

«Τὴν γλῶσσα μὰς ἔδωσαν ἐλληνική»:

Una invitación a redescubrir el griego antiguo como lengua viva

[An invitation to rediscover Ancient Greek as a living language]

<https://doi.org/10.6018/myrtia.735521>

Santiago Carbonell Martínez

Universidad de Alicante

santiago.carbonell@ua.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-5128-5900>

1. EL MÉTODO ACTIVO PARA UN APRENDIZAJE «INÚTIL»

Sin duda, el éxito de nuestras clases depende en buena medida del carisma del docente, de la relación que establece con su alumnado y de su capacidad para inspirarlo. Sin embargo, no es menos cierto que la adopción de un método eficaz resulta fundamental para iniciarse con buen pie en el estudio del griego antiguo y del latín.

En los estudios clásicos arrastramos una larga tradición pedagógica centrada en la gramática y la traducción de textos literarios: la llamada metodología prusiana, un sistema que no valoraba el conocimiento de las lenguas clásicas *per se*, sino el desarrollo del razonamiento lógico que se derivaba de su estudio. Este enfoque «tradicional» desnaturalizó el aprendizaje de nuestras lenguas, condenándolas desde entonces al silencio.

Los filólogos clásicos nos lamentamos de que el griego antiguo y el latín sigan considerándose «lenguas muertas»; sin embargo, desde las aulas no hemos hecho lo suficiente para que se escuchen y se perciban como organismos vivos. Más allá de otros factores externos evidentes que han contribuido al debilitamiento de las Humanidades, considero que el enfoque excesivamente gramaticalista con el que tradicionalmente hemos abordado nuestras materias ha sido uno de los factores determinantes en la consolidación de su mala fama. Este planteamiento ha propiciado, además, que con cada reforma legislativa se haya acentuado su progresiva marginación dentro del sistema educativo.

Como he sostenido en otras ocasiones¹, la enseñanza del latín y del griego antiguo no logra remontar, porque no hemos sabido justificar adecuada-

¹ Mis reflexiones sobre el momento crítico de las clásicas, con la presentación de nuevos enfoques metodológicos que podían actuar como «antidepresivos», empezó hace más de una década (Carbonell 2010), cuando recién habíamos pasado de la LOGSE a la LOE y en

mente su razón de ser. Con frecuencia, hemos centrado la defensa de nuestras lenguas clásicas aludiendo a una serie de utilidades prácticas que han resultado poco convincentes para la sociedad, por el simple hecho de existir ya mecanismos específicos que inciden de manera más eficaz en estos aspectos del saber, como son el enriquecimiento del vocabulario propio, el conocimiento de la terminología científico-técnica o la familiarización con conceptos gramaticales que facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, automáticamente dejamos de ser imprescindibles para la formación cívica y cultural de los más jóvenes —como a menudo se argumenta— cuando, en la práctica, acabamos dando prioridad al estudio de las reglas gramaticales, al uso mecánico del diccionario y a la memorización de un conjunto de contenidos literarios e históricos desprovistos de valoración crítica o de cualquier conexión con las inquietudes sociales actuales. Quizá por todo ello, a día de hoy, parece lógico que la sociedad continúe interpelándonos con la incómoda pregunta: «¿para qué sirven las clásicas?».

Intentemos responder a esta cuestión mediante un paralelismo. Durante décadas, la asignatura de música en los Institutos de Educación Secundaria se limitó al estudio de la vida y la obra de los grandes compositores de la historia. Fue necesario que alguien advirtiera que, para despertar una auténtica pasión por la música entre los más jóvenes, era imprescindible crear aulas especiales, dotarlas de instrumentos y empezar a tocar. Hoy son pocos quienes cuestionan el valor, no necesariamente pragmático, de esta materia.

Del mismo modo, estoy convencido de que, sobre todo en la enseñanza inicial de las lenguas clásicas, deberíamos preocuparnos por tratar de disfrutarlas también a través de su uso activo en el aula, ejercitándolas, escuchándolas. Asumida esta premisa, se abren posibilidades para una mayor participación activa del alumnado y para el desarrollo de la inteligencia emocional, contribuyendo así a la construcción de una escuela cuya meta fundamental debiera ser fomentar la curiosidad por el conocimiento y la formación integral de personas en busca de la felicidad, la suya propia y la de los demás. Esta concepción de la «inutilidad» de las clásicas enlaza con lo que afirmaba el Estagirita: τὸ δὲ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἀρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθερίοις, «buscar en todo la utilidad es lo que menos se ajusta a las personas magnánimas y libres²».

Bachillerato el Latín dejó de ser materia obligatoria para la modalidad de Ciencias Sociales y el Griego se convirtió en optativa en el de Humanidades; en muchos casos ambas asignaturas empezaron a ser dependientes de la oferta del centro y de la demanda estudiantil.

² En esta visión de las clásicas coincide Mut i Arbós (2017), (2020), aunque parte de un planteamiento opuesto, ya que duda que la metodología activa pueda devolver a nuestras especialidades su *status* de estudios valiosos y reivindica el método «tradicional» por su valor formativo a nivel intelectual.

Con todo, conviene aclarar que en último término nuestro objetivo sigue siendo dialogar con el mundo clásico grecorromano para extraer de él una enseñanza vital de calado humanista, y, por tanto, no se trata de *aprender a usar* las lenguas clásicas, sino de *usarlas para aprehenderlas*. Dicho de otro modo, entre quienes defendemos las metodologías activas no existe la pretensión de convertir nuestras asignaturas en una nueva optativa de lengua extranjera, sino de facilitar y acelerar en el alumnado el acceso directo a los autores antiguos, fomentando el manejo activo del latín y del griego antiguo de un modo análogo —en la medida de lo posible— al empleado en la enseñanza de idiomas modernos.

Para llevar estas ideas a la práctica era imprescindible contar con un método. El modelo «tradicional» se ha demostrado insuficiente si, tras años de estudio teórico gramatical, no somos capaces de leer en griego antiguo y latín con una mínima fluidez los textos clásicos, expectativa que, a mi juicio, tienen muchos de los que se aventuran a cursar estudios de Filología clásica. Era necesario, por tanto, explorar nuevas fórmulas que permitieran dejar de concebir los textos antiguos como criptogramas a descifrar y empezar a entenderlos como expresiones artísticas de los pensamientos y la sensibilidad de griegos y romanos. Porque, en definitiva, muchos aspiramos a que las lenguas clásicas se perciban como auténticos instrumentos de comunicación y de transmisión de mensajes, ideas y sentimientos. Es en este punto donde entran en juego las metodologías activas, cada vez más presentes en el debate educativo actual³.

Es necesario aclarar que este enfoque didáctico comienza a perfilarse como una alternativa real, no porque haya supuesto una reducción del nivel de exigencia, ni una ludificación de la enseñanza orientadas a atraer alumnado, sino porque logra, mediante una secuenciación natural y progresiva de los contenidos, que los discentes se aproximen a los textos clásicos con una mayor solvencia. Por ello, está siendo acogido con creciente interés y defendido con entusiasmo por un número creciente de docentes.

Conviene precisar, además, que tras esta incipiente y estimulante transformación metodológica no existe un afán de innovar a toda costa, ni la convicción de que lo nuevo sea, necesariamente, mejor que lo antiguo. Su implantación responde, insisto, a la constatación de los efectos positivos del modelo activo.⁴ Es más, este tipo de propuestas no constituye, en esencia, una

³ Véase, por ejemplo, Sancho (2025). Amador (2020) resume el origen y desarrollo de tales métodos en nuestro país.

⁴ Es cierto que sería conveniente una puesta en común a gran escala, para evidenciar con datos las ventajas de la metodología activa, puesto que, como afirman en su presentación los organizadores del Seminario online «Teaching Ancient Greek and Latin as Foreign Languages: Present, Past and Future Perspectives», celebrado en 2025 entre las Universidades de Lille, Clermont Auvergne y Massachusetts, «aunque la evidencia anecdótica es muy alentadora, el progreso hacia el necesario cambio pedagógico es limitado, tímido y localizado. No

novedad sin precedentes, pues lo que promueven, en última instancia, es un retorno a los principios de los Humanistas, para quienes la oralidad y la escritura eran herramientas pedagógicas primordiales.

Afortunadamente, esta ola de renovación comienza ya a contar con cierto reconocimiento a nivel normativo. Desde la LOMLOE, el contexto pedagógico actual tiende a otorgar un mayor peso al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas y, aunque los currículos de griego antiguo y latín en Secundaria presentan todavía un carácter excesivamente ampuloso y ambicioso, evidencian un intento de actualización en esta dirección. La legislación vigente en la Región de Murcia puede servirnos, a modo de ejemplo, para analizar el alcance de este proceso. A continuación, procedo a realizar una valoración crítica de este *currículum* de Griego de Bachillerato, incorporando diversas propuestas alternativas o complementarias.

2. INDICIOS DE LA TRANSFORMACIÓN: EL CONTEXTO MURCIANO

Como otros del territorio nacional que siguen el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, el marco normativo murciano actual en la asignatura de Griego I y II es bastante ecléctico. Tiene como eje pedagógico vertebrador algunas concepciones tradicionales, aunque tangencialmente incluye la posibilidad de recurrir a estrategias más innovadoras.

En la Introducción de este texto se anticipan las habituales ideas que han caracterizado a buena parte de nuestra Filología clásica en relación a la cuestión de la traducción como herramienta fundamental:

Las técnicas y estrategias implicadas en el proceso de traducción contribuyen a desarrollar la capacidad de negociación para la resolución de problemas, así como la constancia y el interés por revisar el propio trabajo. Permite, además, que el alumnado entre en contacto con las posibilidades que esta labor ofrece para su futuro personal y profesional en un mundo globalizado y digital, a través del conocimiento y uso de diferentes recursos, técnicas y herramientas.

El ejercicio traductológico, sin duda, posee gran valor formativo y no ha de descartarse en un nivel de estudios avanzados para, entre otras cosas, cultivar la sensibilidad literaria. Sin embargo, cuestiono que constituya una competencia que deban adquirir los y las estudiantes de Bachillerato para

se han implementado estudios a largo plazo acompañados de un análisis de resultados.» De todos modos, el modelo «tradicional» ni tiene base científica, ni ha proporcionado unos resultados óptimos que permitan avalarlo abiertamente. Como corrector de las PAU varios años tengo la sensación de que en muchos casos las calificaciones enmascaran la realidad. Creo que, en general, se sigue con esta enseñanza por inercia y porque el proceso de aprendizaje basado en el análisis y la traducción, sencillamente, resulta cómodo y fácil de evaluar.

demostrar sus conocimientos de griego antiguo, tal como propone esta normativa:

Traducir y comprender textos griegos de dificultad creciente y justificar la traducción, identificando y analizando los aspectos básicos de la lengua griega y sus unidades lingüísticas y reflexionando sobre ellas mediante la comparación con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para realizar una lectura comprensiva, directa y eficaz y una interpretación razonada de su contenido. La traducción constituye el núcleo del proceso de aprendizaje de las lenguas clásicas.

Aparte de la habitual concepción de las lenguas clásicas como estudio subsidiario de otras materias lingüísticas que evidencia la cita anterior, vemos que se confunden nociones diferentes. Para traducir es necesario comprender, pero en la comprensión lectora lo que prima es la lectura cursiva o extensiva, es decir, captar el sentido global de los textos sin detenernos en el análisis gramatical. La forma que tenemos los docentes de verificar si los estudiantes han entendido el mensaje escrito no ha de ser exclusivamente a través de una versión en nuestra lengua, a menudo desacertada y frustrante⁵. Para este fin las preguntas de comprensión textual en griego, que ayudan al alumnado a reconstruir los elementos principales del texto, son un sistema perfectamente válido. Al principio se trata de formular preguntas cerradas. Poco a poco, conforme vamos cogiendo confianza, iremos incorporando cuestiones más abiertas que impliquen respuestas con mayor grado de paráfrasis del texto original⁶.

En principio, el autor de los postulados aquí comentados da a entender que cualquier otro procedimiento distinto al de la traducción es algo secundario. Aunque hay un matiz importante: no se desdeña la traducción indirecta. Así se desprende de la siguiente afirmación:

Complementario a la traducción como medio de reflexión sobre la lengua es el proceso de traducción inversa o retroversión.

⁵ Hecho absolutamente comprensible, ya que no han adquirido todavía sólidos conocimientos gramaticales, ni tienen conocimientos indispensables sobre el contexto histórico y socio-cultural de las obras que les permita encuadrar convenientemente los textos. Aguilar (2015) proponía una solución intermedia, al considerar que la traducción pedagógica que practica nuestro alumnado en los primeros estadios de aprendizaje es útil si está basada en el trabajo colaborativo y queda integrada con otras metodologías naturales. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que, como dijera tiempo atrás Hernández Muñoz (1995), «la traducción es cosa que se aprende con la práctica y no se deja asir en unas pocas reglas».

⁶ En Galicia han sido pioneros en este sentido. En sus PAU, desde el curso 2024-2025, en la primera pregunta de «Comprensión e interpretación» se da la posibilidad de responder traduciendo o contestando en griego cinco cuestiones derivadas del texto.

Dar una versión en nuestra lengua de sencillas oraciones griegas o breves textos es productivo, porque es cuando realmente percibimos las dificultades de la antigua. Al alumnado le sirve para afianzar léxico y determinados patrones gramaticales, y al docente para comprobar si se han asimilado. Pero, si queremos construir aprendizajes significativos, conviene ir más allá de la retroversión elemental. La traducción inversa puede constituir una práctica previa que prepara al alumnado y lo conduce a la siguiente fase de composición al uso. Primero podemos animarle a que escriba textos breves siguiendo unas pautas y más tarde propondremos realizar sencillas composiciones originales con aportaciones personales. El desarrollo de este último ejercicio de escritura es más abierto y exige, por tanto, mayor esfuerzo de creatividad. Es en este momento cuando todo el proceso de aprendizaje cobra sentido, porque se trata de reutilizar los contenidos lingüísticos y adaptarlos a necesidades comunicativas auténticas. Este tipo de actividades puede formar parte de proyectos en los que los y las estudiantes, inspirándose en los textos trabajados, usan la lengua para expresarse más libremente.

En cualquier caso, para que puedan escribir en griego antiguo con cierta soltura necesitan haber asimilado previamente estructuras lingüísticas y cierto vocabulario. Y esto no se produce si nos hemos dedicado, principalmente, a explicar la gramática y a comprobar la vigencia de una serie de normas en unos cuantos textos clásicos. De ahí la importancia de trabajar con textos continuados que presenten un léxico y una estructura gramatical recurrentes.

¿Cuáles son, pues, los textos griegos que se insta a que analice y traduzca el estudiantado de Bachillerato murciano? Esto se especifica en el apartado dedicado a la evaluación del proceso de aprendizaje, cuyo criterio básico es el siguiente:

Realizar traducciones directas o inversas de textos o fragmentos adaptados u originales, de dificultad adecuada y progresiva.

Al reconocer la utilidad de las adaptaciones, el legislador ya no manifiesta la actitud de reverencia hacia los textos clásicos característica de otros tiempos en nuestra especialidad. Sin embargo, se echa en falta la mención a los métodos *Reading*, basados, precisamente, en el principio pedagógico de la repetición. No se tiene, por tanto, en consideración el posible uso de textos creados *ex profeso* para aprender griego.

Esta fue la vía elegida por el británico W.H.D. Rouse, quien a comienzos del siglo pasado ideó el «método directo» *A Greek Boy at Home*, y por el danés H.H. Ørberg, quien medio siglo después concibió el método «inductivo-contextual» *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata* (en 1990, tras algunas revisiones, se publicó con el título de *Lingua Latina Per Se Illustrata*). En ambos trabajos se inspiran, en mayor o menor medida—cada uno

con sus particularidades— diversos manuales actuales de griego antiguo editados en nuestro país: *Alexandros: To Hellenikón Paidíon* (Díaz Ávila, 2014; adaptación del manual de Rouse), *Ἡ ἀρχαία Ἑλληνική γλῶττα τῇ συνετείᾳ* (Castellanos Rabadán, 2021), *Pirro de Atenas* (Ruíz de Osma 2022), y *ΛΟΓΟΣ, Ἑλληνική γλῶσσα αὐτοεικονογραφημένη. LOGOS. Lingua Graeca Per Se Illustrata* (Carbonell, 2023). Estos materiales coinciden en su propósito de acompañar al estudiante desde las primeras fases del aprendizaje y de estimularlo para que perciba de manera tangible su progreso, mediante textos cuidadosamente graduados a su nivel y a través de los cuales la gramática se va interiorizando de forma natural. Además, con el fin de reforzar la motivación, suelen articularse en torno a una trama protagonizada por unos personajes que viven en la Grecia antigua y que actúan como hilo conductor. De este modo —y esta es otra de sus virtudes— consiguen integrar de manera coherente la lengua y la cultura.

Lo más atrevido de la propuesta curricular en cuestión aparece al final, en el apartado de «Orientaciones metodológicas». Hay una en particular que abre la perspectiva:

En el aprendizaje de la lengua griega se pueden aplicar las técnicas practicadas en las lenguas modernas, motivando para conseguir la interacción y la significatividad, de manera que se consiga que el alumno pierda el miedo a los textos amplios y a valorar la lengua griega como una más.

Sobre el planteamiento de esta orientación metodológica conviene hacer un par de reflexiones:

En primer lugar, en relación a la amplitud de los textos cabe matizar que si el acercamiento al griego antiguo se realiza mediante el sistema decimonónico de frases modelo y citas de autores utilizadas para ejemplificar la teoría gramatical, es previsible que el alumnado experimente temor al enfrentarse a textos literarios de cierta extensión. En cambio, si desde el inicio trabaja con textos continuados, ese temido «salto», obviamente, no se producirá. Para este propósito, las antologías pueden resultar útiles, siempre que se acompañen de notas aclaratorias o estén adecuadamente adaptadas. No obstante, aunque presentan un interés considerable —especialmente si se selecciona cuidadosamente la temática—, estos repertorios no facilitan una iniciación gradual a la lengua antigua con la misma eficacia que los textos ficticios, diseñados expresamente para este fin.

En segundo lugar, conviene preguntarse qué significa realmente «valorar la lengua griega como una más». La respuesta es clara: ser competente en griego antiguo y latín, al igual que en cualquier otra lengua, implica practicar tanto las habilidades receptivas —comprensión lectora y auditiva—, como las productivas —hablar y escribir—. De la lectura y la escritura ya se ha hablado

anteriormente; centrémonos ahora en cómo abordar la oralidad y la auralidad en la enseñanza del griego antiguo.

La formación escolar que por lo general hemos recibido ha privilegiado el texto escrito; por ello, las prácticas orales y auditivas se perciben como las más complejas, especialmente debido a la falta de formación específica y a un comprensible sentimiento de inseguridad por parte del profesorado. Pero, de entrada conviene aclarar que, aunque existen cursos intensivos de verano, de inmersión lingüística, que ayudan a soltarse con el griego antiguo⁷, no es necesario hablar continuamente en griego desde el primer día en nuestras aulas de Bachillerato. Esta sería una situación ideal, pero no es, en absoluto, indispensable alcanzar una fluidez equivalente a la de un hablante nativo.

Conviene recordar, además, que nuestras asignaturas no son únicamente lingüísticas, y que el tiempo disponible no es suficiente para poder simultanear la conversación constante en griego con el estudio de la historia, la cultura y la literatura clásicas.

3. DEL TEXTO A LA VOZ

Dejando, pues, claro que a día de hoy resulta complicado establecer una comunicación oral espontánea usando el griego antiguo como lengua vehicular, hay que precisar que sí es factible, y recomendable, aumentar el *input* oral que recibe el alumnado mediante la planificación de diversas actividades que impliquen escuchar y expresarse verbalmente, a nivel esencial⁸.

El trabajo con los textos en el plano audio-oral ha de tener en cuenta alguna de estas actividades: lectura atenta y detenida en voz alta—con la entonación, expresividad y ritmo adecuados—, audición de grabaciones —para potenciar la memoria auditiva (en línea existe abundante material audiovisual, aunque resulta especialmente provechoso y motivador realizar en el aula nuestros propios audios o videos)—, dictados de textos desconocidos y lecturas dramatizadas de pasajes dialogados⁹.

⁷ En Madrid se llevan a cabo cada verano los de OURANÓS, organizados por la Asociación Cultura Clásica. Para los que organiza la *Academia Vivarium Novum* cf. Armella (2023).

⁸ Actualizamos en este apartado recursos y estrategias que comentábamos en un artículo de 2012. Todos los materiales comentados en esta sección se pueden descargar desde la web del manual *ΑΟΓΟΣ*.

⁹ Véanse, por ejemplo, los contenidos en *ΑΙΑΑΟΓΟΣ* (Carbonell 2014), un manual pensado para familiarizarnos con léxico y estructuras de un registro coloquial de la lengua griega antigua a través de la escucha e imitación de breves conversaciones en contextos cotidianos de la antigua Grecia. Para conocer su estructura y objetivos, cf. Carbonell (2019b).

Tanto si contienen diálogos como narración, especialmente los textos contenidos en los métodos de lectura ofrecen modelos de habla a imitar y contienen nociones comunicativas que pueden explotarse de modo diverso.

Independientemente del material de base que utilicemos, la práctica oral se puede fomentar mediante diversas actividades lúdicas. En particular, los juegos de mesa, desde el clásico Bingo o el Memory al más moderno Dooble, pueden ocupar un parte importante de la práctica docente, ya que facilitan especialmente la adquisición de vocabulario.¹⁰

Las dinámicas basadas en técnicas modernas también nos ayudan a interiorizar mejor estructuras gramaticales y se deben programar atendiendo a su nivel. Para principiantes mencionemos, por ejemplo, el juego «Μολὼν λαβέ» («Vén y cójelas», inspirado en el método *Total Physical Response*; a través del movimiento, respondiendo a unas órdenes sencillas, aprendemos verbos de acción en griego, como caminar, correr, saltar, acercarse a algún sitio, sentarse y levantarse, coger o entregar un objeto, etc.), y el «Ἴπποπόταμος» (sigue el método Rassias, un ejercicio de asimilación de vocabulario y construcciones a base de la repetición de un breve texto que se reconstruye con la asociación de imágenes; en este caso, el juego del «Hipopótamo» nos sirve especialmente para la práctica de los nexos y partículas). Una dinámica algo más compleja resulta el juego «Llegando a Atenas» («Ἐρχόμενος εἰς τὴν Ἀκρόπολιν», variante del juego de memoria «Grandmother's Trunk»; cada estudiante dispone de una imagen con un edificio o construcción de la ciudad de Atenas y por turnos han de ir explicando lo que, según su imagen, ven al llegar a la Acrópolis, pero repitiendo lo que previamente sus compañeros y compañeras han ido diciendo, usando para ello la fórmula ὁ/ἡ μὲν X, ἐρχόμενος/ἐρχομένη εἰς τὴν Ἀκρόπολιν εἶδε..., ἐγὼ δὲ εἶδον... Aparte del vocabulario específico, practicamos las partículas, el participio apositivo, las funciones de CCL y CD, así como la 1ª y 3ª p. sing. del aoristo del verbo «ver»).

Una situación comunicativa básica, contemplada habitualmente en los primeros cursos de idiomas modernos, es la de presentarse y preguntar por la identidad de alguien. Esto es lo que podemos hacer en griego antiguo con la actividad «Τὴν Δόραν ἀναζητῶ» («Buscando a Dori»). Se trata de adoptar un rol en el ágora para intentar localizar a un familiar o conocido lo antes posible. Hay un total de 26 personajes que andan buscando a alguien: Telémaco a su padre Ulises, Deméter a Perséfone, etc. Para crear más emoción, hay una pareja condenada a no encontrarse (aunque no lo saben) y que, por tanto, perderá el juego, porque uno de ellos se hace pasar por otro ser intencionadamente: la formada por Hera y Zeus-toro buscando a Europa, que no está. En cada tarjeta

¹⁰ Para profundizar en este terreno cf. Ribelles Collado (2019).

los estudiantes disponen de la información sobre la identidad de su personaje y su procedencia (2ª p. sing.+genitivo) y de aquel a quien buscan (acusativo), así como las fórmulas básicas para preguntar y responder afirmativa o negativamente (1ª p. sing.).

La descripción de seres vivos es otra práctica constante en las clases de idiomas extranjeros. Esto es lo que pretende «¡Qué animalada!», un juego cuyo objetivo es adivinar qué animal le ha tocado al resto del grupo, formulando preguntas sobre sus posibles acciones, su tamaño y sus características físicas más destacadas. Cada participante dispone de una ficha con el léxico esencial y todos los animales del juego, para ir descartando, lápiz en mano.

Durante la realización de estas actividades los estudiantes participan en un auténtico intercambio comunicativo: unos hablan mientras otros escuchan y responden en griego antiguo. Además de consolidar contenidos lingüísticos, repasando vocabulario o gramática, estas dinámicas permiten evaluar su progreso, romper la rutina habitual de clase y favorecer que quienes se sienten bloqueados—tanto intelectual como físicamente—, se desinhiban y se involucren en un aprendizaje más activo y entretenido, sin perder el nivel de concentración necesario¹¹. En definitiva, las actividades lúdicas no son un mero entretenimiento; cumplen objetivos didácticos concretos y constituyen un recurso ideal para promover el aprendizaje emocional y despertar la motivación intrínseca de los y las estudiantes.

4. CONTINUIDAD SONORA DE LA LENGUA

En estrecha relación con la oralidad, no puedo concluir estas reflexiones sin hacer referencia a la cuestión de la pronunciación.

A pesar de los avances en materia de Fonética y Fonología, sigue siendo prácticamente imposible conocer con exactitud cuál era la pronunciación real de la lengua griega antigua en cada época y región. Intentar reproducirla fielmente respetando sus cantidades silábicas, aberturas vocálicas o acentos musicales, a partir de descripciones teóricas abstractas o de unas pocas grabaciones dispares en red, resulta, en mi opinión, más una elucubración que un recurso práctico. Por ello, lo más habitual en escuelas y universidades es echar mano de un sistema convencional. Por regla general, aplicamos lo que hemos aprendido, a saber: el sistema hispano-erasmiano, que se basa en las hipótesis de reconstrucción de los sonidos del ático clásico, siempre que estas coinciden con nuestros propios hábitos fonéticos.

¹¹ El hecho de tener en nuestras aulas poco alumnado facilita al docente de clásicas la supervisión de estas interacciones grupales.

Personalmente, prefiero una aproximación distinta: imitar un modelo vivo y unitario, la pronunciación griega conocida desde época helenística. Este sistema facilita el uso de recursos audiovisuales en griego moderno, que, por un lado, mejoran la fluidez lectora y, por otro, sirven para consolidar ciertos contenidos lingüísticos comunes con el griego antiguo¹². Además de ser un medio complementario, útil para preparar a nuestro alumnado, el griego moderno nos ayuda a despertar su interés por Grecia y tender puentes entre la cultura griega antigua y la actual, subrayando la unidad de la lengua griega¹³.

5. CONCLUSIÓN: ASUMIENDO RIESGOS EN COMÚN

Para muchos docentes experimentados, la idea de abandonar la rutina académica y pasar de la clase magistral —basada en la exposición y el análisis gramatical de los textos— a un modelo en el que todos aprenden de todos, escuchando, hablando y actuando, puede resultar un reto complejo. Requiere, ciertamente, firmeza y constancia, pero no se trata de volver a empezar completamente desde cero. Podemos empezar aprovechando los múltiples recursos disponibles y, con cierto entrenamiento, ir introduciendo progresivamente aquellas actividades que nos parezcan más sugerentes¹⁴. Lo peor que nos puede ocurrir es que, incentivados con este sistema a recurrir al griego para expresar sus propias experiencias, los y las estudiantes nos pregunten vocabulario que desconecemos. Para eso existen herramientas como los diccionarios.

Resulta asimismo difícil comenzar a utilizar un sistema de pronunciación del griego antiguo distinto del que se ha empleado durante años o hemos aprendido en la carrera. Sin embargo, si somos conscientes del carácter

¹² En esta visión de absoluta interrelación que presentan las distintas etapas en la historia del griego coinciden Correa Morales (2020) y Mora Herrera (2024).

¹³ Desafortunadamente, no todos los colegas que están a favor de la integración de las prácticas activas orales del griego antiguo en el aula abogan también por el uso natural de la pronunciación histórica griega. Así, por ejemplo, Aurora (2023: 537) lo rechaza porque, en su opinión, no es funcional a nivel comunicativo, y considera, en cambio, fundamental para mejorar la fluidez lectora de los estudiantes recurrir a un sistema fonológico reconstruido estable, «en el cual no se fusionen los fonemas que el sistema lingüístico necesita distinguir para fines morfológicos y sintácticos, por ejemplo, vocales largas y cortas y las consonantes». Para no repetirme en mi contraargumentación a este tipo de posturas, remito a mis artículos de *Saguntina* (2017) y *Erytheia* (2018) en los que traté de desterrar ciertos mitos sobre las ventajas del artificial sistema de base erasmiana y defendí el modelo griego cuestionando sus supuestos «inconvenientes», como el iotacismo y los homófonos.

¹⁴ Inspiradoras pueden resultar las ideas y experiencias sobre enfoques comunicativos actuales en el sistema educativo anglosajón contenidas en Lloyd & Hunt (2021). Interesante resulta también el proyecto presentado por Aurora *et al.* (2025) realizado en un liceo clásico italiano con la colaboración y bajo la supervisión de investigadores de la Universidad de Oslo y de la Universidad de Pisa.

artificial del modelo hispano-erasmiano y desconfiamos de las supuestas razones utilitarias que tradicionalmente se han esgrimido para mantenerlo, por una cuestión de honestidad profesional deberíamos, en algún momento, plantearnos iniciar un proceso de reajuste en este asunto. Para ello, resulta recomendable, aunque no imprescindible, adquirir algunas nociones básicas de griego moderno.

Iniciábamos estas reflexiones subrayando la importancia que tiene, tanto o más que el método, la figura del docente. Implicarnos junto a nuestros alumnos y nuestras alumnas en la aventura de aprender, asumiendo determinados riesgos, para devolverle al griego antiguo su voz en nuestras aulas, constituye, a mi juicio, una vía especialmente eficaz para reavivar el interés de las nuevas generaciones por el griego antiguo.

Incluso en el ámbito universitario, tradicionalmente más reacio al cambio, resulta necesario un cierto grado de audacia. Sería, pues, deseable que el estudio pormenorizado de la norma gramatical, orientado a profundizar en el conocimiento de la lengua literaria entre futuros filólogos clásicos, conviviera de manera complementaria con enfoques didácticos más «contemporáneos», centrados en un aprendizaje funcional y fluido de la lengua. A su vez, resulta imprescindible insistir en la necesidad de una reforma de las PAU, caracterizadas hasta ahora por un marcado inmovilismo. Cabe esperar que los diferentes distritos universitarios de cada comunidad autónoma comiencen a diseñar modelos de evaluación con mayor relevancia de las preguntas de carácter competencial frente al predominio actual de ejercicios de tipo memorístico. De este modo, y con el progresivo reconocimiento del valor de las metodologías activas en los diferentes *curricula*, se favorecería aún más la adopción de recursos y estrategias innovadoras por parte del profesorado de Educación Secundaria¹⁵.

En definitiva, estamos convencidos de que la «arriesgada» transformación metodológica que aquí proponemos ha de ser gradual, pero unitaria. Para que sea sólida, coherente y productiva, hemos de avanzar todos en una misma dirección. Solo de esta forma podremos empezar a paliar esta grave situación que arrastramos en nuestros estudios desde hace ya demasiado tiempo. Ya nos lo advertía a finales del s.XIX Elisabeth Anna Sophia Dawes:

Los que se oponen al estudio del griego en nuestras escuelas y universidades aumentan cada día y el número de estudiantes se está reduciendo. En breve, si continuamos con el actual sistema de enseñanza del idioma, el griego se

¹⁵ Conviene subrayar que, aunque el alumnado formado mediante metodologías activas sea plenamente capaz de realizar análisis morfosintácticos rigurosos y traducciones correctas de textos clásicos, resulta coherente que su evaluación se articule a través de instrumentos acordes con el enfoque pedagógico en el que ha sido instruido. Para estas cuestiones, en el marco de las PAU valencianas, cf. Carbonell & Garrido (2018), Carbonell (2025).

convertirá en una materia opcional, salvo quizás para los estudios de Teología. Porque la oposición no va contra la lengua griega, sino contra la pérdida de tiempo y los pobres resultados de tantos años de un esfuerzo similar al de Sísifo para profesores y alumnos. La única manera de preservar el estudio del griego es hacer que se aprenda de manera más agradable y rápida, introduciendo un cambio radical en la metodología. Esta reforma pasa por enseñar y aprender griego como lengua viva, hablándose, en la medida de lo posible, y estudiándose en su conjunto, empezando por el griego moderno. De este modo, una vez que el estudiante adquiere competencia del estilo actual, igual que aprende francés o alemán, puede entonces habérselas con los autores antiguos y la gramática de sus textos. La principal dificultad a la hora de introducir el estudio del griego como una lengua viva con su natural pronunciación no está en los alumnos, sino en la mayoría de profesores que por costumbre y prejuicios tendrán problemas para adoptar un nuevo método y una nueva pronunciación¹⁶.

Parafraseando al poeta, los antiguos griegos nos legaron la lengua griega: compleja y, a la vez, de una gran riqueza expresiva. Mantenerla viva en nuestras aulas constituye un compromiso cultural ineludible, que exige una pedagogía que integre la dimensión emocional del aprendizaje, convirtiendo el estudio de la lengua en una vivencia significativa. Por ello, aunque sea una lengua de *corpus* sin comunidad de hablantes, en la didáctica del griego antiguo—como en la del latín— resulta fundamental incorporar, desde las primeras etapas y con determinación, el componente comunicativo que permita experimentar la lengua como un sistema vivo.

En este sentido, la recuperación de la natural pronunciación del griego constituye una herramienta primordial que acerca al alumnado a la realidad sonora de los textos. Asimismo, el conocimiento del griego moderno aporta una perspectiva diacrónica fundamental. Integrar ambos aspectos en la formación fortalecería la competencia lingüística global de quienes aprenden esta milenaria lengua y enriquecería su enseñanza en los centros de Secundaria y en las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador, A. (2020) «Volver a la tradición: *Latine discere iuvat*», *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia* 2, no. 10, pp. 81-100.
[<https://www.raco.cat/index.php/AFAM/article/view/374228>](https://www.raco.cat/index.php/AFAM/article/view/374228)
- Armella, I. (2023) «La revolución de los clásicos: breve perfil de la *Academia Vivarium Novum* y sus métodos didácticos», *Stylos* 22, pp. 81-90.
[<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17901>](https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17901)

¹⁶ Testimonio recogido en Carbonell (2019a: 223).

- Aurora, F. (2022) «Spoken Ancient Greek and Latin Today: an overview and some reflections», Han Lamers, & Silvio Bär, (edd.), *Studia in honorem Vibeke Roggen*, Hermes Academic Publishing, Oslo, pp. 529–548.
- Aurora, F., Bergomi, I., Gafforini, C., Mignacca, O., Ruggeri, A., Rossi Linguanti, E., Turelli, M., & Taddei, A. (2025) «Integrating Methods from Foreign Language Teaching into Teaching Ancient Greek and Latin in an Italian Liceo Classico», *Babylonia Journal of Language Education* 2, pp. 18–25. <<https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.552>>
- Carbonell, S. (2010) «La crisis del Griego antiguo y los métodos antidepresivos», *EClés* 137, pp. 85-95. <<http://hdl.handle.net/10045/160715>>
- Carbonell, S. (2012) «La práctica oral en l'aula de grec antic», *Methodos* 1, pp. 39-46. <<http://ddd.uab.cat/record/99112?ln=ca>>
- Carbonell, S. (2014) *ΔΙΑΛΟΓΟΣ. DIÁLOGOS. Prácticas de griego antiguo*, Cultura Clásica, Granada.
- Carbonell, S. (2017) «La pronunciación del griego antiguo: resultados del primer test», *Saguntina* XIII, pp. 35-5. <<http://hdl.handle.net/10045/160826>>
- Carbonell, S. (2018) «Pronunciación hispano-erasmiana vs. pronunciación griega: razones didácticas y emocionales», *Erytheia* 39, pp. 181-194. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6703061>>.
- Carbonell, S., Garrido, M. (2018) «Las Helénicas de Jenofonte: una selectividad diferente es posible», *Thamyris, nova series* 9, pp. 155-172. <<http://hdl.handle.net/10045/160827>>
- Carbonell, S. (2019a) *Cuando las ovejas griegas balan: Historia de la pronunciación erasmiana en Grecia y en la tradición escolar hispana*, Estudis Filològics 38, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Carbonell, S. (2019b) «Prácticas de griego antiguo con ΔΙΑΛΟΓΟΣ», *Methodos* 4, pp. 85-93. <<https://ddd.uab.cat/record/218695>>
- Carbonell, S. (2023) *ΛΟΓΟΣ, Ἑλληνικὴ γλῶσσα αὐτοεικονογραφημένη. LOGOS, Lingua Graeca Per Se Illustrata*, Cultura Clásica, Granada.
- Carbonell, S. (2025) «PAU de Griego en la Comunidad Valenciana: hacia una Selectividad más competencial», *Revista Saguntina* 21, pp. 49-65. <<http://hdl.handle.net/10045/160825>>
- Castellanos Rabadán, J.C. (2021) *Ἡ ἀρχαία Ἑλληνικὴ γλῶττα τῇ συνεπείᾳ. Lingua Graeca Antiqua Complexu Rerum*, Áurea Clásicos, Madrid.
- Correa Morales, I.E. (2020) «Del griego actual al clásico: la expresión oral», *Revista de Filología ULL* 41, pp. 87-106. <<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20921>>
- Díaz Ávila, M. (2014) *Aléxandros: To Hellenikón Paidion*, Cultura Clásica, Granada.

- Lloyd, E. & Hunt, St. (2021) *Communicative Approaches for Ancient Languages*, Bloomsbury Academic, London, New York, Dublin.
- Mora Herrera, A. (2024) «La importancia del griego moderno para el aprendizaje del griego antiguo, empezando por el acento», en M. Elena Curbelo Tavío & J. Alexis Moreno García (coords.), *Nuevas perspectivas en la investigación y la enseñanza de las Lenguas Clásicas*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 251-270.
- Mut i Arbós, J. (2017) «En torno a la didáctica de las lenguas clásicas: qué, cómo y para qué», *EClás* 151, pp. 157-177. <<https://www.estudiosclasicos.org/wp-content/uploads/EClas-151.pdf>>
- Mut i Arbós, J. (2020) «Els tres complexos de la Filologia Clàssica», *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia* 2, no. 10, pp. 139-148. <<https://www.raco.cat/index.php/AFAM/article/view/374232>>
- Ribelles Collado, O. (2019) «El juego y las actividades lúdicas como refuerzo educativo y su aplicación en el aula de Griego I», TFM, Universitat de València.
- Ruíz de Osma, F. (2022) *Pirro de Atenas*, Amazon.
- Sancho Montés, S. (2025) «Perspectivas metodológicas en la enseñanza de las asignaturas relacionadas con el mundo clásico», *Avances en supervisión educativa* 43, pp. 332-363. <<https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.950>>