. Para ello los alumnos se han inspirado en la novela de Zarka y en los capítulos 1-39 de la *Vida de César* de Suetonio. Han comparado los dos textos, reflexionando sobre la procedencia de las informaciones contenidas en ambas obras, y sobre la dificultad de aquilatar la fiabilidad de las fuentes antiguas. La novela de A. M. Zarka, junto con un cómic que ilustra el episodio de la guerra de César contra los helvecios, como aparece narrado en *De bello Gallico* 1, 1-29 (*Caesaris e commentariis de bello Gallico. Bellum Helveticum*, Rubricstellanus composuit, Faber pinxit, Stuttgart 1991, E. Klett) han acrecentado el deseo de leer esos capítulos de la obra de César en la lengua original. Con todos estos ingredientes los alumnos obtuvieron un fondo

documental mínimo para redactar este diario ficticio, y sobre todo, cambió su disposición para leer la obra de César.

La segunda actividad desarrollada consistió en elaborar un informe, como lo haría un detective privado, sobre el asesinato de César. Para ello los alumnos necesitaban documentarse. Partieron de la lectura intensiva de las novelas de Parigger y Gándara, y recabaron información de los capítulos de la obra de Suetonio dedicados a la muerte violenta de César, del 76 al 83. Contrastando los datos procedentes de estos dos tipos de fuentes, tomaron conciencia de la necesidad de una fase documental previa a la escritura de una novela histórica, apreciaron el esfuerzo de los autores de novela histórica y se plantearon la capacidad para ficcionalizar la historia demostrada ya por Suetonio.

Una tercera actividad del proyecto se encuentra todavía en ciernes. Los alumnos, siguiendo el modelo del material complementario de la novela de Zarka, han esbozado una serie de propuestas para elaborar materiales didácticos (realización de un cronograma, sopas de letras, juegos para "desecubrir al intruso") basados directamente sobre los textos originales latinos.

Las tres novelas analizadas demuestran que la lectura con material de apoyo y actividades complementarias continúa siendo una vía válida para el descubrimiento de los clásicos.

ANEXO 4.

¡A LA HISTORIA... CALÍGULA!

FEDERICO PEDREIRA NORES

federicopedre@usal.es

1. INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO

La personalidad histórica y literaria del emperador Calígula no dejó indiferente a sus coetáneos, y desde entonces no ha dejado asombrar a cualquier estudioso o aficionado a la Antigüedad clásica. La imagen que de él se suele tener responde, en gran medida, a la visión hostil que ofrece siempre la tradición historiográfica grecorromana: la de un príncipe tiránico, depravado y extravagante, amigo del derroche más desmesurado y con brotes de una crueldad descarnada. Pese a lo sombrío del personaje, tópicos tan acusados como éstos suscitan, por lo común, la curiosidad del lector y del historiador actual invitan siempre a volver una vez más sobre los textos clásicos para estudiarlos directamente y así valorarlos con mayor rigor. Precisamente, la *Vita Caligulae*, de Suetonio, constituye acaso la más notable fuente historiográfica, de cuantas se han transmitido y conservado hasta la fecha, pues es probablemente sea la mejor permite conocer al emperador y su Principado —aunque no sin problemas, claro está.

Para el alumno, leer una biografía suetoniana también entraña unas dificultades si importantes ya en un nivel elemental, tanto más abordar su estudio filológico, sistemático y profundo. En primer lugar, el estilo aparente de «expediente burocrático», que llegado el caso presenta un léxico a menudo técnico o de nuevo cuño, o bien, se complica en cláusulas métricas y en periodos sintácticos enmarañados. Por otra parte, el arte literario de Suetonio, así como las convenciones de su (sub)género, que en Roma llega con él a su plena madurez, no siempre resultan comprensibles en un primer acercamiento, ya que apenas guardan relación con la producción historiográfica de sus coetáneos (e.g. Tácito, Floro) ni con su antecesor Nepote —cuya obra, con todo, se convierte en modelo comparativo obligado por su vigencia en el canon escolar. Finalmente, la complejidad histórica y cultural que adquiere no ya la Roma de Época Imperial, sino al menos los primeros siglos del Principado, viene a constituir el impedimento definitivo por el que siempre resulta muy difícil tratar en un curso de textos latinos una obra de la Edad de Plata. Por estas razones, se hace imprescindible una preparación si cabe más cuidadosa de una unidad didáctica semejante.

La obra teatral *Calígula*, de Albert Camus sirve de reclamo, o, mejor aún, como punto de partida, en tanto que presenta al personaje imperial en la encrucijada *existencialista* o, más bien, *nihilista* del individuo en cualquiera que sea su tiempo histórico. El atractivo de la tragedia reside, concretamente, en las grandes cuestiones que plantea el dramaturgo y que, al fin y al cabo, se remontan también al teatro antiguo: i.e. la identidad del ser humano, su libre albedrío, su destino o su fatalidad, la verdadera naturaleza del amor, el idealismo o la arbitrariedad en el ejercicio del poder político, etc. Pero sobre todo cautiva a su público el gran elenco y la debida caracterización de sus personajes, cuya conducta e intervenciones demuestran siempre una reflexión filosófica y a la vez patética, además de sugerir magníficamente el ambiente de la degradada corte imperial.

De este modo, aun introduciendo la materia literaria e histórica *in medias res*, la lectura detenida de la tragedia de Camus recrea la personalidad y el tiempo del emperador en prácticamente los mismos términos que la biografía de Suetonio. Por tanto, asimilada en detalle la obra teatral, buena parte del contenido del texto latino resultará ya conocido por parte del alumno una vez se enfrente a la tarea de la traducción y del estudio filológico, salvando así el primer e importante escollo. Tras penetrar en toda la profundidad de la *Vita Caligulae*, distinguiendo en ella los muchos rasgos paradigmáticos del género y del autor, la actividad se orientará en la dirección contraria: comparar la imagen que del mismo personaje histórico dan Suetonio y Camus y, en definitiva, sopesar la influencia que puede ejercer un texto historiográfico sobre una tragedia moderna en el contexto interdisciplinar de la Tradición Clásica.

2. METODOLOGÍA

Las posibilidades didácticas pueden ser múltiples, según el curso y el tiempo disponible. Tratándose de un seminario que el alumno ha de preparar con antelación, debe estar a su disposición numerosos materiales que le faciliten y, sobre todo, le estimulen en todo momento.

Actualmente, son accesibles las obras de teatro de Albert Camus, incluido *Calígula*, tanto en su versión original (e.g. Rey 1993), como en una traducción castellana (e.g. Albiñana 1999). Por añadidura, habida cuenta de que toda la literatura dramática está compuesta para verse representada, no resulta para nada baladí ofrecer siquiera alguna adaptación escénica en formato de vídeo (N.B. Azpilicueta 1971). En conjunto, estas sugerencias dan una buena idea de la obra de Camus y son suficientes para tener unas nociones preliminares mínimas acerca del personaje histórico.

En cuanto al estudio filológico de la *Vita Caligulae*, la lectura y traducción de los textos ha de ir acompañada siempre por la ayuda de un comentario al uso, de menor (Lindsay 1998) o de mayor extensión (Wardle 1994), según los intereses y las dificultades de los pasajes seleccionados. De no menos utilidad será una edición crítica y bilingüe (Bassols de Climent 1967), que servirá para corregir los errores de las primeras traducciones y para considerar una de las posibles interpretaciones a los pasajes más problemáticos. En cuanto a las cuestiones de *realia* (Hacquard et alii 1952) y a la dimensión histórica del tema, sea por curiosidad o por necesidad, conviene señalar alguna de las monografías especializadas —y también divulgativas— (e.g. Barret 1989) o a alguno de los excelentes documentales filmicos dedicado al emperador (N.B. Beard 2013). En todo caso, conste aquí una sucinta selección de materiales, que bien demuestra el interés renovado que ha despertado Calígula en tiempos recientes por parte de filólogos e historiadores.

Una vez analizada la biografía suetoniana desde este enfoque tradicional, se puede reabrir de nuevo el tema de estudio volviendo al *Calígula* de Camus, para proponer, por último, la cuestión de la influencia clásica que, sin duda, pesa en la obra de este escritor francés. Aun sin descuidar la bibliografía dedicada al respecto (e.g. Strauss 1951, Gillis 1974), se pretende con esto suscitar el espíritu reflexivo y crítico ante el fenómeno literario antiguo y moderno, aunando para el caso los senderos de la historiografía y del teatro. Se trata, en definitiva, de hacer ver la trascendencia que tiene el texto clásico *per se*, pero sobre todo el papel que puede llegar a desempeñar en la visión moderna de esferas tan diversas como el arte, la filosofía o la política.

3. DEMOSTRACIÓN SUMARIA

El esbozo de un pasaje del *Calígula* de Camus puede servir como breve demostración práctica de cuanto se pretende con esta unidad didáctica. Al efecto, se ha recogido, en traducción, la primera entrada en escena del emperador, con su didascalía y su diálogo inicial:

El escenario se queda vacío por unos segundos. Calígula entra furtivamente por la izquierda. Tiene la mirada perdida, está sucio, tiene el pelo calado de agua y las piernas manchadas. Se lleva constantemente la mano a la boca. Camina hacia el espejo y se detiene al contemplar su propia imagen. Pronuncia palabras ininteligibles. Entonces se sienta a la derecha, con los brazos colgando entre las rodillas, separadas. Helicón entra por la izquierda. Al verlo, Calígula se detiene al final del escenario y lo observa, en silencio. Calígula se vuelve y lo ve. Un rato.

Helicón, *de un extremo a otro del escenario*. —Buenos días, Gayo.

Calígula, *con naturalidad*. —Buenos días, Helicón. —*Silencio*

Helicón. —Pareces cansado.

Calígula. —He caminado bastante.

Helicón. —Sí, tu ausencia duró mucho tiempo. —*Silencio*

Calígula. —Era difícil de encontrar.

Helicón. —¿El qué?

Calígula. —Lo que yo quería.

Helicón. —¿Y qué querías?

Calígula, *siempre con naturalidad*. —La Luna —*Silencio*

Helicón. —¿Qué?

Calígula. —Sí, yo quería la Luna.

[Camus. *Calígula*. Acto I. Escena III]

El panorama general de la escena es desolador; se contempla a un emperador joven con un aspecto repugnante y apenado que se fatiga hasta el extremo por no alcanzar la Luna; ante él, un liberto de la corte que no comprende, ni mucho menos, lo acontecido, pero se limita a acatar la palabra de su soberano. Poco después, Calígula concluirá lacónicamente: «los hombres mueren y no son felices» (*Les hommes meurent et ils ne sont pas heureux* [Acto I, Escena IV]).

Estas líneas de la tragedia *nihilista* de Camus volverán siempre a la cabeza del espectador cuando relea la biografía de Suetonio. De manera más inmediata, el ansia que tiene el príncipe por alcanzar la Luna recuerda sin duda a una de las anécdotas que el escritor romano cuenta en su faceta de monstruo de la naturaleza:

hactenus quasi de principe, reliqua ut de monstro narranda sunt. (...) et noctibus quidem plenam fulgentemque lunam inuitabat assidue in amplexus atque concubitum, interdum uero cum Capitolino Ioue secreto fabulabatur, modo insurrans ac praebens in uicem aures, modo clarius nec sin iurgiis.

(Suet. *Cal.* 22)

La propia apariencia, sórdida y repulsiva, con que aparece en la escena no deja tampoco de recoger y —lo que es más significativo aún para el caso— desarrollar el mismo

retrato o semblanza que hace el biógrafo al final de su libro, superponiendo nuevos detalles a viejos rasgos en un conjunto igualmente vívido y coherente:

statura fuit eminenti, colore expallido, corpore enormi, gracilitate maxima cervicis et crurum, oculis et temporibus concavis, fronte lata et torva, capillo raro at circa verticem nullo, hirsutus cetera. quare transeunte eo prospicere ex superiore parte aut omnino quacumque de causa capram nominare, criminosum et exitiale habebatur. uultum vero natura horridum ac taetrum etiam ex industria efferabat componens ad speculum in omnem terrorem ac formidinem. ualitudo ei neque corporis neque animi constitit.

(Suet. Cal. 50)

Al final, de las mínimas indicaciones de las didascalias cabe deducir en qué punto de la *uita* del personaje arranca la acción que ingenia y plasma para el teatro Camus. Y es que, en efecto, como se puede sospechar desde el inicio de la obra, se trata del regreso de Calígula tras su desesperada huida a Siracusa tras la muerte de su amante, su hermana Drusila, pérdida que marcó un auténtico hito en la vida del emperador y que hace reverberar siempre, *ex silentio*, el eco del incesto en el seno del Palacio imperial:

cum omnibus sororibus suis consuetudinem stupri fecit plenoque nouiuiuo singulas infra se uicissim conlocabat uxore supra cubante. ex iis Drusillam uitiasset uirginem praetextatus adhuc creditur atque etiam in concubitu eius quondam deprehensus ab Antonia auia, apud quam simul educabantur; (...) eadem defuncta iustitium indixit, in quo risisse lauuisse cenasse cum parentibus aut coniuge liberisque capital fuit. ac maeroris impatiens, cum repente noctu profugisset ab urbe transcucurrissetque Campaniam, Syracusas petit, rursusque inde prope rediit barba capilloque promisso; nec umquam postea quantiscumque de rebus, ne pro contine quidem populi aut apud milites, nisi per numen Drusillae deierauit.

(Suet. Cal. 24)

De manera rápida, queda probado el *modus operandi* en que se puede llevar a cabo el estudio que se propone aquí para acercarse al alumno el *Calígula* de Camus junto con la *Vita Caligulae*, de Suetonio. Ni que decir tiene que en esto reside toda la actividad discedente, ni mucho menos, ya que el uso simultáneo de las dos obras, la clásica y la moderna, es un apoyo o estímulo que le ha de servir al universitario para encauzar y enriquecer su cometido filológico tradicional, es decir, la traducción, la exégesis y el comentario literario del texto antiguo.

4. UTILIDAD DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En última instancia, esta propuesta didáctica trae consigo algunas aportaciones interesantes para la formación del alumno de textos latinos, que paulatinamente necesitan reforzar las destrezas tradicionales y adquirir nuevas competencias, de manera que puedan continuar con la tradición milenaria de los estudios clásicos sin descuidar su proyección hacia la vida moderna.

En particular, la elección de la obra de Suetonio contribuye decisivamente a ampliar en dos direcciones el canon universitario de textos latinos: (a) por una parte, constituye una introducción, siquiera leve, en la Literatura Latina de la Edad de Plata, que sobre todo en los

últimos años casi ha desaparecido de los planes de estudio; (b) por otra, prosigue la línea histórica de la biografía latina y muestra su modelo clásico indiscutible, conectando con la obra de Nepote y permitiendo el paso previo a las *uitae* de la *Historia Augusta*.

Desde un punto de vista histórico, la biografía en cuestión permite un amable pretexto para dar a conocer, con cierto detenimiento, el Principado Julio-Claudio y, al menos con unas calas, el devenir político y cultural del Alto Imperio Romano. Se atiende así a una época fundamental de la Historia Antigua, en que siempre quedan lagunas importantes en el alumnado por culpa de los planes de estudios y de unos exasperantes límites horarios. Evidentemente, se aclaran también, de manera secundaria, los antecedentes previos imprescindibles para enfrentarse a los acontecimientos históricos y a las obras historiográficas de las etapas subsiguientes.

Respecto al *Calígula* de Camus, con él se sugiere un ejercicio de tradición clásica a partir de una *transtextualidad* relativamente poco frecuente (prosa historiográfica → teatro). Su propósito resulta doble para el alumno: (a) durante su etapa de aprendizaje, le vale de acercamiento visual o incluso lúdico a la materia historiográfica que ha de desarrollar posteriormente; (b) a su vez, viendo la vigencia ideológica del personaje y de la época histórica, podrá aprovecharla para reconocer y divulgar el legado espiritual de que provee la Antigüedad grecorromana, así como que también procurará considerarlo debidamente para valorar con espíritu crítico el mundo contemporáneo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- Barret, A. (1989): *Caligula. The corruption of power*, Londres, Routledge
- Bassols de Climent, M. (1967): *Suetonio. Vidas de los doce Césares. Tomo II*, Barcelona, CSIC
- Wardle, D. (1994): *Suetonius' life of Caligula. A Commentary*, Bruselas, Latomus
- Lindsay, H. (1998): *Suetonius. Caligula*, Londres, Bloomsbury
- Rey, P.-L. (1993): *Albert Camus. Caligula*, París, Gallimard
- Albiñana, J. (1999): *Albert Camus. Caligula*, Madrid, Alianza
- Gillis, J. (1974): «Caligula. De Suétone à Camus», *LEC* 42, 393-403
- Strauss, W. A. (1951): «Albert Camus' Caligula. Ancient sources and modern parallels», *Comparative Literature* 3, 160-173
- Hacquard, G. et alii (1952): *Guide romain antique*, París, Hachette
- Azpilicueta, J. (1971): «Calígula, de Albert Camus», *Estudio 1*, RTVE:
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/estudio-1/estudio-1-caligula/861793/> [26-06-2015]
- Beard, M. (2013): «Caligula, with Mary Beard», *Historical Documentaries*, BBC:
<https://www.youtube.com/watch?v=L9sxqceQaDI> [26-06-2015]

ANEXO 5.

CÓMIC CONTRA CÓMIC

ISAAC PÉREZ HERNÁNDEZ

darkflame.philologist@gmail.com

Como las demás artes modernas, el cómic también se ha hecho hueco en la tradición clásica, adaptando, renovando y utilizando elementos de la cultura, civilización y literatura antigua ya sea para la recreación de obras anteriores o para la creación de nuevas historias. Si examinamos la enorme bibliografía del cómic, descubriremos un surtido y creciente número de obras que tienen como objeto principal el mundo clásico y cuya elaboración, en muchos casos, denota un uso e interpretación de las distintas fuentes literarias o materiales de la antigüedad grecorromana que han de tenerse en cuenta y cuyo potencial valor a la hora de transmitir, divulgar e incluso enseñar las distintas facetas de la antigüedad puede resultar muy útil si se enfoca en la dirección correcta.

Encontramos una enorme diversidad de cómics que presentan elementos clásicos: desde historias originales con personajes, localizaciones y contextualizaciones sacadas directamente del mundo antiguo como pueden ser *Axtérix* (1959-2010) de Goscinny y Uderzo o *Álix* (1948-Actualidad) creado por Jacques Martin, a recreaciones de sucesos u obras de la antigüedad adaptadas a la viñeta como pueden ser *300* (1998) de Frank Miller o *La versión en cómic de la Ilíada* (2007) del dibujante español Miguel Ángel Sepúlveda. Pero también encontramos elementos clásicos en otros géneros del cómic; sin ir más lejos, el propio concepto de superhéroe, piedra angular del cómic norteamericano y sobre la que descansa el grueso de la gran industria que hay tras el mundo de la viñeta, nace como oposición, o superación, mejor dicho, del concepto de héroe clásico. Pero incluso yendo más lejos, valga la expresión, podemos encontrar cómo el brazo de la tradición clásica se extiende y logra alcanzar también el mercado japonés, donde muchos de los maestros *mangakas* no tienen ningún problema en admitir su devoción por las culturas clásicas del Mediterráneo antiguo e incluyen en sus obras, tan del exótico gusto oriental, elementos y temas del mundo grecorromano. Tal es el caso de Hayao Miyazaki que, fascinado por el homérico pasaje del encuentro ente Odiseo y la princesa feacia Nausica, le pone el nombre de la muchacha a la protagonista de su gran obra *Kaze no Tani no Naushika* (Nausica del valle del viento 1982-1994). Por todos estos motivos nos pareció interesante añadir a un proyecto que trata sobre los elementos clásicos en la literatura, este estudio sobre tal influencia en el cómic, entendiendo que, orientados como estamos al mundo de la docencia, la viñeta puede ofrecer también grandes recursos didácticos, especialmente entre el alumnado de secundaria que tan inmerso está en el mundo de la imagen. De esta manera nos propusimos analizar una selección variada de cómics donde los elementos que en ellos se observaran pudieran usarse para comparar y completar las fuentes antiguas, ya sean literarias o, incluso, arqueológicas, en el estudio y acercamiento que a ellas se hace en un curso de secundaria. La utilización que los diferentes autores del cómic han hecho de estos recursos, así como una visión crítica de ellos, nos llevan también a invitar a la reflexión, tal vez más adecuada para cursos superiores y especializados, de los rumbos que los elementos de la tradición clásica están tomando en las distintas artes y los nuevos medios de comunicación, el uso que la cultura de masas está

haciendo de ellos, e incluso una reflexión sociológica: nos referimos aquí al impacto que puede tener un género como el de superhéroes y sus divergencias y paralelos con la épica antigua en una sociedad en expansión, primero, como era la americana del siglo XX o globalizada, después, como es la actual. Todo ello en el marco del análisis del contenido de las obras en función a las fuentes clásicas, en función de los textos.

ÍNDICE

1. Introducción general

2. Grecia y Roma en el cómic

2.1 Análisis de la adaptación de elementos culturales

2.2 Análisis de elementos militares:

2.2.1 Análisis general

2.2.2 “Están locos estos romanos”: la representación de la legión a través de la historia del cómic

2.2.3 “¿Cual es vuestro oficio?”: la visión del ejército griego a raíz de la obra de Miller

2.3 Personajes históricos

3. El héroe y el superhéroe: Elementos de la literatura antigua en el cómic norteamericano

4. La influencia clásica en el magna japonés

5. Conclusión general

5.1 El paso de la historieta a la novela gráfica

5.2 El cómic como elemento de divulgación de la cultura clásica

6. Selección de textos

— METODOLOGÍA

En primer lugar se ha procedido a realizar una amplia y variada selección de obras de cómic que sirviera de base a nuestro estudio y que nos permitiera analizar la presencia y la utilización que los distintos autores y géneros del cómic hacen de los elementos clásicos. Nos gustaría remarcar aquí, que descubrimos, al hacer esta selección, con gran placer, que hay una notable cantidad de obras centradas en el mundo clásico y que este tipo de obras van en aumento no sólo en cantidad, sino también en calidad en cuanto a lo que se refiere a la representación de elementos representados en textos antiguos y elementos arqueológicos.

Al tiempo que se procedió a la lectura y análisis de las distintas obras de cómic, fuimos desarrollando una selección de textos antiguos con los que contrastarlas, para que con ello se pudiera juzgar el grado de adecuación a las fuentes que podían verse en las viñetas de estas obras. Para completar este contraste también se han tenido en cuenta elementos arqueológicos como edificios, obras de arte (en especial relieves), resto de armamentos y objetos, etc.

Ante este material se ha procedido a la elaboración de un documento donde se expusiera la cuestión organizado de la forma anteriormente expuesta en el índice, estructurando el material en dos grandes bloques. El primer bloque gira en torno a las obras que tienen como centro la adaptación o utilización de elementos clásicos, que correspondería al capítulo segundo, y en el que nos centramos en el análisis de la utilización de las fuentes y cómo cada cómic representa los elementos culturales y lo que nos transmiten los textos. El

segundo bloque trata de cómo otros géneros del cómic pueden introducir elementos clásicos, ya sea por ser parte de la herencia tradicional clásica a la que muy a menudo se recurre en busca de lugares comunes, ya sea porque el autor ha recurrido directamente a las fuentes antiguas. Para este segundo bloque hemos establecido una división regional: el capítulo 3, dedicado al cómic norteamericano, y el capítulo 4, dedicado al cómic japonés. En estos dos capítulos se persigue más la reflexión sobre el carácter divulgativo de la cultura clásica del cómic, aunque también se procede a analizar los elementos encontrados con las fuentes antiguas.

A continuación se ofrece un fragmento como ejemplo.

— FRAGMENTO DEL CAPÍTULO DEDICADO A LA INFLUENCIA CLÁSICA EN EL MANGA JAPONÉS:

Al seleccionar este fragmento como ilustrativo de nuestro estudio, cumplimos un doble objetivo. En primer lugar dejar constancia de la fuerza divulgadora que puede tener para la cultura y civilización clásica el cómic, puesto que, en las líneas que presentamos a continuación, analizamos una obra de gran aceptación en japon: *Saint Seiya* (Masami Kurumada 1986-1991); que llevó a un país como este, tan ajeno, a priori, a todo el mundo clásico, gran cantidad de elementos referentes a la mitología grecorromana y que sentó un precedente para que posteriores obras fueran incluyendo elementos de la cultura mediterránea antigua. Por otra parte, se puede apreciar muy bien el carácter didáctico que puede tener el uso de cómic gracias a la forma en la que esta obra utiliza elementos de la literatura clásica como son los pasajes del descenso al inframundo que se pueden observar en Virgilio (*Aen.* 6. 236-898) y Homero (*Od.* 11. 14-635).

Pero es la obra de Kurumada, *Saint Seiya* (conocida en Occidente principalmente por su versión animada bajo el título *Los Caballeros del Zodiaco*), publicada por la revista semanal *Shonem Jump* desde enero de 1986 hasta enero de 1991, la que de una forma más clara comienza a introducir elementos clásicos en el manga.

La obra presenta un mundo donde la fantasía, las artes marciales y la mitología grecorromana conviven. En el cómic, el mundo está dividido en cielo, averno y superficie, tal y como nos cuenta la mitología clásica, gobernando cada parte uno de los dioses principales: Zeus, Hades y Poseidón. La novedad la presenta el hecho de que la diosa Atenea está, defendiendo a la raza humana, en medio de estos tres dioses y cada uno quiere terminar con su poder en la tierra. Para defenderse, Atenea cuenta con sus caballeros del zodiaco, los protagonistas de la historia, que tendrán que luchar contra las fuerzas de los otros dioses, en defensa de sus ideales y de su diosa.

Varios son los episodios que presenta este manga que tienen una clara lectura de fuentes antiguas, especialmente mitológicas; por poner algún ejemplo citaremos la lucha del caballero del dragón usando su escudo como espejo para defenderse de la mirada petrificadora del caballero de la medusa (*Saint Seiya* Tomo 7) que interpreta el mito de Perseo, o la disputa personal de la diosa contra Poseidón (*Saint Seiya* Tomo 14) que hace referencia al enfrentamiento por el patronazgo de Atenas. Pero sin lugar a dudas el punto de mayor relevancia de esta obra en cuanto a la interpretación y uso de fuentes clásicas es su versión del inframundo. Prácticamente un tercio de la serie (Tomos 20 -28), se desarrolla a lo largo del enfrentamiento entre los caballeros de Atenea y los de Hades: cosa que supone un

auténtico descenso al inframundo como el que hacen, en distintos episodios de la mitología, héroes como Orfeo, Teseo, Heracles, Eneas...

A lo largo de los ocho tomos finales de su obra, Kurumada tiene la oportunidad de ofrecer al lector su visión del inframundo clásico, convirtiéndose, de esta manera, este manga en un eslabón más de una cadena que enlaza con Dante (Divina Comedia. Infierno), con Virgilio (Aneid. 6 236-898) y con Homero (Od. 11. 14-635). Aún con la visión tan peculiar que ofrece el género en el que se mueve, el autor presenta en la obra todas las regiones del inframundo descritas por los autores clásicos: Tártaro, Érebo, Asfódelo, Estigia, Cocito... y da vida a los personajes que en los poemas antiguos habitaban en ellos, como es el caso de los jueces de los muertos: Minos, Éaco y Radamantis, siendo este último uno de los antagonistas principales.

Cnosius haec Rhadamanthus habet durissima regna
castigatque auditque dolos subigitque fateri
quae quis apud superos furto laetatus inani
distulit in seram commissa piacula mortem.

Verg. *Aen.* 6. 566-569

“El señor Radamantis, que es uno de los jueces del Hades, goza de una posición privilegiada en el mundo de los muertos”

Saint Seiya, Tomo 22

La importancia que, a nivel divulgativo, pudo tener esta obra, máxime en un país como Japón, donde estas cuestiones mitológicas no son tan conocidas como en Europa, no deben ser desdeñadas. A través de los capítulos en los que los protagonistas cruzan el Hades, se presentan una lectura propia del descenso a los infiernos, una versión adaptada al argumento de mitos como el de Orfeo y hasta un mapa que puede servir, incluso a alumnos de secundaria occidentales, para acercarse a la geografía mítica del averno y así comprender mejor los textos. En dicho mapa, además de las regiones citadas anteriormente, se puede ver la puerta a la que hace referencia Dante (Divina Comedia. Infierno. 3. 9) con la famosa inscripción “El que pase de aquí, abandone toda esperanza”.

compararlo con obras modernas: la kryptonita de Superman. De esta manera no sólo le daremos un impulso y estímulo al estudio de la antigüedad, sino que convertiremos cualquier trabajo en estos campos en un ejercicio de autoestudio de nuestras culturas y sociedades: qué mitos nos contamos, por qué lo hacemos, por qué seguimos manejando según qué historias. Este enfoque del estudio de la tradición clásica, basado en la comparación con obras modernas, se adecua muy bien, bajo nuestro punto de vista, a lo requerido por lo que han dado en llamar la sociedad del conocimiento y la educación en competencias, puesto que, junto con los datos y contenidos, los alumnos van adquiriendo una capacidad crítica, que les ayudará más adelante a valorar otros aspectos de la cultura y la sociedad: lo que llaman el “aprender a aprender”.

En nuestro intento de ofrecer una valoración general de la influencia del mundo clásico en el cómic, es posible que hayamos caído en generalidades. Somos conscientes de que no nos hemos acercado al mundo del cómic desde un conocimiento técnico y que, para completar un estudio sobre la materia, se debería hacer uso de conocimientos artísticos de los que carecemos, pero atendiendo a nuestros objetivos culturales y de tradición literaria, nos damos por satisfechos con el estudio realizado.

Por otro lado no todas las obras ni el acercamiento que hemos realizado a cada una de ellas han tenido el mismo tratamiento, ni valoración en cuanto al empleo de las fuentes. Por un lado hemos sido más exigentes a la hora de valorar adaptaciones de obras clásicas, y recreaciones antiguas, para lo que las fuentes constituyen una manera objetiva de ponderar el resultado de la obra.

Por último debemos de tener en cuenta de que el cómic es un arte con sus propios medios y parámetros y que cada obra tiene sus propios objetivos, que, en muchas ocasiones, poco tienen que ver con la difusión y el estudio de las fuentes para lo que nosotros nos las planteamos. El uso didáctico de un producto con claros objetivos comerciales como son muchas de estas obras, ha de valorarse y ponderarse de forma crítica, sabiendo ver en qué momento se impone los intereses de *marketing* sobre los elementos que ciertamente reviven la tradición.

Personalmente ha sido muy gratificante haber tenido la oportunidad de realizar un estudio de estas categorías y especialmente en el marco de un proyecto como el presente. Son muchos ya los años que tiene el cómic tal y como ahora lo conocemos y muchos los ciudadanos que recurren a él no sólo ya como medio de entretenimiento, sino como medio de expresión cultural. Creemos que estudios de este tipo sirven para que, poco a poco, vayamos perdiendo ese prejuicio de considerarlo, simplemente, un pasatiempo de niños y lo veamos como lo que en verdad es: una especie más de las artes y letras universales, donde la cultura encuentra una nueva forma de recrearse y difundirse y donde, además y en nuestro caso, la Roma y la Grecia antigua encuentran una forma más de seguir vivas.

— Material Complementario

Como muestra del tipo de material que hemos analizado, dejamos aquí varios ejemplos de viñetas utilizadas en el estudio.



Viñeta de *Alix 2. La Esfinge de Oro*. Jaques Martin (Versión española: Norma 2012)

En esta viñeta del cómic *Alix. La Esfinge de oro*, vemos una recreación del puerto de Alejandría, donde se pueden apreciar elementos del arte egipcio, el tipo de barcos fondeados y la arquitectura de la ciudad, prestando especial atención a la torre de la isla de Faros. El texto añade datos que, además de servir para la contextualización de la obra, pueden servir como datos culturales: La fecha de la fundación de la ciudad y la naturaleza griega de la dinastía de los Ptolomeos.



3

Primera página del segundo volumen de Las Águilas de Roma. Enrico Marini

(Edición Española: Norma 2009)

En estas viñetas de *Las Águilas de Roma*, se pueden observar varios elementos militares como las insignias, el armamento y las cotas de malla, las pieles de animales que llevaban los portaestandartes, la figura del general, la disposición de las tropas y el contraste con los bárbaros.

ANEXO 6.

DE NUEVO, UNA MIRADA AL MUNDO ROMANO: EL IMPERIALISMO COMO ORIGEN DE LA TRAGEDIA DE ROMA DE S. SCARROW A W. BREEM

Isabel Moreno Ferrero
ismo@usal.es

I. LAS GARRAS DEL ÁGUILA

“Dio un paso en dirección a la puerta y se detuvo. Por ella apareció una alta figura vestida de negro que llevaba una brillante hoz en una mano. El jefe druida captó la escena en un instante y se echó a un lado al tiempo que gritaba una orden. El resto de sus hombres entraron en tropel al recinto, con los ojos encendidos y las lanzas bajas apuntando a Cato y a su pequeño grupo. Sin esperar ninguna orden, Prasutago rugió su grito de guerra y cargó contra los druidas, inmediatamente seguido de Cato y sus soldados. Pomponia volvió el rostro de su hijo contra su túnica y se agachó con él, incapaz de mirar el combate” (págs. 414-5)

“... El general os manda saludos a los cuatro” (p. 426)

Mientras el primer texto indica uno de los últimos momentos álgidos del relato, presentando a algunos de los principales protagonistas del relato —especialmente a los macabros druidas—, la segunda frase recoge las palabras del futuro emperador Vespasiano felicitando a sus hombres por el buen resultado de la misión llevada a cabo contra los druidas,... Las palabras del legado, comandante de la Segunda Legión *Augusta*, y futuro creador de la dinastía Flavia, trasladan a los dos soldados, el centurión Macro, y el joven optio Cato, el sentimiento de gratitud del general Aulo Plaucio¹¹, por haberle devuelto vivos a su esposa e hijos capturados al inicio del relato por los druidas y durotriges. Son los actores principales del relato que han ido ilustrando, al tiempo que sufren, aprenden y filosofan, la vida en la isla en este siglo I de nuestra era que es el tema de nuestro resumen hoy. Junto a ellos, las otras dos personas que han colaborado en la gesta, y que han desempeñado, con los héroes de la serie, los papeles de contrapunto: Boadicea¹², culta y valerosa, futura reina y protagonista de la famosa revuelta de la isla narrada por Tácito en su *Agrícola* (60-1). Y con ella, Prasutago, su esposo, futuro aliado de Roma..., tosco, rudo y grande, pero honesto y valiente, cuya muerte desatará la famosa rebelión de Budica. El contraste entre la forma de actuar de Roma y las tradiciones atávicas de la isla romperá la armonía que con él se había mantenido todavía.

Esta tercera de las entregas de S. Scarrow, *Las garras del águila* (2002) dedicada a las hazañas y desventuras del joven optio, Quinto Licinio Cato, educado en el Palacio Imperial pero trasladado de su comfortable reducto a la dureza de la vida militar con su centurión Macro, y sin duda una de las mejores del autor¹³, sitúa la acción en la Britania

11. Al mando de los ejércitos romanos en Britania.

12. Las denominaciones de la reina de los icenos oscilan desde el término original (Boudicea, o Bouducea, Buduica, ..., “Victoria”), a la formas habituales mas latinizadas de Budica, o Boadicea con las que se la conoce.

13. El autor, profesor de historia durante varios años, y ha conseguido con la serie *Águila* un éxito sin precedentes. Son doce novelas cuya acción se centra inicialmente en la zona occidental (Britania y luego Germania), para pasar luego a Oriente, donde la ciudad de Palmira, hoy asediada, y luego Creta y Egipto, ... toman el relevo de unos escenarios que el narrador conoce bien. Unos, porque como él mismo confesaba,

comandada por Plaucio, en los años previos a las revueltas que mencionábamos antes, de las que se hacen eco Dión Casio, Tácito, especialmente, y ...

Muy poca gente conoce la figura del general, salvo si ha visto la película *Quo Vadis?* y recuerda a la familia de Ligia, la protagonista rubia, cristiana que enamora al legado Marco Vinicio. Los que hayan podido ver el film, un espléndido recurso didáctico por las posibilidades de explicación en todos los niveles que encierra, como hemos demostrado en otros foros, recordará la impactante escena que recoge su muerte, en la cruz, quemado, por las órdenes del enloquecido Nerón al que en el momento de morir reprocha, dándose a conocer a todos los romanos, sus crímenes. Él, un general, un conquistador de tierras para Roma, muere a manos de sus torturadores con otros cristianos, después de que Pomponia, su esposa, haya caído también bajo las garras de los leones que la han despedazado en escenas precedentes. Éste es el general del que Eutropio se hace eco en un breve fragmento de su obra dedicada a Valente:

Britanniae intulit bellum, quam nullus Romanorum post C. Caesarem attigerat, eaque devicta per Cn. Sentium et A. PLAUTIUM, inlustres ac nobiles viros, triumphum celebrem egit. Quasdam insulas etiam ultra Britannias in Oceano positas imperio Romano addidit, quae appellantur Orchades, filio autem suo Britannici nomen inposuit. Tam civilis autem circa quosdam amicos extitit, ut etiam PLAUTIUM, nobilem virum, qui expeditione Britannica multa egregie fecerat, triumphantem ipse prosequeretur et conscendenti Capitolium laevus incederet.

La breve cita del epitomador del s. IV permite recordar su gesta, encuadrar su figura como una personalidad real y no inventada —gran mérito siempre del autor, cuya dualidad queda siempre muy marcada para no engañar al lector—, y fijar un proceso histórico al par que caracterizar un proceso mucho más general que es el que da valor al relato, más allá de las caracterizaciones de los principales personajes —Plaucio y Vespasiano; como en otros casos será Cayo Suetonio Paulino; Quinto Petilio Cerial; o Casio Longino en Siria; y otros muchos; en especial, el todopoderoso Narciso, liberto de Claudio, que es uno de los hilos conductores de la serie—.

De hecho, si el cine es un poderoso motor, y un gran apoyo didáctico, los libros del tipo de los que presentamos aquí, a modo de selección indicativa, suponen también un soporte fundamenta para la Lengua y Cultura Latinas. El problema, tal y como siempre planteamos, es la selección del materia que debe darse y entresacarse de los relatos, y el tiempo de que se dispone. El recurso, de hecho, tiene infinitas posibilidades, como vamos a apuntar a propósito de estas dos obras, que, a modo de inicio y final de un arco, ilustran y comprenden los dos grandes hitos de la historia de Roma: su dominio progresivo del orbe —aquí incorporado en la zona más alejada de Roma y una de las de más complejo sometimiento, nunca parejo al de otros lugares donde Roma y su cultura arraigaron más—; y el símbolo de su pérdida: el cruce del Rin por los bárbaros en el 406 d.C. Pero es fundamental la labor de inducción del Profesor, buscando el material que debe ser el motor

forman parte de su vida y su educación. Otros, como Palmira, porque, como él explicaba, el éxito de sus obras indujo al propio rey de Jordania a sugerirle un cambio de lugar de acción que estuviera más próximo a las maravillas de la zona, especialmente Petra o Palmira, y la siempre inquietante Judea. Los escenarios de estas últimas dominan las entregas 7-8 y 9: El águila del Desierto; Centurión y luego, Gladiador, ya en Creta, tras el naufragio de su barco en el que regresaban a Roma.

de las investigaciones y tareas de los alumnos, y seleccionando aquellos temas que, en el momento, resulten más atractivos por su proyección internacional.

A modo casi enumerativo, enunciamos los valores de este tipo de libro (modélico, en varios de los sentidos del término), y apuntamos su aplicación:

- Los libros llevan un esquema introductorio sobre la legión romana —tema básico de la serie—, siempre difícil de aprender y que así, con el libro (pg. 9-10) y los textos, resulta mucho mucho más comprensible
- Las tribus bárbaras son muy poco conocidas. Aquí los atrebatos, trinovantes, durotriges e icenos, con su futura reina, se convierten en figuras activas y distintivas, según sus diferentes atributos. Sean pinturas de guerra (pictos), sean hábitos maléficos (como los de los druidas: quemar a las víctimas dentro de muñecos de paja), sea vivir pobremente y saber utilizar las hierbas y los recursos propios para conseguir alimentos y supervivencia.
- La caracterización de los personajes políticos es clara y encaja con los datos de las fuentes, razón por la cual el Profesor puede incentivar fácilmente su búsqueda para traducir los paralelos:
 - o Plaucio es ‘una figura cansada y envejecida’ bajo la mirada penetrante de Vespasiano mientras vigilan el ejercicio de sus soldados, que pretende ‘retirarse’ sin que el legado lo considere factible (p. 60). Luego será un “marido y padre al que consume la preocupación por su familia” (p. 216)
 - o Vespasiano es la figura perfecta del futuro emperador: siempre hábil, preocupado por el pueblo y sus sufrimientos (p. 62), que destila calma y sabe imponerla, marcando bien en una cadena ejemplar, la fuerza de la disciplina y seguridad típicas de Roma (p. 89).
- La romana se presenta como una sociedad libre donde un centurión es capaz de criticar a un legado (el propio Vespasiano, p. 105), que ha dado una orden inadecuada, mandando a la muerte a los perseguidores de los asesinos druidas.
- Los valores tradicionales del ejército romano, y el manejo útil y específico de sus diferentes cuerpos, no siempre individualizados por los alumnos ni en su valor ni en su aplicación (p. 173-4)
 - o Los honderos
 - o Las jabalinas
 - o La *testudo*
 - o La forma de lucha, mucho más comprensible de lo que los textos en general permiten entender. Con la lectura del relato se puede volver a los textos de poliorcética y comprenderlos mejor
 - o La educación de los jóvenes oficiales (muy interesante ejercicio, como el de Q. Camilo, p. 193)
 - o La tragedia de los muertos y heridos (p. 210), soldados antes jóvenes y llenos de vida.
 - o La razón última de la victoria de Roma: su salvaje determinación de los oficiales de matar a todos los druidas y sus defensores y la gente que les puede ayudar o no, pobres aldeanos cuyas chozas van a ser arrasadas, y ellos masacrados. Si ése es el precio de la civilización que Roma trae, no hay duda de que resulta discutible su valor.

- La descripción de la vida del campamento: absolutamente vívida en su proximidad y cercanía de los detalles: “la hilera de tiendas de la centuria...; y la acción del centurión respecto a sus hombres (p. 225); los informes que rinde ante el legado y Plaucio...; la política de halagos o reconocimiento de méritos hacia los soldados por parte de sus jefes (p. 226); el jefe administrativo, ...
- Las distinciones militares: el galón del optio (p. 229)
- La forma de vestirse, con el taparrabos, la túnica, la lórica, las armas, etc. (p. 245)
- Las capas con capuchas típicas del norte que luego pasarán a Roma (*paenulae*; como en el caso de Caracala (p. 246)
- Los datos sobre la centuria (238)
- La dura disciplina que imparten los instructores que, sin embargo, refleja todo su valor en las sangrientas batallas
- Los establos, que nunca parecen existir, ...; las trancas de las puertas, y los portones (p. 247); los carrizos ...
- Las expresiones soeces en ocasiones..., escatológicas, pero lógicas (p. 279)
- Los valores de las zonas dominadas y el punto de vista del próximo vencido:
 - El comercio y el difícil equilibrio entre él y lo que respresenta (p. 243)
 - La dureza de las tradiciones: los empalamientos (p. 318)
 - La distinta forma de vida de las mujeres, que beben vino y pelean... (p. 242)
- Y frente a ello, la vida en Palacio, gracias a los recuerdos del joven Optio, Cato (p. 307), que cuando “piensa”, con su filosofía y lo lógica militar incipiente e instintiva, desespera al viejo soldado (p. 299)
- Un error que los alumnos deben aprender a ver: la mala traducción que impide entender bien el fondo de la relación entre las distintas capas sociales y administrativas: el Vd., muy habitual en ciertas civilizaciones, no lo es en las relaciones de Roma. El error de la traductora, que conoce, en general bien, su oficio, hace que ante los oídos expertos se resienta el carácter de la Urbe en ciertos pasajes.
 - “Vd es un general en servicio activo” (p. 220)
 - también los soldados cuando piden permiso para hablar (p. 232)
 - “Cálmese señor...” (287), una expresión que chirría para el buen conocedor del mundo latino como el Profesor pondrá de manifiesto
- En otro campo, Scarrow permite plantear, al hilo del propio debate de los protagonistas, el Optio Cato, y la futura reina Budica, el valor de los escritores, frente al sistema de oralidad que practican las tribus britanas (p. 326). Así, mientras el joven romano, que habría querido ser escritor, en lugar de soldado, defiende el valor eterno de los autores y su escritura, la culta mujer, que habla latín y conoce el griego, considera que es mejor darle valor al intérprete, que es el que al contar de nuevo la historia, la enriquece; el autor simplemente deja escrito algo sobre lo que no se puede aportar nada. En cambio, el ornato progresivo —tal vez como en el caso de la *Ilíada* y la *Odisea*—, a partir de la genialidad de los sucesivos ‘oradores’ acrece el valor del texto leído y, a su vez, enriquece a la audiencia. No importan tanto las palabras cuanto la educación que con ellas se logre, opina la joven, valorando a sus bardos. Sobre todo, concluye para duda de su interlocutor, cuando tan pocos saben leer, pero tantos sí pueden escuchar...

- De este modo, el joven romano se siente perdido. Hay toda una serie de ‘verdades eternas’ que él ha tenido como tales que, en su peregrinar por el mundo, como ahora, se le están viendo socavadas.
- Hay también una serie de descripciones de distinta índole que dotan al texto de una importante fuente de datos que se pueden recordar con más facilidad que recurriendo a complejas explicaciones:
 - Desde las más técnicas y ligadas a la lucha, como la diferencia entre un combate con espada larga, del tipo celta, o la romana, más corta, hasta las de las carretas, al modo de los *plaustra*, o las *carruca*, como luego ejemplificará *Gladiator* en la que viajan Cómodo y su hermana Lucila hasta reunirse con su padre M. Aurelio. O la técnica del asedio (p. 360); o la simple, pero muy efectiva y clara de la legión en marcha, que, evocando muchos fragmentos clásicos resulta extraordinariamente clara y fácil de recordar.
 - Por supuesto, son fundamentales las topográficas y geográficas —los bosques y las densas marañas de sotobosques, o los desfiladeros cubiertos de aulagas y zarzamoras—, sobre todo, las de lugares famosos, como la isla de Mona (Mann), o la Gran Fortaleza de los druidas, con sus terraplenes y sus *cuniculi*. No por casualidad, el hecho de que el joven optio consiga entrar en la fortaleza por un desagüe hediondo, recuerda el sistema utilizado en la dura campaña de Veyes por Roma. El profesor puede aplicar la descripción de Livio y comentar el pasaje con los alumnos.
 - Como contrapunto de toda la dureza del fondo de la vida, el gorjeo de un pájaro, la soledad reconfortante, y la paz de la que se puede disfrutar más en medio de tantas penalidades. La belleza indudable de esa Gran Fortaleza se ve refrenada por la dificultad que considera el Optio que implicará su asedio para la legión y sus hombres, acostumbrados a todo, pero cubiertos con una armadura pesada que convertirá el ascenso en una pesadilla.

En síntesis, la obra de Scarrow, una de las mejores, ciertamente, pero una de tantas con las que se puede aprender mucho, se convierte, bien manejada, en un arma poderosa que puede ayudar a cubrir muchos frentes que el escaso tiempo deja desprotegidos en el currículo docente: filología y traducción a distintos niveles; historia y geografía; problemas de relación con el otro: riqueza o desprecio...; valores y perspectivas de género...

El texto leído ofrece múltiples aristas, pero un valor sobresaliente para los jóvenes, a quienes la lectura se les ha impuesto muchas veces de forma poco adecuada para incentivar su interés: la aventura comprensible y el protagonista con el que es fácil identificarse en su progresivo aprendizaje vital...La proximidad así conseguida ayuda a analizar con más cuidado y atención los propios textos latinos.

II. LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO: *EL ÁGUILA EN LA NIEVE*

“Adiós Máximo, amigo mío. Es gracias a personas como tu que Roma ha durado tanto tiempo. Ganaremos la batalla, pero tu no serás derrotado” (*sic*).

“*El águila en la nieve*”, p. 223

Regresamos al campamento y esperamos, pero la espera no duró mucho. El día 31 de diciembre del año cuatrocientos seis del calendario cristiano, los pueblos de Germania, alanos, cuados, marcomanos y vándalos de Siling y Asding, dirigidos por sus cinco reyes, levantaron el campamento y cruzaron el hielo frente a Moguntiacum.

“*El águila en la nieve*”, p. 230

Una de las tragedias del mundo actual, visible todos los días en la televisión, pero poco comprensible para la opinión pública más allá del tópico, es la llegada masiva de emigrantes huidos de lejanas tierras por razones tan distintas, o tan iguales, como el hambre, la pobreza, la falta de libertad religiosa o étnica, la esperanza de vida en un mundo mejor... En definitiva, la necesidad imperiosa de seguir viviendo; ellos y sus hijos, algunos de los cuales los acompañan en esa mortal travesía del desierto que, muchas veces, tiene forma y fondo de tempestuoso mar... Lo curioso del asunto es que pocas veces el presente se plantea el pasado y encuentra en él ecos ilustrativos de lo que podría ser una solución, o modelos de conducta que seguir o que evitar.

Casualmente, ésa fue una de las principales razones por las que nació la Historia en la Antigüedad. Y, quizá, otro de los motivos por los que hoy la novela histórica esté tan de moda. El pasado se desconoce o se ignora, pero del pasado se aprende; y en el pasado hay detalles que al público —a algún público, y a cada uno por una razón distinta— le interesa aprender. El primero de los textos de los que vamos a hablar en esta perspectiva de la novela histórica como elemento de innovación docente en las asignaturas de Historia y civilización romana es el que nos ilustra, dentro de un mundo decadente, oscuro y agobiante ya, dentro de los últimos coletazos de la vida del Imperio Romano, de los momentos previos al cruce del Rin por los pueblos bárbaros, algunos de los cuales acabarían en Hispania —los suevos, vándalos y alanos— en el año 406 d.C.

La novela de Wallace Breem, con razón un hito en la producción de la novela histórica de tema romano¹⁴, recoge los meses previos y el momento histórico, no siempre suficientemente destacado, de este cruce del helado Rin por estas tribus bárbaras, asentadas en su zona oriental. Empujados por el hambre y la presión de los hunos los pueblos bárbaros necesitaban tierras para cultivar y habían pedido insistentemente ser aceptados en el Imperio Romano. Como antes los cimbrós y teutones, derrotados por Mario, y luego los helvecios, que, cercados por tribus germanas y celtas, y sin poder extenderse por la zona de la Galia Narbonense, acabarían invadiendo el territorio de los alóbrogues y, consiguientemente, serían derrotados por César que buscaba un *casus belli* para lograr militarmente una gloria igual a la obtenida tiempo atrás por su yerno Pompeyo en Oriente. Igual que estos, que decidieron cruzar por la ruta en la que el lago Leeman y el Ródano —que desemboca en él y, luego, sale de él—, permite cruzar el río por un puente, aquí el cruce del Rin se convierte, con el puente en Bingham y Mogontiacó, y el campamento que controla la zona, en el protagonista de la acción. Una acción destinada al fracaso, en un mundo oscuro, y sucio, y no sólo hostil, dominado por la nieve y la nobleza del protagonista y un grupo de (pocos) hombres dignos, dispuestos a morir por una Roma que ha muerto sin guardar ni uno solo de los valores que la hicieron dueña del mundo.

¹⁴ Wallace Breem (1926-1990), bibliotecario británico (Inner Temple Library), y buen conocedor del mundo clásico, escribió esta obra, “El águila en la nieve” (Eagle in the Snow, 1970), considerada la mejor sobre la caída del mundo romano, que inspiró muchos detalles de la versión filmica de *Gladiator*. Baste observar el paralelo del nombre de los personajes y la coincidencia de la legión del protagonista (XX Valeria Victrix) con la de Russell Crowe allí. La legión, fundada por César o Augusto, tras su actividad bajo Tiberio en el Ilírico y el desastre de Varo, pasó con Claudio a Britania y participó con Agrícola en la batalla del Graupius. Participó en la construcción del muro de Adriano, y sirvió también bajo Septimio Severo y su hijo Caracala, de donde procede el nombre de Antoniniana con que se recompensó su valor. Queda una hermosa antefija en el Museo Británico con el símbolo (el jabalí, en lugar de la esperada águila negra —Valeria—) y su denominación: LEG.XX.

Muchos son los datos y detalles de los que puede partir una explicación transversal, horizontal o diacrónica, de la vida y organización político-social del Imperio. Ante la imposibilidad evidente de recogerlos todos, porque tampoco es sustancial, ya que la explicación y aplicación depende del momento, la variedad de alumnos y los intereses de la propia enseñanza de la asignatura, seleccionaremos tan solo unos cuantos que reflejen las posibilidades didácticas:

– Las dificultades económico-sociales que inducen a la confluencia de factores que sufren ciudadanos y bárbaros: problemas y dificultades con los suministros, subidas de precios, malas cosechas, onerosos impuestos para mantener un ejército que gravan las ciudades y a las que estas odian muy especialmente; y, muy importante, la indisoluble dependencia de los hombres a sus lugares y puestos de trabajo. Las reformas de Diocleciano, tiempo atrás, preludio de las futuras estructuras medievales, adquieren en estas líneas una viveza extraordinaria, permitiendo entender bien el proceso económico que marca los s.IV-V. Estas dificultades (cf. p. 189 y ss.) anulan el escaso ánimo del ciudadano que soporta, apenas resignado, la violencia de las estructuras, la imposición de los gobernantes y la proximidad de los bárbaros. La obra destila un amargo tono que prelude, antes de que se plasme, el triste final del relato y del Imperio de occidente.

– El tema del cristianismo, gracias a la presencia dominante del Obispo de Tréveris, y la relación y antítesis de sus creencias y actitudes con la religión de Mitra y la actitud de sus seguidores entre los que se cuenta el general Máximo. Y si ésta parece servir de poco más que de una cierta paz para el espíritu atormentado del militar, la otra deja preluir, ante las actitudes que toman sus representantes, el siniestro cuadro que protagonizará un poco más adelante, cuando avance la edad oscura. Por lo demás, resulta especialmente trágico el destino del traidor Goar, cristiano, al que justamente por serlo, Máximo condena a un duro castigo:

—Eres cristiano, según creo

Se esforzó por tragar saliva. Se lamió los labios y vi que la barba roja le temblaba, pero no de frío

—Sí, lo soy —murmuró—, ¿qué te importa eso?

—En tal caso te daré un final digno de un buen cristiano —Volví la cabeza— Centurión, que crucifiquen a este hombre. (p. 258)

La evolución de la sociedad de la que prácticamente han desaparecido los nombres romanos sustituidos por la presencia, dominante y, además, muy numerosa, de los aliados o contrincantes bárbaros (Goar, Gunderico, Rando, Sunno, ... la onomástica, hábilmente diversificada por la literatura, ayuda a entender los cambios y combinaciones sufridas por la permeable sociedad del momento —dentro de un orden—, y del ejército. Se ilustra mucho mejor que a través de complicadas teorías el modo de pensar y actuar de Estilicón —que, como en la realidad, acaba siendo ejecutado en las últimas páginas de la obra—, la incompreensión generalizada y las dificultades, incluso por quienes pretenden mantener la honestidad y dignidad del Imperio, para llevarlo a cabo, sobre su persona e ideales, y las de las figuras más íntegras, en uno u otro bando (romanos/bárbaros), para mantener sus ideales. Y se sigue enfatizando, algo que para la didáctica resulta fundamental, el valor de elementos tan distintivos para la mentalidad romana como su sentido de permanencia a una *civitas* que la distingue del resto del mundo; ese valor que ellos y el mundo civilizado seguía concediendo a la ‘ciudadanía romana’:

—Siempre quise ser un ciudadano romano. Ahora es demasiado tarde
[Scudilio]

—Has sido un amigo, lo que es aún mejor —dijo [Máximo] (p. 303)

Y juntamente con este cambio externo, el más profundo de las persona. La traición, la duda y la inseguridad vencen a los pocos personajes cuyas acendradas virtudes aún pueden parangonarse con los hombres del pasado. El protagonista, Máximo, se equivoca; confunde al que cree amigo bárbaro con el que es verdadero amigo, también bárbaro, pero en quien no confió, y que lamenta amargamente su error; casi tanto como lo lamenta el propio general que admite no tener ya confianza ninguna:

—Éste dice la verdad—dijo Fredegar—. Los alanos llevaban lanzas con las cabezas de los hombres que habías mandado al otro lado— Me miró y sonrió—. No conoces a tus amigos

—¿Y qué romano los conoce? —dijo amargamente... (p. 256)

La evolución del ejército: no estamos ya con una legión típicamente cesariana, en un mundo imperialista pero claro en sus valores y sombras como el que el dictador había pintado en sus escritos, sino en un espacio casi desconocido en el que se lucha no sólo con unas estocadas bajas y rápidas, con las espadas cortas, dirigidas al estómago, o al pecho, sino contra el fantasma omnipresente de la derrota. Ni la disciplina ni el valor de unos pocos —unos héroes que están cansados y que carecen de esperanza— pueden servir de nada a un mundo oscuro y sombrío que sabe que va a desaparecer.

Material Complementario:

- Novelas de la serie S. Scarrow
- Films especialmente vinculados al tema:
 - o **CENTURION**. Dirección y guión, Neil Marshall, Reino Unido (2010). Intérpretes principales, M. Fassbender (Quintus), Dominic West (Virilus), Olga Kurylenko (Etain)...; Fotografía: Sam McCurdy. Montaje: Chris Gill. Diseño de producción: Simon Bowles. Vestuario: Keith Madden
 - o **LA ÚLTIMA LEGIÓN** (*The Last Legion*, 2007) es una película estrenada en el año 2007 y dirigida por Doug Lefler. Roma, en año 476 d. de C. cuando el imperio está amenazado por los ejércitos bárbaros...
 - o **LA LEGIÓN DEL ÁGUILA** (*The Eagle*, 2013), de Kevin Macdonald, Con Channing Tatum, Jamie Bell, Mark Strong, Donald Sutherland, Denis O'Hare. En Britania, siglo II después de Jesucristo. Dos hombres, el amo y el esclavo, se aventuran más allá de la frontera, el muro de Adriano, buscando el símbolo de la legión, el padre muerto y, en apariencia, deshonrado, y, en el fondo, el valor eterno de los hombres de Roma.