

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

Por Andrés ESPINOSA ALARCON (\*)

**INTRODUCCION.**—El griego ante la década de los ochenta

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

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

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

(\*) Inspector de Bachillerato del Estado.

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

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

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

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

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

## I. TRADICION DIDACTICA RUTINARIA

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

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

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

## II. UN NUEVO METODO: DIFICULTADES Y PRETENSIONES

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

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

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

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

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

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

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

### III. CRITERIOS SELECTIVOS PARA UNA PROGRAMACION ANTOLOGICA

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

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

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

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

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

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

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

#### IV. FASES DE UN TRABAJO EXPERIMENTAL EN EQUIPO

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

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

#### V. CONSECUENCIAS METODOLOGICAS DE UNA SELECCION CONTEXTUAL

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

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

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

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

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

El tercer principio es el de la paradigmización.

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

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



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

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

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

(6) *Orientación...* (o. c.), p. 21.

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

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

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

## VI. CONCLUSIONES PROVISIONALES DE UN PROYECTO DIDACTICO

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

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