

La *Eneida* en el secundario: una propuesta didáctica

URIEL ELISEO TOCA

Universidad de Buenos Aires
uetoca@gmail.com

Fecha de recepción: 01/04/2026

Fecha de aceptación: 17/04/2026

| Resumen

El presente artículo comparte una propuesta didáctica para la enseñanza de la *Eneida* de Virgilio en nivel medio, creada y aplicada en el contexto de las prácticas docentes para el Profesorado en Letras en 2025. La propuesta está acompañada por algunas perspectivas sobre la educación que incidieron en su desarrollo y por el registro de la experiencia de su aplicación. Cuenta también con un balance final sobre sus puntos exitosos y los aspectos a mejorar para experiencias futuras.

Palabras clave: *Eneida*; nivel medio; prácticas docentes; propuesta didáctica; prácticas de lectoescritura

| Introducción

Durante 2025, en el marco de la cursada anual de la materia Problemas y Prácticas de la Enseñanza en Letras (anteriormente llamada Didáctica Especial para el Profesorado en Letras), tuvimos no sólo la voluntad, sino también, afortunadamente, la oportunidad de aprovechar esa instancia formativa para tener una experiencia docente directamente vinculada con nuestra orientación en Letras Clásicas. Entre el 23 de septiembre y el 14 de octubre, mi compañera pedagógica, Débora Giselle Díaz, y yo dimos diez horas cátedra de Latín distribuidas en siete clases en tercer año del Colegio Nacional Buenos Aires, colegio preuniversitario dependiente de la UBA. El docente del curso era el Dr. Martignone, a quien le agradecemos la predisposición para ayudarnos en nuestras prácticas, al igual que al Jefe de Departamento de Latín del CNBA, Pedro Ariztoy.

El tema elegido para nuestras clases fue la *Eneida* del libro VI al libro XII debido a una combinación de factores. Por un lado, que la obra épica de Virgilio era el principal tema de cultura correspondiente a la segunda mitad del año en el plan de estudios de tercer año de Latín en el CNBA. Por el otro, que obligatoriamente debíamos dar un tema de cultura para que nuestra tutora pudiera supervisar nuestras prácticas, ya que en la cátedra de PPEL no hay docentes del área de Clásicas, limitación por la cual planificar y dictar clases de morfosintaxis latina no fue considerada una opción viable.

| Consideraciones para pensar la propuesta

Los acotados y vertiginosos tiempos de la cursada no nos permitieron interiorizarnos sobre el estado de la cuestión de la enseñanza de las Letras Clásicas como nos hubiera gustado para enriquecer nuestra propuesta y contar con esos saberes más allá de las prácticas en sí mismas. Sin embargo, sí pudimos tomar en cuenta el trabajo de Palacios et al. (2023) como punto de partida. Tanto este como otros textos sobre las prácticas de lectura, en sentido amplio, dentro del nivel medio nos ayudaron a formularnos algunas consideraciones que, en diálogo con el contexto del curso en el que íbamos a enseñar, dieron origen a nuestra propuesta.

Primeramente, la relación entre la extensión de la *Eneida* y las prácticas de lectura de los estudiantes de nivel medio constituyó un problema central en el germen de nuestra propuesta. A continuación, esbozaremos una brevísima sistematización de este problema, hecha *a posteriori*, con el fin de estudiar la experiencia y repensarla para futuras oportunidades.

La cuestión de la extensión de la obra, por un lado, la desdoblamos en dos aristas principales: la extensión en sentido corriente o material, es decir, la cantidad de páginas que contiene la obra; y la extensión en el sentido de profundidad o densidad semántica, temática y referencial que hace de la *Eneida* un gran desafío exegético. Además, a la hora de pensar en las prácticas de lectura de estudiantes de nivel medio, contemplamos tres perspectivas, siguiendo los trabajos de De Certau (1996) y Cardozo-Rincón (2015): la lectura como mandato académico, la lectura como hábito recreativo y la lectura como producción de sentido de la obra.

Ahora bien, habiendo enunciado estas categorías para reconstruir retrospectivamente nuestro punto de vista, presentaremos sintéticamente las preocupaciones, interrogantes y resoluciones a las que nos llevó ese entramado de variables.

El principal punto de tensión entre la extensión material de la *Eneida* y la práctica de lectura de los estudiantes fue, previsiblemente, la expectativa de que estos últimos efectivamente estuviesen al día con la lectura clase a clase. Era difícil pensar que alumnos que cursaban trece materias simultáneamente priorizaran leer la *Eneida*. Dependiendo de las contingencias de la vida de cada estudiante, tal vez algunos tenían más tiempo para leer y otros menos, pero en cualquier caso esa es información a la que no hemos tenido acceso.

De lo que teníamos certeza, por experiencia propia y ajena, es que los estudiantes en su día a día, lejos de estudiar linealmente las distintas materias de manera constante, tienden a priorizar qué estudiar según el momento de la cursada en el que se encuentren (por ejemplo, los días previos a un examen estarán mayormente destinados a la sola preparación de ese examen) y según las necesidades académicas que les convoquen (por ejemplo, la urgencia de “levantar” una o más materias que hayan quedado “bajas” en instancias anteriores). En este sentido, advertimos que la lectura de la *Eneida* como mandato académico podría quedar soslayada por un cúmulo de otras responsabilidades paralelas. Además, una eventual ausencia de afición hacia esta obra en particular o hacia la cultura clásica en general favorece que la lectura de la *Eneida* se presente ante su perspectiva como un mero mandato académico más que como actividad disfrutable y enriquecedora.

Por otra parte, si bien no pudimos estudiar hasta qué punto las nuevas dinámicas de producción, circulación y consumo de información en soportes virtuales—consolidadas desde hace por lo menos diez años y especialmente reforzadas durante la pandemia—ha intervenido en las prácticas de lectura de las generaciones más jóvenes, sí nos consta que

sus características tienden a ser radicalmente opuestas a la lectura de obras extensas como la *Eneida*, que requieren de un ritmo y de un nivel atencional distantes de los que promueven los nuevos formatos. Ejemplo de esto es la sobresaturación de información comprimida en textos de poco o nulo desarrollo, —dinámica propia de las redes sociales, pero ya extendida a la mayoría de los medios de comunicación—, y la más reciente costumbre de delegar la facultad lectora en las síntesis elaboradas por la inteligencia artificial de turno. En consecuencia, la predominancia de este nuevo ámbito de relaciones con la información constituyó también una preocupación para nosotros, pues comprendimos que podría haber una considerable incompatibilidad entre los hábitos de lectura de los estudiantes y la lectura de la *Eneida*.

Como conclusión, nuestra prioridad fue hacernos cargo del aula como un espacio donde no debíamos depender de que los estudiantes efectivamente leyeran (si bien era nuestro trabajo, entre muchas otras cosas, incentivarles continuamente a que lo hicieran), sino garantizar un espacio donde los ritmos, las experiencias y las costumbres plurales de lectura de cada estudiante pudiesen confluir virtuosamente y enriquecerse sinérgicamente por medio de un conocimiento construido en conjunto. Así asumimos nuestro rol como interventores y mediadores en la construcción de la autonomía lectora de los estudiantes en los cruces dialógicos del aula, a la manera en que lo plantean Casas, Trocello y Vidales (2008).

En otro orden de cosas, también contemplamos, aunque fragmentariamente, la trayectoria de los chicos en la materia. Esto fue posible gracias a que, meses antes de realizar nuestras prácticas y por disposición de la cátedra de PPEL, acudimos al curso para hacer observaciones. Nos tocó estar en el momento en el que el Dr. Martignone comenzaba con la unidad sobre retórica y lo tuvimos en cuenta para evaluar hasta qué punto podíamos diseñar una propuesta que habilitase una continuidad entre los contenidos vistos recientemente con los que íbamos a dictar nosotros. Asimismo, también tuvimos presente los conocimientos previos de cultura latina que pudiesen haber adquirido años anteriores para articularlos con el abordaje de la *Eneida*.

Por último, no quisimos desentendernos de la emergencia política y discursiva a nivel nacional e internacional que atravesamos como sociedad. En un contexto donde la última gran ola de la ultraderecha ha logrado considerable legitimidad en la opinión pública, más que nunca es importante acercarle y ofrecerle al estudiantado, sin ningún ánimo panfletario, las herramientas que poseemos para el escrutinio crítico de los supuestos sobre los cuales, históricamente, se han construido y justificado perspectivas del mundo que subsisten sin excesivos cuestionamientos de las mayorías. Por eso, la relevancia política y discursiva de la *Eneida* como obra fundacional de la mitificación y glorificación de la sociedad romana nos pareció un asunto imposible de eludir en la clase.

| Propuesta didáctica y planificación de las clases

En base a todas las cuestiones antedichas, resolvimos que la opción más conveniente para nuestra planificación era centrarnos en un eje temático que ayudara a los estudiantes a ordenar la progresión argumental de la obra, jerarquizar la información durante la lectura y adentrarse en el vasto universo interpretativo de la *Eneida*. Dado que habían visto una unidad de retórica y que es *vox populi* el relato sobre la grandeza de Roma, elegimos como eje la relación entre mito/religión y política para analizar literariamente y situar históricamente la obra: 1) cómo, a grandes rasgos, Virgilio hace de la *Eneida* una instancia decisiva para el germen de un discurso sobre Roma y el “ser romano” que perdura hasta nuestros días; 2) cómo, particularmente, se vale de motivos míticos para lograrlo. Para encarar este trabajo,

tomamos como referencia la edición en español de Losada (2004), traducida por Eugenio de Ochoa, con notas de Alicia Schniebs e introducción de María Rosa Lida.

En cuanto a la metodología, nuestra propuesta didáctica consistió en ir desde lo argumental hacia lo interpretativo de manera interactiva a través de la jerarquización de elementos de la trama, la posterior inferencia de relaciones entre ellos y la socialización final de las lecturas individuales en las clases para abordar allí el eje de lectura propuesto por nosotros. La jerarquización y la inferencia son métodos privilegiados en las secuencias didácticas para el ejercicio de la comprensión lectora crítica en nivel medio, como reportan Tonani y Chimenti (2023). Así, nuestra voluntad fue que en todo momento les alumnos tuviesen las herramientas y el espacio para tomar la iniciativa y experimentar ese recorrido a través de su propio razonamiento.

Para ello, a la hora de abordar cada libro de la *Eneida*, el primer acercamiento propuesto era una breve guía de preguntas semanal centrada en la reposición argumental de los sucesos que considerábamos centrales para su posterior análisis según nuestro eje mito/religión-política. Íbamos a dar tres semanas y media de clase (una hora cátedra los martes y dos horas cátedra los miércoles), por lo que preparamos tres guías con la expectativa de que las resolvieran de una semana para la otra, delimitando y anticipando los contenidos que veríamos durante las siguientes clases. La primera guía sería entregada a los estudiantes por el Dr. Martignone el miércoles anterior a nuestra primera clase, mientras que las otras dos serían entregadas por nosotros los sucesivos miércoles.

Ahora bien, las preguntas de las guías no aludían a la interpretación del texto, pues pretendíamos que el espacio de lectura de cada estudiante estuviera allanado para que construyera sentido por su cuenta y eventualmente lo cotejara en clase con la lectura propuesta por nosotros. De esa manera, lo que hicimos fue brindarles una jerarquización preestablecida (aunque no restrictiva) de la información para que tuviesen una “materia prima de elementos textuales” con la cual se animaran, en el mejor de los casos, a plantear lecturas más complejas. En algunas guías, además, incluimos breves pasajes del texto latino (6.791-794 en la primera guía y 12.948-952 en la tercera) para ejercitar la conciencia sobre cómo el abordaje de la fuente es indispensable para el análisis de la obra.

Por otra parte, también priorizamos el reconocimiento de patrones temáticos transversales a la obra en lugar de trabajar aisladamente con cada libro, cosa que nos habría privado de detenernos en las continuidades existentes entre distintos episodios donde un mismo motivo mítico construye un mismo mensaje político manifestándose de maneras diferentes. A efectos de ese objetivo, en nuestras guías no sólo seleccionamos las preguntas en función de los sucesos que consideramos más relevantes al interior de cada libro, sino que también los jerarquizamos con una perspectiva más amplia en función de las relaciones que podíamos establecer entre los distintos pasajes según nuestro eje.

Para ilustrar esto, pondremos como ejemplo el mito de las Edades, dentro del cual se halla el tópico de la Edad de Oro. La noción de que otrora había existido una era áurea que sería restaurada por Augusto durante su gobierno se construye transversalmente a través de la obra, articulándose de diversas maneras con la narración en cada una de sus apariciones. A su vez, en cada contexto también se entrelaza con una o más de las otras operaciones de vinculación mito/religión-política que trabajamos: la profecía, la predestinación y la filiación divina. Identificamos, en este sentido, que estos cuatro tópicos tenían un diálogo muy continuo y consistente entre sí también con los libros VI, VII y VIII. Y por ese motivo, nuestra primera guía abarcó esos tres libros, pues teníamos la expectativa de que pudieran trabajarlos como una unidad, de igual manera que luego pretendíamos trabajar la semana siguiente con los libros IX, X y XI como otra unidad, para luego dedicar la tercera semana de clase al libro XII y la evaluación.

El primer guiño para que les estudiantes repararan en el mito de la Edad de Oro fue la cuarta pregunta para la lectura del libro VI: “¿Qué información le revela Anquises a Eneas al pronunciar su profecía?”. Al ocupar este episodio un lugar central en el libro VI y no limitarse a anunciar el retorno de la Edad de Oro, hicimos amplia la pregunta para dar lugar a que les alumnos contestaran con lo que les llamara la atención o les resultara más importante en su propia lectura del texto.

Luego, como teníamos el interés de abordar este mito, complementamos esa pregunta con la actividad siguiente, que fue una de las pocas donde pedimos el análisis morfosintáctico y la traducción de un pasaje. En este caso, por supuesto fue uno donde Anquises se refería convenientemente a la Edad de Oro: “Hic uir, hic est [...] / Augustus Caesar, diui genus, aurea condet / saecula qui rursus Latio regnata per arua / Saturno quondam” (Verg. *Aen.* 6.791-794) [Este hombre, este es [...] Augusto César, estirpe de dios, quien fundará los dorados siglos nuevamente en el Lacio a través de los campos reinados por Saturno en otro tiempo]. Además, este pasaje nos resultó sumamente valioso porque presenta la articulación del mito de la Edad de Oro con los otros tres tópicos que mencionamos anteriormente: la profecía (de Anquises), la predestinación (de Augusto) y la filiación divina (también de Augusto). El recorte del pasaje, cabe aclarar, fue efectuado para adaptar el ejercicio a sus conocimientos de latín.

Más adelante, la tercera pregunta para el libro VII fue: “¿Qué responde el rey Latino a los embajadores de Eneas tras su llegada y qué dice acerca del linaje de los latinos?”. Esta pregunta, bipartita, buscaba, por un lado, la reposición argumental de cuál había sido la postura inicial de Latino ante los troyanos (importante para entender la posterior intervención de Juno en el asunto y cómo se desata el inicio de la guerra) y, por otro lado, enfatizar la filiación entre los latinos y Saturno. Análogamente, la pregunta subsiguiente fue: “¿Qué responde, inmediatamente después, Ilíoneo a las preguntas del rey Latino y qué dice sobre el linaje de los troyanos?”. De esta manera, buscamos que les estudiantes también tuviesen presente la filiación entre los troyanos y Júpiter, aunque no conociesen las implicancias de estas filiaciones.

En tercer lugar, en la parte de la guía correspondiente al libro VIII incluimos, entre otras, la siguiente consigna: “Elaborá con tus propias palabras una breve narración en la que relates la historia de la fundación del Palatino que Evandro le cuenta a Eneas.” Esta pretensión de una respuesta de carácter más lúdico-literario ofició como preparación para lo que luego sería la actividad final de nuestras prácticas, a la cual nos referiremos en el siguiente apartado. Queremos destacar cómo, al igual que en los casos anteriores, buscamos articular los temas en los que hicimos foco a través de estas consignas. En este caso, el episodio nos presenta nuevamente el mito de la Edad de Oro, pero articulado de otra manera, pues en este caso no se habla a través de una profecía sobre la Era Áurea que existirá, sino que se habla a través de un relato mítico sobre la Era Áurea que existió allí donde luego se fundará Roma. Esta superposición de temporalidades enraizada en un espacio determinado (véase Araújo Mota, 2019) constituye, a su vez, un nuevo tratamiento de la predestinación, pues al futuro territorio romano le corresponde ser áureo por su pasado áureo. En adición, la llegada de Saturno al Lacio como resultado de su derrota ante Júpiter dialoga con las filiaciones divinas de los pueblos latino y troyano como descendientes de Saturno y Júpiter, respectivamente, expresando así cómo habrá de terminar la disputa entre ambos bandos.

Por último, a continuación de la consigna antedicha agregamos la última pregunta de esta primera guía: “¿Cómo consigue Eneas las armas que llevará a la batalla y qué escenas de la historia romana aparecen representadas en su escudo?” De esta manera, en el episodio final de esta tríada de libros nos propusimos mostrar por medio de esta pregunta una nueva forma de presentar la profecía, a través de la écfrasis, y la predestinación, a través del escudo como símbolo del destino glorioso que defenderá exitosamente al guerrero durante su gesta heroica (Cfr. Pégolo, 2015).

Y para rematar, también representa una nueva divinización de Augusto, semejante a la presente en la profecía de Anquises del libro VI.

Luego, una vez en el espacio de la clase, nuestra propuesta fue servirnos de la guía para reponer en conjunto la secuencia argumental de los libros. Lo esperable era que nos tomara aproximadamente una hora cátedra tratar cada uno, de manera tal que pudiésemos ver los libros VI, VII y VIII durante la primera semana; los libros IX, X y XI durante la segunda semana; y el libro XII el martes de la tercera semana; para luego destinar las dos horas del tercer miércoles a la realización de la actividad de escritura presencial; y el cuarto y último martes a la devolución y puesta en común de los escritos corregidos.

También, en lo posible, la idea era que les estudiantes hablaran más que nosotros y, por eso, en caso de que hubiese momentos donde nadie supiera una respuesta, nuestra prioridad sería incentivarles a que, si estaban prestando atención a la clase, pudiesen deducir o al menos arrojar una hipótesis sobre lo que podía pasar después en función de lo que ya había sucedido. Para facilitar ese ejercicio, nos valdríamos de selecciones de pasajes de extensión generosa, que llevaríamos impresas y repartiríamos todas las clases, para que, incluso aquellos que no leyeron en casa pudiesen, aunque sea, entrar mínimamente en contacto con las partes que más nos importaban de la obra dentro del espacio de aprendizaje conjunto. También, este material constituiría nuestra principal referencia para rastrear, marcar y articular entre sí los distintos tópicos a trabajar en la cursada. Por último, esta selección de pasajes habilitaría, a su vez, a que les estudiantes practicasen la lectura en voz alta en el aula.

Además, ante la progresiva aparición de los patrones temáticos al interior de la *Eneida*, nuestra intención era preguntar continuamente si un determinado suceso (por ejemplo, el relato de Evandro sobre la Edad de Oro regida por Saturno) les resonaba a algún otro visto anteriormente (por ejemplo, la mención de Augusto como futuro fundador de los “siglos dorados a través de los campos en otro tiempo gobernados por Saturno”). A medida que les estudiantes fuesen reconociendo tales relaciones, nuestra expectativa era ir avanzando conjuntamente en la construcción de sentido de la obra sin caer, en la medida de lo posible, en la unilateralidad de la clase tradicional meramente expositiva donde les alumnos no tuvieran margen para pensar la obra.

Como cuestión última para destacar sobre nuestra propuesta didáctica, más por su ausencia que por su presencia, casi no tuvimos margen para trabajar con intertextualidad. Si bien era algo recomendado por nuestra tutora para la planificación de las clases, la gran cantidad de elementos para abordar que la sola lectura de la *Eneida* nos ofrecía no nos permitió servirnos más que instrumentalmente de otras obras para trazar paralelismos muy generales y predominantemente anecdóticos, como la clásica adjetivación de la primera y la segunda parte de la *Eneida* como “odiseica” e “iliádica” respectivamente debido a sus relaciones argumentales y temáticas con los poemas homéricos.

La única intertextualidad que incluimos en la planificación de nuestras clases con la expectativa de abordarla de manera un tanto más significativa estuvo al servicio de la interpretación del final de la *Eneida* en la clase dedicada al repaso del libro XII. Frente a lo misterioso que puede resultar el abrupto desenlace del poema, propusimos compartir con los alumnos un pasaje del episodio de los toros de la *Geórgica* III del propio Virgilio (3.209-241) para relacionar la imprudencia del toro que dejó vivo a su enemigo con la decisión de Eneas de asesinar a Turno, a pesar de sus súplicas (y con todo lo que implica que el héroe troyano haya visto a este último portando el talabarte de Palante). A su vez, pretendimos aprovechar esa intertextualidad para compartir un breve panorama de la literatura virgiliana y proponer la lectura de sus obras tempranas como un terreno donde él ya estaba ensayando lo que posteriormente sería la *Eneida*.

| Evaluación y criterios de corrección

Por solicitud de la cátedra de PPEL, debíamos coronar el proceso de las prácticas tomando una evaluación a los estudiantes que debía consistir en una actividad de escritura creativa. Para satisfacer el requisito, Débora y yo consideramos que, en función de nuestro eje para la cursada y nuestra metodología de enseñanza, debíamos evaluar a nuestros estudiantes principalmente según estos dos criterios: 1) su conocimiento del argumento de la *Eneida*; y 2) su comprensión de las temáticas trabajadas transversalmente a lo largo de las siete clases que compartimos. Entonces, nuestro desafío fue hallar una consigna que nos permitiese verificar con claridad ambos aspectos.

Afortunadamente, descubrimos que el final abierto de la *Eneida* constituía un gran recurso para lograr este objetivo. En consonancia con la propuesta de Palacios et al. (2023) de emplear una “pedagogía de la imaginación” (p. 33), decidimos aprovechar la ausencia de una recapitulación final sobre lo acontecido tras el asesinato de Turno como un terreno fértil para que los alumnos aplicasen su conocimiento argumental y su comprensión de los temas trabajados en la creación de una continuación del poema, asumiéndolo como inconcluso. A continuación incluimos textualmente la formulación de nuestra evaluación:

A lo largo de las últimas semanas hemos visto cómo Virgilio, en la *Eneida*, mezcla temas míticos con mensajes políticos. Ahora ustedes van a tomar la pluma de Virgilio para escribir un breve libro XIII. Redacten un nuevo final para la obra, a continuación del original, en el que no sólo le den una conclusión a la historia de Eneas, sino que también envíen un mensaje político a la sociedad romana contemporánea a Virgilio que sea coherente con lo visto en clase. Para ello, deberán valerse tanto de su creatividad cuanto de sus conocimientos sobre la *Eneida*. Este libro XIII deberá tener, como máximo, una carilla de extensión e incluir, al menos, cuatro de las siguientes temáticas:

- el *fatum*
- la profecía
- el mito de las edades
- la filiación divina
- la deshonra en batalla
- la *pietas* del guerrero
- la intervención divina
- la legitimación de poder

La devolución y puesta en común de los trabajos se hará el martes que viene 14/10 en la última clase que compartiremos con ustedes como sus docentes.

En cuanto a los criterios de corrección, además de los parámetros mencionados al principio, la consigna agregó un tercero de carácter cuantitativo-cualitativo: debíamos identificar en el texto una articulación real (y no la mera mención) de, por lo menos, cuatro de los temas trabajados en clase. La ausencia o errónea aplicación de uno o más de estos cuatro temas se vería reflejada en una reducción de la calificación.

Respecto de la calificación, cabe aclarar que no sería numérica, sino conceptual (es decir: sobresaliente, muy bien, bien, etc.), por disposición de nuestra tutora. Para los trabajos que no cumplieran las condiciones de aprobación, resolvimos poner “a revisar”, con la expectativa de que pudieran realizarle una nueva entrega del trabajo al profesor Martignone para que él evaluara si efectivamente había habido una mejora respecto de los errores señalados por nosotros en nuestra corrección.

| Realización de las prácticas

Al final del día, una propone y la realidad dispone. El contexto que nos recibió en nuestra primera clase fue apremiante en varios sentidos. Por un lado, la semana anterior el CNBA había estado tomado en contra del veto a la Ley de Financiamiento Universitario. Más allá de que a nivel personal celebramos la medida, la realidad es que los contextos de lucha, tanto para quienes participan activamente de ella como para quienes se desentienden de todo, lógicamente interrumpen en cierta medida los procesos de aprendizaje que se dan en la cotidianidad de las clases. A causa de ese y otros imponderables no asociados, la mayoría de los alumnos, que para nuestro primer encuentro debían ya haber trabajado en clase los primeros cinco libros de la *Eneida*, tan solo habían visto los primeros dos —de los cuales, por cierto, recordaban muy poco—.

Dadas las circunstancias, la primera clase, pese a toda la planificación previa, fue dedicada improvisadamente a la reposición argumental de los primeros cinco libros del poema. La sensación fue agri dulce: por un lado, la esquematización funcionó para situar a los estudiantes en un buen punto de partida desde el cual abordar los temas que de hecho habíamos preparado. Por el otro, en dicha esquematización apresurada quedó relegado mucho contenido valioso de los primeros cinco libros.

Durante las dos siguientes clases logramos acomodar ese desfase inicial en los tiempos y, al llegar a la cuarta clase, ya estábamos acomodados según lo planeado. Sin embargo, durante todas las prácticas arrastramos la problemática del atraso en la lectura que los estudiantes presentaban desde antes de nuestra llegada. Afortunadamente, el profesor Martignone les había mandado resúmenes elaborados por él mismo de los primeros cinco libros, cosa que facilitó considerablemente que los alumnos no estuviesen perdidos frente a lo que veíamos durante las clases.

De la misma manera, nosotros, que en un principio no lo habíamos planeado, elaboramos sobre la marcha un apunte similar al del profesor Martignone para los libros VI, VII y VIII. La motivación para hacer esto fue triple. En primer lugar, varios alumnos habían faltado a la segunda clase, en la cual habíamos trabajado sobre esa tríada de libros. En segundo lugar, algunos estudiantes nos manifestaron que les había resultado difícil tomar apuntes porque estaban acostumbrados a que su profesor jerarquizara y sistematizara la información en el pizarrón, mientras que nosotros disponíamos de él más austeramente. Nos limitábamos a anotar cosas muy puntuales, pues nos apoyábamos mucho en nuestra selección de pasajes como material sobre el cual ir marcando las distintas cosas que íbamos encontrando en los textos. Y, en tercer lugar, al igual que les sucedía con el uso del pizarrón, los alumnos también estaban acostumbrados a trabajar con los resúmenes del profesor Martignone.

Respecto de este último punto, nos sorprendió que, ante la ausencia de una guía similar a las proporcionadas anteriormente por su docente titular, los estudiantes no hubiesen recurrido, en última instancia, a resúmenes *online*, sobre todo ahora que la IA es una herramienta tan empleada, en especial por los jóvenes, para este propósito. Suponemos que eso evidencia la confianza establecida entre el profesor Martignone y sus alumnos, quienes demostraron no sólo valorar de manera positiva el material didáctico ofrecido por él, sino priorizarlo y fundamentalmente autorizarlo por sobre otras fuentes de acceso a los saberes disciplinares de la materia.

Entonces, esa primera semana, les proporcionamos un resumen de los libros vistos y, para la siguiente, incorporamos en nuestra planificación un punteo de las cuestiones argumentales y temáticas más relevantes que nos interesaba tratar durante la clase. Dicho punteo estaba pensado específicamente para ser volcado en el pizarrón y complementar así la lectura de nuestros pasajes y la resolución de la guía de preguntas con el soporte visual teórico al que los estudiantes

estaban acostumbrados. Hecho esto, las clases sobre los libros IX, X, XI y XII transcurrieron sin mayores complicaciones. El grupo incorporó los recursos que les ofrecimos y nosotros nos adaptamos a lo que ellos necesitaban. Siempre tuvimos la voluntad de escuchar y fuimos recompensados con la suerte de tener un grupo con buena predisposición para comunicarse con nosotros y para participar de la dinámica interactiva de la clase, aun cuando no sabían qué decir.

Otro contraste que cabe resaltar entre nuestra planificación y la realidad del aula se encuentra en la relación entre la *Eneida* y los saberes previos de los estudiantes. Sin mucho margen para incorporar vínculos entre la obra que nos ocupaba y otros textos, como ya hemos dicho, no contemplamos con suficiencia cuánto podíamos aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes en favor del abordaje del poema. Por ejemplo, había varios estudiantes que, a pesar de haberlo leído dos años antes, aún tenían presentes datos históricos del *Ab urbe condita* de Tito Livio. El profesor Ariztoy, tras supervisar una clase nuestra, nos hizo reparar en esa observación.

Tampoco exploramos el conocimiento procedente de consumos culturales comunes a la mayoría de los estudiantes. Independientemente de si las series, las películas o la literatura comercial retratan con mayor o menor fidelidad la cultura clásica, la filiación entre el objeto de estudio académico y la cultura popular siempre es un buen recurso para captar el interés de los estudiantes y proponerles un diálogo tan educativo como entretenido; pero, sobre todo, para que esa interpelación a sus propios saberes culturales les permita incorporar la perspectiva literaria y escrutar con ella sus objetos de consumo cotidiano (véase Cuesta y López Corral, 2020).

| Resultados de las evaluaciones

A pesar de todos los problemas anteriormente descritos, el resultado de las evaluaciones fue sumamente positivo. Y, al afirmar eso, no nos referimos solamente a la evaluación en tanto producción escrita, sino también a la evaluación como instancia compartida en el aula.

En cuanto a esto último, el grupo respondió con compromiso y responsabilidad durante el proceso de escritura. Nos hacían preguntas continuamente sobre las ideas que se les ocurrían, si es que estas les generaban alguna duda sobre su adecuación para el trabajo. Nosotros les respondíamos con “pistas” para que razonaran por su cuenta si, en función de los sucesos de la obra y los tópicos analizados, tenía o no sentido lo que querían escribir; y, mayormente, encontraban la respuesta por sí solos.

Hubo quienes preguntaron, por ejemplo, si podían escribir sobre un nuevo ataque de Juno a Eneas. En ese caso, tratamos de que recordaran que la victoria de Eneas sobre Juno había sido posible gracias a la previa rendición definitiva de la diosa como para que comprendieran que, en la narración de la *Eneida*, ese era un suceso relevante que no podía ser revertido a causa de su significado crucial en el desenlace de la obra. Nosotros, luego, al corregir, no podríamos constatar que el estudiante conociera el argumento del poema si incluía una contradicción semejante en su escrito.

En el extremo opuesto, hubo quienes preguntaron si podían valerse de un nuevo antagonista para la continuación de la obra, como alguna divinidad sin participación o con participación menor a lo largo del relato. En esos casos respondimos que sí, porque no íbamos a exigirles un conocimiento de la mitología grecolatina que excediera al tratamiento que Virgilio le da en la *Eneida*, por lo que innovaciones en la expansión de ese universo serían más que bienvenidas, siempre que el argumento del nuevo relato y los tópicos utilizados fuesen consistentes con los de la obra virgiliana.

Del mismo modo respondimos ante quienes manifestaron preocupación sobre la precisión histórica del relato inventado. En ese caso, no sólo habilitamos el terreno de la creatividad histórica, siempre que no contradijera las profecías y demás referencias al futuro explícitas en la *Eneida*, sino que enfatizamos que la obra tampoco se caracteriza por una inmaculada precisión histórica, por lo que la coherencia debía responder únicamente al relato en boca de Virgilio.

También, más allá de sus interacciones con nosotros, los alumnos se consultaban entre ellos sus ideas, debatían, revisaban ocasionalmente las ediciones de la *Eneida* que algunos tenían y acudían, asimismo, a las selecciones de pasajes que habíamos usado durante las clases. De hecho, más de uno, que las había perdido, nos las pidió para revisarlas en ese momento y les dimos las copias extra que habíamos llevado por las dudas.

Luego, en cuanto a las resoluciones propiamente dichas de las evaluaciones, si bien los resultados fueron muy buenos en general, detectamos ciertos problemas cuya responsabilidad es indudablemente nuestra por su carácter generalizado.

En primer lugar, en cuanto al conocimiento sobre el argumento del poema, así como más arriba comentamos que, durante el proceso de escritura pudimos resolver de manera satisfactoria dudas respecto de la posibilidad de situar a Juno como antagonista del libro XIII, también hubo casos donde, de todas maneras, apareció representada así en los escritos. Pero lejos de ser un problema puntual, esta situación formó parte de un patrón de equívocos más amplio: hubo muchos errores de continuidad argumental respecto de los acontecimientos ocurridos particularmente en el libro XII.

Si bien nos llamó la atención en un primer momento, la realidad es que este fenómeno no debería habernos sorprendido: el hecho de haber trabajado con el libro XII el día anterior a la evaluación claramente condicionó a los estudiantes, porque lo tenían menos presente que los anteriores. Como consecuencia, además del ya mencionado caso de Juno, también hubo escritos donde la reina Amata aparecía viva a pesar de estar muerta y otros donde Eneas no asesinaba a Turno y, en su lugar, lo perdonaba. En este caso no se entendió correctamente la consigna, puesto que dichos escritos presentaban un final alternativo para el poema en lugar de una continuación del final original.

En cuanto a la comprensión y articulación de las temáticas, también aparecieron complicaciones. Hubo dos temáticas que, a pesar de haber sido abordadas en clase, presentaron una incomprensión de su sentido original en los escritos. Por un lado, la *pietas* fue objeto de confusión con la noción moderna de la 'piedad' como sinónimo de 'misericordia'. La mayor parte de los escritos que cometieron este error fueron los mismos que propusieron el final alternativo donde Eneas, motivado por esa piedad, le perdonaba la vida a Turno. Por el otro lado, la legitimación de poder, abordada en las clases siempre en relación con otros temas, como la predestinación (de Eneas a gobernar el Lacio; de Augusto a restaurar la Edad de Oro) y la filiación divina (de los troyanos con Júpiter, vencedor de Saturno, antepasado mítico de los latinos), se vio descontextualizada en los relatos, utilizada de manera formulaica como una muletilla o un remate al estilo de: "y Eneas gobernó, y colorín colorado, su poder fue legitimado".

El día de las devoluciones, nuestra última clase, nos tomamos el tiempo necesario para repasar esos dos temas y despejar cualquier duda que hubiera quedado respecto a estas temáticas.

En contraposición a estos problemas, no obstante, la consigna también habilitó la aparición de propuestas narrativas de los estudiantes que nos sorprendieron en el mejor de los sentidos. Nuestros favoritos fueron dos escritos donde se le daba voz a Lavinia. Nos habría encantado hablar en clase sobre el rol de la mujer en la obra y, en particular, sobre la figura de Lavinia, así como también sobre el modelo de masculinidad representado por Eneas en la sociedad

grecorromana antigua. Sin embargo, por los tiempos acotados de planificación y dictado de las clases, no pudimos articular la perspectiva de género con el eje mito/religión-política, por lo que ese será un objetivo a satisfacer en futuras reformulaciones y puestas en práctica de esta secuencia didáctica.

El hecho de que dos alumnas hayan reparado en el silencio de Lavinia por medio de sus propias lecturas, a pesar de no haber sido un tema tratado en clase, nos resultó sumamente gratificante, de la misma manera que lo fue el hecho de que ambas hayan articulado con destreza ese tema con el argumento de la *Eneida* y con las perspectivas que sí habíamos trabajado en clase. Uno de esos trabajos, por ejemplo, narra la tragedia de una Lavinia que amaba a Turno y no quería casarse con Eneas, pero debía hacerlo porque ese era su *fatum*, según se lo había revelado una profecía. Finalmente, ante su resistencia, la intervención divina de Venus acabó por hechizarla para que la desdichada se enamorara de su futuro esposo.

Por último, dejando de lado el contenido para atender a cuestiones más formales de las producciones escritas, advertimos en muchas de ellas la ausencia total de tildes y, ocasionalmente, problemas de puntuación (sobre todo el uso indiscriminado de las comas) y de caligrafía. En la medida que nuestro criterio de corrección giraba principalmente en torno a parámetros vinculados con el contenido del texto, decidimos no bajar nota por estos errores a menos que hubiera tantos que el escrito fuese verdaderamente ininteligible (afortunadamente, ninguno llegó a ese nivel). En cambio, además de marcar todos los errores, nos tomamos el tiempo de hacer generosos comentarios en los parciales sobre la importancia de mejorar esos aspectos formales deficientes.

De la misma manera, frente a los errores de comprensión del argumento de la obra y del conocimiento sobre los temas trabajados, también dejamos comentarios explicando brevemente cuál era la causa del error. En estos casos, sin embargo, sí bajamos puntos en la calificación.

Conclusiones

Consideramos que nuestra experiencia de enseñanza de la *Eneida* ha sido, incluso con las adversidades del caso, positiva. Ante la deficiencia en la lectura de los estudiantes, el eje temático y los distintos temas incluidos en él les sirvieron como hilos conductores que les ayudaron a vincular, lógicamente y narrativamente, episodios importantes de la obra entre sí. Complementariamente, las selecciones de pasajes les permitieron tener una base de contacto con el texto fuente articulada directamente con los temas trabajados y las guías de preguntas oficiaron como ordenadoras de dichos temas en la progresión de cada clase. Luego, tras incorporar a la dinámica del aula los punteos en el pizarrón pedidos por ellos, alcanzamos una combinación de recursos que nos permitió construir, a partir de la *Eneida*, un objeto de conocimiento fragmentario pero consistente por su propio sostén didáctico que pudo ser, en su mayoría, comprendido independientemente de la eficacia en la práctica de lectura individual de cada estudiante. Esta consistencia del objeto de análisis se vio reflejada en el buen desempeño general de los estudiantes en la evaluación.

Por otra parte, también es cierto que la actividad de escritura creativa encerró una contradicción para nada menor, pues consistió en una consigna fuertemente apoyada en la parte menos consistente de los temas trabajados (el libro XII) y eso creó dificultades para la resolución de la actividad. También nos faltó dedicarle más tiempo al tratamiento de la *pietas*, tema fundamental que podríamos haber priorizado. Y, por último, otra deuda pendiente de esta propuesta es la articulación del eje mito/religión-política con otras expresiones, ya sean textos antiguos que dialogan por consenso

o discrepancia con la *Eneida*, discursos políticos modernos que hacen eco de la construcción virgiliana de la grandeza romana u obras de las artes visuales que representan episodios de la *Eneida*, entre muchas otras posibilidades para explorar en un futuro que ojalá sea cercano.

| Bibliografía

- Araújo Mota, T. E. (2019). A descrição poética da urbs e a Convenção dos Heróis Fundadores no Livro VIII da Eneida. *Artcultura: Revista de História, Cultura e Arte*, 21(38), 43-58.
- Casas, A., Trocello, L. y Vidales, S. (2008). *Plan provincial de lectura*. Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/En%20torno%20a%20la%20lectura.pdf>
- Cardozo-Rincón, G. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros Rostros*, 17(31), 85-92. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1098>
- Cuesta, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Revista de Educación Literaria, Dossier Educación Literaria. Dar a leer*, 1-11. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16878/pr.16878.pdf
- De Certau, M. (1996[1980]). *La invención de lo cotidiano.1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Ochoa, E. (2004). *Virgilio. Eneida*. Losada.
- Palacios, J. et al. (2023). La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y actividades para el aula de escuelas secundarias. *El Toldo de Astier*, 14(26), 1-48.
- Pégolo, L. (2015). Eneas y la historia de Roma: exégesis serviana en torno de la verosimilitud del relato. *Auster*, (20), 1-16.
- Tonani, J. y Chimenti, M. A. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>