



La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y actividades para el aula de escuelas secundarias

Jimena Palacios^{*}, Fátima Iribarne[†], Lorena Amoroso[‡], Paloma Cortez[§], Andrea Pavón^{} y Leila Ferdman^{††}**

Ideales y realidades en el campo de los estudios clásicos

Es un hecho que los contenidos relativos a las lenguas y a las literaturas clásicas atraviesan, desde hace décadas, una situación crítica en el mundo. Estudios recientes revelan que en países como Inglaterra los estudios clásicos en el nivel secundario se

^{*} Jimena Palacios es Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Letras Clásicas. Es docente de grado y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y del nivel superior no universitario (ISP “Dr. Joaquín V. González” y IES N.º 2 “Mariano Acosta”). Es secretaria académica del Instituto de Filología Clásica (UBA), donde desde 2004 integra y desde 2011 dirige proyectos de investigación.

[†] Fátima Iribarne es Licenciada y Profesora en Letras con orientación en Lenguas y Literaturas Clásicas (UBA) y Magister en Educación (UTDT). Es docente del área de Letras Clásicas en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad del Salvador, y de Literatura y Prácticas del Lenguaje en nivel secundario. Desde 2011 integra equipos de investigación radicados en el Instituto de Filología Clásica (UBA).

[‡] Lorena Amoroso es Licenciada de la Universidad de Buenos Aires, área Letras Clásicas. Es docente de grado de la Universidad Nacional de Hurlingham y de la Universidad de Buenos Aires, y de nivel secundario del Instituto Libre de Segunda Enseñanza. Maestranda en Estudios Clásicos (UBA). Desde 2009 integra proyectos de investigación radicados en el Instituto de Filología Clásica (UBA).

[§] Paloma Cortez es Licenciada y Profesora en Letras con orientación en Lenguas y Literaturas Clásicas (UBA). Se desempeñó como docente de Lengua y Literatura en nivel secundario. Actualmente realiza su doctorado en la Universidad de Buenos Aires en el área de Letras Clásicas. Integra equipos de investigación radicados en el Instituto de Filología Clásica (UBA).

^{**} Andrea Pavón es Profesora de Lengua y Literatura egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Se desempeña como docente de nivel secundario en instituciones de CABA. Adscripta en el Seminario de Investigación Educativa, “Proyección de los discursos de la Antigüedad en la escuela” en el ISP JVG desde el año 2017. Maestranda en Estudios Clásicos (UBA).

^{††} Leila Ferdman es Profesora de Lengua y Literatura egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Se desempeña como docente de nivel secundario. Adscripta en el Seminario de Investigación Educativa “Proyección de los discursos de la Antigüedad en la escuela” en el ISP JVG. Maestranda en Estudios y Políticas de Género en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

filocyt19025@gmail.com

han constituido de manera elitista (Hunt, 2018) y casi únicamente para las escuelas privadas. Por otra parte, y de manera más generalizada, se reconoce una desvalorización social de los conocimientos del mundo antiguo como parte de una crisis de las humanidades en los contenidos educativos (Barnes, 2018; Duce Pastor, 2018; Romero Mariscal, 2018). Otro factor señalado es el desinterés de jóvenes e infantiles por la cultura grecolatina, en parte adjudicado al influjo de las nuevas tecnologías y a una escasa predisposición para la lectura sistemática y profunda. Paralelamente, es frecuente encontrarse con formularios online que recaudan firmas para apoyar a los departamentos de lenguas clásicas de las universidades y evitar el cese del dictado de sus materias[1]. Asimismo, vemos crecer en la agenda sociopolítica de muchos países una censura o cancelación retrospectiva de aquellas obras literarias que representan valores ajenos a los contemporáneos que trae como consecuencia un temor por abordar ciertos temas y una pérdida de voluntad para llevar a cabo lecturas críticas (Brovelli, 2020).

Si bien es innegable la incidencia de los cambios socioculturales en los intereses y las competencias de las personas, entendemos que la situación de detracción por la que transitan los estudios clásicos no se debe sólo a circunstancias externas. Por eso, consideramos que es crucial la predisposición de quienes se especializan en nuestra área a reconocer el problema, a mirar más allá de las fronteras de la universidad, a cuestionar su propia práctica y la de sus maestros, y a pensar propuestas para sistemas educativos concretos y no para un ideal de educación derivado de una práctica filológica decimonónica, elitista y eurocéntrica.

En efecto, el sistema educativo argentino no es ajeno a estas problemáticas. Los contenidos de nuestro campo han sufrido fuertes recortes en los planes de estudio y dejan como consecuencia un evidente impacto negativo en la difusión y en la formación de recursos humanos en el área de los estudios clásicos. En este contexto, se inscriben nuestras investigaciones en las que nos proponemos abordar los contenidos, recursos y dificultades actuales para la enseñanza de la literatura clásica en los niveles secundario y superior del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina, a fin de contribuir al fortalecimiento y la expansión del lugar que ocupan los estudios clásicos en el ámbito académico argentino.

Dado este panorama, el objetivo de este estudio es analizar el estado de situación de nuestro territorio de trabajo como docentes y, por medio de dos experiencias concretas, sugerir modos en los que la incorporación de la literatura grecolatina en el aula de la escuela secundaria sea posible incluso en contextos que se muestran no

solo reticentes a tales contenidos, sino alterados en sus condiciones habituales por el contexto de la pandemia de coronavirus.

Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que la producción literaria de Grecia y Roma facilita el abordaje conjunto de contenidos propios de las asignaturas que abordan enseñanza tanto del latín, como de la literatura en general y favorece la reflexión sobre problemáticas que circulan entre el estudiantado.

La literatura grecolatina en el Currículum del Nivel Secundario del AMBA

En el diseño curricular correspondiente al ciclo básico de CABA puede encontrarse un corpus sugerido que incluye, por ejemplo, *Odisea* de Homero y *Metamorfosis* de Ovidio, antologías de mitos, adaptaciones y reescrituras de estos y otros clásicos grecolatinos. Por su parte, el diseño curricular de PBA para su ciclo básico presenta una oferta más amplia de clásicos grecolatinos. A las citadas obras de Homero y Ovidio, se suman *Iliada*, *Trabajos y días* de Hesíodo, *Eneida* de Virgilio; tragedias como *Edipo Rey*, *Edipo en Colono* y *Antígona* de Sófocles; *Las troyanas* de Eurípides; antologías de mitos y de fábulas de Esopo y Fedro.

Como observamos, estos diseños solamente *sugieren* obras. En este sentido, la tarea docente cuenta con cierta libertad para la selección de lecturas. Lo mismo sucede para los años superiores en los cuales se proponen sólo líneas más generales de trabajo.

Cabe destacar que en todos ellos se fomenta el abordaje intertextual. Por lo tanto, desde Garcilaso de la Vega hasta Borges o Cortázar son innumerables las oportunidades para la puesta en diálogo con los clásicos de Grecia y Roma.

Pedagogía de la imaginación: Educación Sexual Integral, canon y género literario

Proponemos, entonces, en un contexto educativo cada vez más tecnocrático y utilitarista, que además se vio distorsionado por el aislamiento preventivo social y obligatorio [2], abordar nuestra práctica en el marco de una *pedagogía de la imaginación*. Entendemos que la imaginación es una herramienta indispensable pues incluye la capacidad de pensar lo posible y no solo lo real. Al analizar los problemas de la deficiencia educativa, encontramos, en consonancia con Egan, que la mayor dificultad no tiene que ver con la ignorancia, sino con el “aprimonamiento de la mente por las ideas usuales. La imaginación incluye la capacidad de superar los obstáculos que opone a nuestro pensamiento la fácil aceptación de las creencias, las ideas y las representaciones usuales” (Egan, 2007, p. 24). Este filósofo destaca que el enfoque narrativo y la creación de un vínculo afectivo con el conocimiento facilitan la

adquisición de una “aptitud general de comprender la experiencia” (Egan, 2007, p. 45). En este sentido, sostenemos que la literatura grecorromana constituye un acervo cultural que las infancias y juventudes tienen *derecho* a leer (Machado, 2002, p. 23). Al mismo tiempo, los relatos antiguos forman parte de una tradición narrativa que nos permite conocer y comprender el mundo y, a partir de allí, imaginar otras formas posibles de habitarlo (Egan, 2007, p. 31).

En este marco y a partir de lo observado en el apartado anterior, es la literatura la que nos ofrece la posibilidad de repensar nuestra práctica y generar estrategias que promuevan el acercamiento de docentes y estudiantes a los clásicos. En nuestro caso, lo hacemos centrándonos en tres ejes que son clave para el área y tienen vigencia en las aulas: Educación Sexual Integral (ESI) [3], canon y género literario. Insistimos en que el trabajo con la literatura grecorromana facilita el tratamiento de temas sensibles (Barnes, 2018; Hunt, 2016; Sawyer, 2016; Gloyn, 2010-2011; Doherty, 2001) y de problemas literarios específicos (Jiménez, 2018; Encinas Reguero, 2015; Cabonell Manils, 2011). La incorporación de esta literatura favorece la construcción de una perspectiva histórica y cultural, operación central para la desnaturalización de estereotipos de género y de modos cristalizados de lectura. Suscribimos a lo afirmado por Detienne (1977) respecto de que “los mitos son buenos para pensar con” (p. 113). Esta observación puede hacerse extensiva a toda la literatura grecolatina. Incentivamos, entonces, la reflexión sobre las construcciones y desigualdades sexo-genericas actuales a partir de trazar y observar continuidades y rupturas con las antiguas. Lo hacemos, como observa Sardi (2017), con “la mirada sobre los lectores, en relación con cómo se apropian de los textos, qué usos hacen de ellos, qué modos de leer ponen en juego y de qué manera se vinculan afectivamente con los textos” (p. 20).

Dirigimos también nuestra atención al canon, es decir, al conjunto de obras significativas para una cultura y que organiza la experiencia de los lectores (Domínguez y Elizalde, 2012, p. 3). Los autores grecolatinos son parte del canon escolar y son llamados “clásicos” porque sus obras cargan con un sinfín de lecturas que han impactado con mayor o menor medida en nuestra cultura y porque están siempre abiertos a relecturas enriquecedoras (Machado, 2003, p. 28). Las secuencias didácticas (Taboada, 2021, pp. 9-13) que diseñamos procuran producir estrategias para darles más espacio a estas lecturas en el currículum escolar y ampliar el canon de lectura de textos clásicos ya existente.

En cuanto al género literario acordamos con Schniebs *et al* (2014, p. 26) quienes lo definen no como “formas exclusivas o excluyentes sino matrices discursivas que

operan como un código cuyo reconocimiento depende de la presencia de tipologemas susceptibles de combinarse con otros”. Esta definición permite problematizar las clasificaciones habituales en los libros de texto y en los diseños curriculares del secundario, con vistas a renovar las listas de lecturas sugeridas y así ampliar el canon. Sostenemos, entonces, que los géneros (*gender* y *genre*) son matrices productoras y reproductoras de discursividades y subjetividades que entablan dinámicas de solidaridad o competencia entre ellos visibles en el proceso de representación textual y que son variables determinantes en la constitución del canon.

Poniendo a prueba la literatura grecolatina en el aula

Como dijimos, en los diseños curriculares de CABA y PBA, las obras de autores clásicos en versiones originales o adaptadas siguen presentes en las lecturas sugeridas para el secundario. Esto constituye una oportunidad nada despreciable para multiplicar y actualizar su lectura. Sin embargo, tal como hemos podido constatar en nuestra práctica y como han manifestado otros docentes a quienes hemos encuestado [4], en las aulas de la escuela secundaria y en las del profesorado nos encontramos año tras año con un estudiantado cada vez menos familiarizado con el mundo antiguo. Para describir la situación de nuestros destinatarios, Romero Mariscal (2018, p. 87) acuña el concepto de *recepción en grado cero*. Según registros que hemos realizado en el nivel superior [5], las obras clásicas son descritas como “ajenas” en cuanto al contexto, “abrumadoras” en cuanto a la trama, “crípticas” en cuanto al plano de la expresión. Tales dificultades de comprensión obligan a innumerables relecturas que hacen de este proceso una experiencia que es calificada como “tediosa”. En el secundario, esta situación se agrava ya que las lecturas sugeridas de los clásicos se concentran sobre todo en los primeros años. Esto conduce a que en su enseñanza se ponga énfasis en el esqueleto argumental, relegando el análisis sobre forma y contenido.

A partir de este cuadro de situación, recortamos algunos problemas. El primero es la escasa disponibilidad de traducciones accesibles para lectores jóvenes de AMBA para quienes las versiones de los clásicos en español peninsular consagradas resultan complejas. Entonces ¿es, como observa Found (2017, p. 9), la mejor traducción la adaptación del clásico a la época y cultura a la que pertenecemos para las audiencias contemporáneas? ¿Es más importante el argumento sobre la expresión verbal? Esto nos lleva al segundo problema, el de los criterios que guían las adaptaciones y su calidad. Si tomamos el ejemplo de los mitos, aunque una de sus características definitorias sea el desarrollarse en múltiples versiones, suelen trabajarse por medio de

resúmenes carentes de valor literario, excepto, claro está, cuando se recurre a reescrituras de autores (Osborne, 1997; Shua, 2011). Además, como señala Marrón (2016, pp. 23-24), las adaptaciones sufren, por ejemplo,

“la constante estilización del mundo griego antiguo, al que siempre tendemos a ver como cuna de la civilización occidental y origen del pensamiento filosófico racional, olvidándonos de que también fue una sociedad históricamente esclavista, de estructura patriarcal y con prácticas democráticas muy distantes de las que actualmente asociamos con dicho sistema de organización política”.

Priorizamos con Machado una aproximación a los clásicos en los primeros años “que equivalga a una invitación para la posterior exploración de un territorio muy rico” (2003, p. 17). Apostamos a que en los años superiores de la escuela secundaria la lectura de los mitos se retome en la complejidad de reescrituras y géneros literarios que los reformulan, como afirma Covelo (2021, p. 122).

Como señala Romero Mariscal (2018, p. 87), vivimos en un contexto de postclasicismo, en el que la validez y la fuerza (así como la enseñanza) de los clásicos ya no pueden darse por sentado. Se pone en dudas su pertinencia, lo que nos coloca en una posición de justificación permanente respecto de la relevancia de estos contenidos para el currículum escolar (Barnes, 2018, p. 1). Acordamos con esta estudiosa respecto de que no trabajamos con los clásicos para “restituir su honor” ni para hacer un uso instrumental de estos textos, sino para “ponerlos a prueba [...] sobre todo cuando se trata de enseñarlos a edades tempranas en competencia con otras alfabetizaciones más urgentes”.

Filomela, Ifis, Medea y Nefer

Presentamos dos secuencias didácticas que resultaron de la indagación de experiencias de enseñanza propias y ajenas y que incorporaron la literatura grecorromana en el aula del secundario en el 2021. Ambas experiencias destacan la capacidad de plasticidad del rol docente (Bombini, 2019, p. 78) frente a las dificultades provocadas por el contexto insólito del aislamiento y del distanciamiento social físico durante la situación de la pandemia de coronavirus.

La primera de ellas (5.1) demuestra la necesidad de problematizar la práctica cotidiana de la enseñanza del latín y de la literatura latina en un curso de segundo año de una escuela preuniversitaria de CABA.

La segunda experiencia (5.2) involucra los debates en torno a la *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* (IVE) que, a partir de 2018, se extendieron exponencialmente

a lo largo de la sociedad argentina y de las aulas de las escuelas secundarias. El creciente interés de los adolescentes por dicha problemática y la agenda de trabajo planteada a partir de 2006 por la Ley de ESI propiciaron esta secuencia didáctica, realizada en un quinto año de Escuela Secundaria Superior de PBA, en una institución de gestión privada adscrita al Programa del Diploma de la Organización de Bachillerato Internacional.

Filomela e Ifis: figuras femeninas silenciadas pero vigentes

En la materia *Latín*, leímos en traducción una selección de mitos de *Metamorfosis* de Ovidio, algunos en la versión adaptada de Vincens Vives y otros en la versión bilingüe sin adaptar de Wikisource-Wikimedia, que no habían podido ser estudiadas durante el primer año. Esta propuesta fue motivada por los interrogantes acerca de la pertinencia de esta asignatura en el currículum que resurgieron con el regreso a la presencialidad. Las lecturas buscaron la inmersión de los estudiantes en la cultura grecolatina, el debate y el contraste con problemáticas actuales a partir de la narración mitológica. Durante el primer año, se leen versiones adaptadas porque acordamos con Cerrillo Torremocha en que “las exigencias lectoras deben ser superiores a las de la educación primaria, más allá –incluso– de los gustos de los adolescentes, a los que hay que pedirles un cierto esfuerzo lector, al tiempo que les debemos dar los instrumentos necesarios para que puedan efectuar, por sí mismos, una cierta elección de obras literarias canónicas” (2013, p. 21) . Por otra parte, intentamos también vincular los textos literarios con la ESI para “habilitar lecturas desde un abordaje de género y problematizar saberes de género o experiencias generizadas que amplifican y complejizan los sentidos posibles de los textos literarios” (Sardi, 2017, p. 19).

Nos propusimos los siguientes objetivos para desarrollar durante veinticuatro clases de cuarenta minutos cada una:

- profundizar los conocimientos morfosintácticos de la lengua latina y aplicarlos a la traducción;
- conocer las principales características de la vida social de Roma antigua;
- advertir continuidades y rupturas respecto de la proyección de concepciones ideológicas romanas en nuestra cultura occidental.

Aplicamos una metodología que se basó en el diálogo con estudiantes, la sistematización de las ideas a través de la exposición docente, la lectura de las obras, el intercambio *inter pares* y la puesta en común en la clase. En cuanto a los recursos

didácticos, utilizamos obras y artículos bibliográficos provistos por la docente disponibles en el campus virtual de la institución.

Durante las primeras tres clases trabajamos con el proemio en latín de *Metamorfosis* (1, vv. 1-5) para repasar circunstanciales de lugar y las tres primeras declinaciones. Además, profundizamos en el programa poético de Ovidio y en la invocación a los dioses (repasso de vocativo e imperativo presente). Notamos también la disposición de la sintaxis, el hipérbaton.

A lo largo de las seis clases siguientes comentamos el argumento del mito de “Filomela y Procne” (6, vv. pp. 424-674) —que habían leído en sus hogares— y pusimos énfasis en estos protocolos de escritura porque, siguiendo a Silvestri (1998), o en el caso de una buena tarea comprensora es necesario llevar a cabo actividades específicas de fijación” (p.14). Así, recuperamos lo que había llamado la atención de los estudiantes, revisamos sus estrategias de lectura (subrayados, anotaciones), la comprensión del vocabulario y los recursos a los que habían acudido para orientarse (páginas web).

Luego tomamos pasajes para comentar y notar los recursos estilísticos de Ovidio en relación a los siguientes ejes: presagios funestos sobre el matrimonio; Tereo como contracara de un romano virtuoso (*vir pius*); campos semánticos del deseo, violación y extranjería (*impetus, libido, amor*); discurso de Filomela después de ser violada y el corte de su lengua; ruptura de los pactos (*fides* y *pietas*); estrategia del bordado para contar la violación y la represión del grito (aquí notamos la presencia del poeta emitiendo juicios de valor explícitos sobre lo que narra); la animalización de la mujer y la secuencia violación–venganza que criminaliza a la víctima en un círculo vicioso (Amenta, 2018).

Posteriormente, leyeron el mito de “Ifis e lante” (9. 702-797) con los mismos recursos, pero esta vez debían seleccionar ellos los pasajes fundamentales para analizar en clase. Destacaron el momento en que Ligdo le dice a Teletusa que si pare una hija, la matará (*pietas* y cumplimiento del deber); el nombre *unisex* de Ifis (“piadoso fraude” y características andróginas); su discurso, en el que ella misma se reprende y se obliga a amar como debe; su transformación en varón (recurso de la *dea ex machina* e importancia de la diosa Isis para la cultura romana). Además, trabajamos con el tema de la identidad de género en Roma para lo cual comentamos bibliografía específica donde se plantea la relación simétrica entre sexo biológico, género y deseo. Asimismo, surgió naturalmente entre los estudiantes la reflexión interdisciplinaria con la asignatura *Geografía* sobre relatos de personas sin identidad legal en China o de asesinatos de niñas en India y la vinculación con la película *Parvana* (2017) dirigida

por Nora Twomey. Este mito les llamó mucho más la atención que el anterior, posiblemente por las preocupaciones coyunturales vinculadas con las leyes y derechos de identidad de género conquistados en ese terreno. Lo que más caló en los estudiantes fue la comprensión del rechazo desde la mirada romana del homoerotismo femenino. Al respecto, pareció oportuno referirnos al tema de la homosexualidad y a la poeta Safo en nuestro diálogo de puesta en común sobre el argumento.

Para finalizar la lectura de *Metamorfosis*, durante las tres últimas clases se les brindaron indicaciones para resolver un trabajo práctico grupal en el que, a través de diversas actividades de reescritura y de análisis de campos semánticos, identificaran las características de un *vir* y una *matrona* en Roma antigua y reflexionaran sobre si esta contraposición permanece de alguna manera en la actualidad. Entre las actividades realizadas cabe destacar la clasificación en base al texto de Tola (2005): mitos de violencia sobre el cuerpo femenino, de transgresión a la *pietas* y de expresión del *furor*. También el rastreo de opiniones y justificaciones de los hechos provistas por el ego poético, la investigación sobre leyes y derechos de las personas en situación de violencia y de identidad de género tanto en Argentina como en Roma, la consigna de reescritura del discurso de Filomela con cronolecto y sociolecto de los estudiantes y de escritura creativa con el recurso de la *ékphrasis* sobre alguna escena que no estuviera desarrollada.

Lamentablemente, el sistema de asistencia a clases por burbujas hizo que el debate no fuera tan dinámico como nos lo imaginábamos. Muchas veces sucedía que un grupo de estudiantes estaba muy motivado con el tema pero se encontraba viendo la clase presencial desde su casa y para nosotras también fue muy difícil guiar la copresencia física y virtual a la vez porque no podíamos mantener una comunicación fluida.

A manera de conclusión, los estudiantes elaboraron un breve texto de opinión sobre la siguiente pregunta: “¿Creen que hablar de estos temas de identidad sexual y violencia de género a través de los mitos grecorromanos puede ayudar a visibilizar y cambiar situaciones cotidianas?” Incluimos algunas de sus respuestas: “Debatimos sobre las leyes de violación, nos impactó que los romanos pudieran violar a un montón de personas y no les pusieran ningún castigo, que tomen a las personas como objetos. También estuvimos hablando sobre las leyes que hay ahora y todos los lugares a los que puede ir una persona si le pasa esto” y “En estas historias nos parece una locura irracional que los hombres se comporten así con las mujeres, pero si nos ponemos a pensar nos podemos dar cuenta de que en la actualidad continúan ocurriendo este tipo de situaciones”.

Esta pequeña muestra pone de manifiesto la importancia de llevar adelante una tarea docente consciente de que el trabajo con la teoría literaria forma parte de un proceso de construcción y transformación de sentido por cuanto somos capaces de “transformar los esquemas de conocimiento del ser humano” (Robledo, 2010, p. 17). A pesar de las dificultades tecnológicas y sanitarias, creemos que colaboramos en la deconstrucción de diversos entramados sociales con la problematización de la tradición clásica: conocer la cultura latina a través de su literatura enriquecida con la lectura intertextual promueve la reflexión acerca de las posibilidades y el compromiso de cambio que tenemos como sociedad.

Medea, Nefer y la elección de la maternidad

El Programa del Diploma de la Organización de Bachillerato Internacional propone, para la asignatura *Literatura*, el abordaje de textos escritos originalmente en español y de traducciones de obras extranjeras. Por su parte, los lineamientos curriculares de quinto año disponen el trabajo con la cosmovisión realista en la literatura en lengua española, lo que propicia y habilita la mirada de la intertextualidad, incentivando la lectura de obras de orígenes diversos. La combinación de estas disposiciones funcionó como marco en el que se desarrolló el abordaje de textos literarios relacionados con la problemática vigente seleccionada: la ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE).

Esta propuesta tuvo lugar durante la cuarta ola feminista con su enorme impacto en la agenda mediática y en los intereses del público adolescente. Larrondo y Ponce (2019, p. 25) ubican su comienzo en 2012, y la caracterizan como un movimiento de raigambre juvenil centrado en la lucha contra las violencias sobre las mujeres. En este contexto, en 2018, se debatió acerca de la ley de IVE en el Congreso de la Nación Argentina, tanto en la Cámara de Diputados como en la de Senadores, finalmente promulgada a fin del año 2020.

Dicho estado de cosas nos condujo a elegir para su lectura y análisis la tragedia *Medea*, compuesta en el siglo V a. C. por Eurípides en Atenas, y la novela *Enero*, publicada en 1958 en Buenos Aires por la escritora y periodista Sara Gallardo. Esta selección contribuyó, además, a nuestro objetivo general de ampliar el canon de lecturas generalmente adoptado en las escuelas.

Ante el panorama descrito, se propusieron los siguientes objetivos:

- promover la reflexión sobre los roles de género, sus continuidades y rupturas con nuestro contexto socio-histórico;
- desnaturalizar los estereotipos de género y de familia;

- observar la pervivencia y la actualidad de la literatura antigua;
- repasar el estudio de la tragedia griega clásica, con el que estaban familiarizados desde el curso anterior;
- explorar la cosmovisión realista de la literatura en una novela argentina del siglo XX;
- revisar el concepto de intertextualidad y aplicarlo a las obras estudiadas.

Las condiciones impuestas por la pandemia de coronavirus obligaron a desarrollar el trabajo de manera virtual. Las clases fueron sincrónicas y las evaluaciones escritas fueron elaboradas por los estudiantes en documentos y presentaciones digitales.

En primer lugar, las dos primeras clases de la unidad fueron dedicadas a la actividad de apertura, que consistió en repasar los conceptos de mito y mitología estudiados en el primer año de la Educación Secundaria Básica, y en leer versiones del relato de los Argonautas provenientes de manuales y del *Diccionario de mitología griega y romana* de Pierre Grimal. Posteriormente, se abordó la lectura en clase de *Medea* de Eurípides. A lo largo de la misma se hicieron referencias al contexto de producción de la obra y a las características de la tragedia griega clásica en general.

Una vez leído el texto completo, nos apoyamos en la *Poética* de Aristóteles para abordar los conceptos de *peripéteia*, *hýbris*, *hamartia*, *anagnórisis* y explorar la estructura de la tragedia. Se reflexionó sobre quién era el “sujeto trágico” y de manera unánime la clase consideró que tal rol lo desempeñaba Jasón, pese a que Medea es quien da título a la composición dramática.

Para acercar al grupo a la bibliografía de nivel universitario, se les adjudicó a distintos equipos de estudiantes artículos críticos que relacionaban la obra de Eurípides con su contexto de producción (D’Andrea, 2005; Constantini, 2012 y Rodríguez Cidre, 2012). Debieron leerlos, volcar sus reseñas en una presentación y exponerlos oralmente delante de sus compañeros, lo cual consistió en la primera evaluación formal de la unidad, en esta instancia de manera grupal. En esta instancia, se centraron en la protagonista de la tragedia y sus paralelas animalización y divinización, lo que condujo a reflexionar respecto de la humanidad esencial y muchas veces prohibida a las madres. La representación de la maternidad en el texto literario sirvió, entonces, como disparador para desnaturalizar estereotipos de género, de familia y el concepto mismo de “amor maternal”. En este sentido, basados en el texto de Gall (2012) debatieron en una clase final acerca del móvil de Medea para convertirse en filicida en la obra homónima, y las argumentaciones contemporáneas en torno a la interrupción voluntaria del embarazo, por ejemplo, la postulada equivalencia entre infanticidio y aborto.

Finalizada la instancia de exposiciones orales, se procedió a la evaluación individual que consistió en el análisis de un pasaje del texto eurípideo en relación con una cuestión global contemporánea que cumpliera los siguientes requisitos: “importancia a gran escala, transnacionalidad e influencia en contextos locales cotidianos” (Bachillerato Internacional, 2019, p. 59). De esta manera, a partir de un texto del siglo V a.C. se abordaron problemáticas vigentes y significativas para los educandos, aprovechando la perspectiva y la distancia. Algunos ejemplos de cuestiones globales desarrolladas fueron:

- el impacto de la desigualdad de derechos en la individualidad y toma de decisiones de las mujeres;
- los cuestionamientos a los estereotipos femeninos;
- la problematización del liderazgo de las mujeres en una sociedad;
- las exigencias de la vida doméstica a las mujeres.

Más tarde, a fin de abordar la temática elegida a través de la intertextualidad, se emprendió la lectura de la novela *Enero*. Trasladarse al ambiente rural de mediados del siglo XX también nos colocó en una posición de distanciamiento, en un contexto sumamente ajeno al siglo XXI urbano. Fue esencial mencionar que Gallardo desarrolla un texto sumamente original: ubicándose en una tradición novelística argentina escrita por varones y protagonizada por personajes masculinos poderosos, elige darle voz a una protagonista mujer, pobre, adolescente (de Leone, 2012, p. 17). Teniendo en cuenta el concepto de interseccionalidad, acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, trabajamos la relevancia de los distintos factores que determinan la identidad –género, etnia, clase social, edad– y su influencia en la situación de opresión y carencia de derechos en una sociedad patriarcal.

La historia de la hija de un puestero de estancia embarazada como consecuencia de una violación remitió de manera mucho más explícita a la problemática emergente de interés para el estudiantado. Nefer, la protagonista de la novela se plantea galopar de manera muy fuerte para dejar de estar embarazada y recurrir a la vieja Borges, conocida por realizar abortos en la zona. Durante la lectura pudimos apreciar los monólogos interiores y los discursos restituidos (Cuevas, 2016) que permiten conocer los sentimientos de Nefer, inevitables ante la falta de igualdad que experimenta el personaje en carne propia.

El modelo de familia privilegiado en el contexto de la novela determina el fatal final. Otros personajes femeninos adultos –su madre y su madrina–, cómplices de perpetuar el orden patriarcal imperante, deciden el destino de Nefer quien acepta pasivamente casarse con quien la violó y se mudan a vivir al pueblo (Laera, 2013, p. 43). Esta

cuestión habilitó la reflexión sobre la maternidad y sus modelos, sus estereotipos y sus exigencias sociales, valorando la sutileza elegida por la autora para expresar la opresión experimentada por la protagonista a través de su técnica narrativa.

Como cierre de actividad, se propuso la escritura de un ensayo comparativo que relacionara *Medea*, *Enero* y la maternidad a partir de los conceptos de identidad, perspectiva y cultura. Se insistió en que la elaboración personal del análisis tuviese en cuenta el impacto de las lecturas en los estudiantes, inmersos en un contexto sumamente diferente al de los personajes de los textos literarios estudiados. Debieron elegir una de estas tres consignas como punto de partida:

- Con frecuencia los contextos determinan las decisiones de los personajes. ¿Hasta qué punto es válida esta afirmación en las obras estudiadas?
- ¿Cómo la estructura y el argumento de los textos leídos contribuyen a la representación de la maternidad?
- Explorá de qué manera difiere la representación de la familia según el ámbito histórico en el que se sitúa un texto literario, teniendo en cuenta las obras leídas.

Con la confianza en el valor de los textos clásicos y de su productividad para abordar temas sensibles del mundo contemporáneo, finalizó el desarrollo de la presente experiencia didáctica. Resultó reveladora para el estudiantado la pervivencia de estereotipos y representaciones sociales de los roles asignados a los miembros de las familias en general y a las madres en particular. Conocer otras sociedades y otros contextos a través de la literatura, sin dudas, habilitó la reflexión y les brindó herramientas para su autodeterminación como sujetos y para la elección a conciencia de sus proyectos de vida.

A modo de cierre

Esta puesta a prueba de la literatura grecolatina y de nuestras competencias como docentes para su enseñanza se juega en un contexto en el que resulta relevante e imperiosa la necesidad de generar nuevas propuestas didácticas. Sugerimos, por nuestra parte, hacer esta innovación centrada en la literatura —pues es esta, y no la lengua, la que sobrevive en los *curricula* escolares— y desde aproximaciones transversales y multidisciplinares que promuevan el acercamiento de estudiantes y docentes a los clásicos. Esperamos que estas acciones se constituyan como prácticas que redunden en el fortalecimiento y la expansión del lugar que ocupan los estudios clásicos en el ámbito académico local.

Llevamos adelante nuestro propósito de revisión y actualización de la transposición didáctica en este terreno respaldadas por una extensa bibliografía que da cuenta de

que la incorporación de la literatura clásica facilita el tratamiento tanto de problemas literarios específicos cuanto de temas sensibles. Gracias a los “conceptos umbral” (Gloyn, 2010- 2011) indagamos los modelos normativos de masculinidad y feminidad y los protocolos sexuales propios de dicho contexto de producción, así como también el espectro de subjetividades diversas que se construyen en los márgenes de los discursos hegemónicos antiguos. De este modo, se anima al estudiantado a ejercitar una mirada crítica sobre las (auto)representaciones identitarias de sus contextos actuales e inmediatos, a apropiarse de los textos y a dar renovada voz y cuerpo a experiencias silenciadas e invisibilizadas.

Es por eso que, aun en contextos insólitos como el suscitado por la pandemia, producimos secuencias didácticas estructuradas en torno a tres núcleos que consideramos vigentes, claves para el área e interdependientes: ESI, canon y género literario. Entendemos, en efecto, que el trabajo con la literatura grecolatina facilita el distanciamiento y la construcción de una perspectiva histórica y cultural, operación central para la desnaturalización de estereotipos de género (*gender*) y de modos cristalizados de lectura (*genre*). En este marco, la literatura no es subsidiaria de la ESI, sino que aseguramos su transversalidad al enseñarla conjuntamente con contenidos propios de nuestra disciplina. No se trata sólo de seleccionar textos que “hablen” de ciertos temas o problemáticas de la ESI, sino de introducir la perspectiva de género como enfoque crítico para el abordaje de los discursos sociales, entre ellos, la literatura. Siguiendo a Doherty (2001, p. 12) las formas específicas y las causas de los conflictos de género de nuestra época son claramente diferentes de los de Grecia y Roma antiguas, pero no hay duda de que esos conflictos existían tanto antes como ahora.

Queremos recuperar la literatura de Grecia y Roma para la escuela secundaria, no movilizadas por su “prestigio cultural”, ni con una mirada laudatoria de una Antigüedad que consideramos modélica, sino porque creemos en la potencialidad del trabajo con los relatos del mundo grecorromano para “imaginar(nos) con ellos”. Como afirma Egan (2007, p. 34): “los relatos resultan ser la herramienta de que disponemos para sentirnos, y para que descubramos en qué consiste sentir lo que ellos sienten. En síntesis, el relato es ‘la capacidad de intercambiar experiencias’.”

Notas:

[1] change.org/p/uvm-students-save-the-university-of-vermont-s-classics-department?source_location=topic_page

[2] <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

[3] En 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, N° 26.150, que establece que el estudiantado de todos los niveles obligatorios (inicial, primario y secundario) tienen derecho a recibir una educación sexual que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

[4] Encuesta realizada durante el año 2020 a docentes del nivel secundario de CABA y PBA del área de Prácticas del Lenguaje y de Literatura. Se realizaron dieciocho preguntas. La extensión de la muestra (262 encuestados) no es representativa estadísticamente. Sin embargo, los datos sistematizados permitieron un acercamiento preliminar al estado de situación y la formulación de nuevos interrogantes.

[5] Se sintetizan aquí los resultados de los registros de lectura de estudiantes durante el año 2019 en el ISP “Dr. Joaquín V. González”, asignatura *Introducción a la Lengua y a la Literatura Latina “B” TT (Eneida de Virgilio)* y en la Universidad Nacional de Hurlingham, asignatura *Cultura y literatura de la Antigüedad Clásica*, 2do año, cuatrimestral del Profesorado Universitario de Letras (Homero, *Ilíada*; Ovidio, *Metamorfosis*).

Bibliografía:

Amenta, V. (2018). *“Filomela y Procne”: Los “mitos” en la representación de la violación desde los relatos ovidianos hasta las narraciones audiovisuales actuales* [tesis de grado, Universidad de Granada].

Autores varios (2012). *Mitos clasificados I*. Buenos Aires, Cántaro.

Autores varios (2013). *Mitos clasificados II*. Buenos Aires, Cántaro.

Bachillerato Internacional (2019). *Guía de Lengua A: Lengua y Literatura*. Cardiff, OBI.

Barnes, J. (2018). “Developing students’ ideas of diversity in the ancient and modern worlds through the topic of Alexandria in the Cambridge Latin Course, Book II”. *The Journal of Classics Teaching*, 19(37), pp. 1-9.

Bombini, G. (2019). “Didáctica de la lectura y la escritura y multimodalidad”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] online*, 72, pp. 72-79.

Brovelli, F. (2020). “Cultura de la cancelación. Experiencias de escraches contemporáneas en la literatura argentina”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 6(2). Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata.

Carbonell Manils, J. (2011). “Literatura latina y competencia literaria”. *Methodos*, 0, pp. 1-12.

Cerrillo Torremocha, P. (2013). “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, pp. 17-31.

Costantini, A. (2012). "A buen entendedor, pocas palabras': Funcionamiento argumental de las gnomai en *Medea* de Eurípides". En Graciela N. Hamamé y María Cecilia Schamun (coords.). *Agón: Competencia y Cooperación. De la antigua Grecia a la actualidad. Homenaje a Ana María González de Tobía*. La Plata, Centro de Estudios Helénicos.

Covelo, D. (2021). "La perspectiva de género y el análisis de las obras literarias". *Exlibris*, 10, pp. 117-125.

Crenshaw, K.(1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine". *University of Chicago Legal Forum*, pp. 139-167.

Cuevas, M. (2016). "Redescubriendo a Sara Gallardo. Aproximación a *Enero*, su primera novela". *Revista de educación neuquina*, 1, pp. 112-128.

D' Andrea, P. (2005). *Sófocles, Edipo rey: una introducción crítica*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

de Leone, L. (2012). *La diversificación de la autoría en la obra literaria y periodística de Sara Gallardo* [tesis doctoral, UBA]. Repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Detienne, M. (1977). *Dionysos mis à mort*. París, Gallimard.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022) *Diseños curriculares para la educación secundaria*. <http://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

Doherty, L. (2001). *Gender and the Interpretation of Classical Myth*. Duckworth.

Domínguez, M. C. y Elizalde, M. E. (2012). "De clásicos y modernos. Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas". *Anuario*, 10, pp. 1-16.

Duce Pastor, E. (2018). "Cine y cómic en la enseñanza universitaria de Historia de Grecia" en Jiménez Justicia L. y Quiroga Puertas A. (coords.). *Ianus: Innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*. Coimbra, Coimbra University Press, pp. 45-58.

Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje: para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu.

Encinas Reguero, M. C. (2015). "Los mitos griegos en la literatura infantil y juvenil del siglo XIX". *Thamyris*, 6, pp. 87-110.

Estrella Garcés, S. (2015). *La vigencia de la literatura clásica griega en la educación contemporánea: de Homero a Woody Allen* [tesis de licenciatura, PUCE]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Eurípides (2020). *Medea*. Educ.ar.

Found, P. (2017). "Translation or Adaptation?" *The Journal of Classics Teaching*, 18(36), pp. 8-10.

Gall, N. (2012). "La bárbara y salvaje Medea". *I Coloquio Internacional "Saberes Contemporáneos desde la Diversidad Sexual: Teoría, Crítica, Praxis"*. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Gallardo, S. (2019). *Enero*. Buenos Aires, Fiordo.

- Gloyn, L. (2010-2011). "Teaching Sex and Gender in the Ancient World". *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 21(2), pp. 25-35.
- Grimal, P. (2006). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona, Paidós.
- Hunt, S. (2016). "Teaching Sensitive Topics in the Secondary Classics Classroom". *The Journal of Classics Teaching*, 17(34), pp. 31-43
- Jiménez Justicia, L. y Quiroga Puertas, A. (2018) (coords.). *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*. Coimbra, Coimbra University Press.
- Laera, A. (2013). "Sara Gallardo, más allá del paraíso". En Paula Bertúa y Lucía de Leone (coords.). *Escrito en el viento. Lecturas sobre Sara Gallardo*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 33-46.
- Larrondo, M. y Ponce Lara, C. (2019). *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- Ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 2.110, de 9 de noviembre, de Educación Sexual Integral. *Boletín oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, núm. 2.569, de 20 de noviembre de 2006.
- Ley Nacional N° 26.206, de 14 de diciembre, de Educación. *Boletín oficial de la República Argentina*, núm. 31.062, de 28 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional N° 26.150, de 4 de octubre, de Educación Sexual Integral. *Boletín oficial de la República Argentina*, núm. 31.017, de 24 de octubre de 2006.
- Ley Provincial N° 13.688, de 27 de junio, de Educación. *Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires*, núm. 25.692, de 10 de julio de 2007.
- Machado, A. M. (2002). *Clásicos, jóvenes y niños*. Bogotá, Norma.
- Marrón, G. (2016). "Las adaptaciones de los clásicos como textos de transición en la enseñanza universitaria". *Nuestro Noa*, 9, pp. 9-23.
- Mendoza Fillola, A. (1996). "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura". *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 5, pp. 267-268.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015). *Recorridos de teatro, literatura y cine*. Buenos Aires, DGPLEDU.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Lengua y Literatura. Secuencias didácticas para el docente y actividades para los estudiantes de lengua y literatura*. Buenos Aires, Escuela de Maestros. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/secuencias_lectura-escritura-secundaria.pdf
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022). *Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>
- Pope Osborne, M. (1997). *Mitos griegos*. Buenos Aires, Norma.

Robledo, B. H. (2010). "Lectura como práctica cultural y social". *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Buenos Aires, Norma, pp. 15-28.

Rodríguez Cidre, E. (2012). "Divinizar lo deshumanizado: la apoteosis en *Medea* de Eurípides". Alicia Atienza, Dora Battiston, Emiliano Jerónimo Buis, María Inés Crespo, Nilda León, Elsa Rodríguez Cidre y Juan Diego Vila (coords.). *Nostoi. Estudios a la memoria de Elena Huber*. Buenos Aires, EUDEBA, pp. 361-370.

Romero Mariscal, L. (2018). "Tragedia antigua y educación literaria de las emociones". Lorena Jiménez Justicia y Alberto Quiroga Puertas (coords.). *Ianus: Innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*. Coimbra, Coimbra University Press, pp. 85-114.

Sardi, V. (2017). "Hacia una didáctica de la lengua y de la literatura de género". En *A contrapelo: la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata, EDULP.

Sawyer, B. (2016). "Latin for All Identities". *Journal of Classics Teaching*, 17(33), pp. 35-39.

Shua, A. M. (2011). *Dioses y héroes de la mitología griega*. Buenos Aires, Alfaguara.

Silvestri, A. (1998). *Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Estrategias de estudio de texto y adquisición discursiva en el ciclo secundario*. Buenos Aires, Cántaro.

Taboada, M. B. (2021) *Secuencias didácticas. 30 preguntas y respuestas*. Buenos Aires, El Ateneo.

Thon, S. (1992). El mito del campo argentino desde una perspectiva contemporánea, *Actas del Congreso Internacional de Hispanistas, Promociones Universitarias*, pp. 1025-1026.

Tola, E. (2005). *Ovidio, Metamorfosis: una introducción crítica*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Zaidenweg, E. (2009). *Homero. Odisea* (Colección Golu). Buenos Aires, Kapelusz Norma.