

# ESTUDIOS CLÁSICOS

2024 ISSN 0014-1453 25 €



**Reyes Bertolín Cebrián** Diomedes y Héctor: guerreros furiosos en la *Iliada* ·  
**Guillermo Aprile** El motivo narrativo de la «guerra contra la naturaleza» en la  
historiografía de Alejandro Magno. El caso de la conquista de la Roca Sogdiana en  
Curcio Rufo y Arriano · **Pedro Manuel Suárez Martínez** Asimilación y neutralización  
consonántica en interior de palabra en latín a la luz de su sistema fonemático · **Elena  
Miramontes Seijas** La corona no hace al rey: la creación de la imagen del nuevo Augusto ·  
**Francesc Massip Bonet** Pervivencia de lo clásico en el espectáculo medieval en la corona  
de Aragón · **Ricardo Viguera Fernández** Medea como mito del terror masculino en *Tardarás  
un rato en morir* de Imanol Caneyada · **Iván Andrés-Alba** La aplicación de la metodología  
activa en el aula universitaria de griego antiguo: proceso retos y resultados · **Eduardo  
Sánchez Liendo** *De legibus*: una puesta al día sobre legislación educativa (*pars posterior*) ·  
**Marina Míguez Lamanuzzi** Propuesta didáctica de un taller de comentario crítico  
de textos para segundo de Bachillerato: literatura griega arcaica y clásica · **Obituarios**

165









*Estudios Clásicos – 165*

*Estudios Clásicos (EClás)*, con ISSN 0014-1453, es una revista de periodicidad semestral que fue fundada en 1950. Consta de dos secciones: Artículos y Reseñas. La revista recibe contribuciones relacionadas con el mundo grecolatino y su pervivencia, que se pueden inscribir dentro de los apartados temáticos de *Investigación y Didáctica de las lenguas clásicas*.

### **Edición**

Sociedad Española de Estudios Clásicos

### **Redacción y Correspondencia**

*Estudios Clásicos*

Sociedad Española de Estudios Clásicos

c/ Serrano, 107

28006 Madrid (España)

### **Suscripciones**

La revista *EClás* se distribuye en formato digital y en formato impreso. Si desea recibirla solo en formato digital o en formato digital y también impreso, puede solicitarlo en:

⟨[estudiosclasicos@estudiosclasicos.org](mailto:estudiosclasicos@estudiosclasicos.org)⟩

⟨<http://estudiosclasicos.org>⟩

91 564 25 38

*Estudios Clásicos* se encuentra en las siguientes bases de datos: ISOC, L'Année philologique (Aph), Latindex, Linguistic Bibliography/Bibliographie Linguistique, Directorio de Revistas Españolas de Ciencias Sociales Humanas, y Dialnet.

ISSN: 0014-1453

Depósito legal: M.567-1958

**Imagen de cubierta:** *Diomedes de Múnich*, copia romana de un original griego (ca. 440–430 a. C.). Gliptoteca de Múnich

### **Composición tipográfica, diseño y programación:**

Juan Manuel Macías, ⟨<https://lunotipia.juanmanuelmacias.com>⟩

**Impresión:** Solana e Hijos Artes Gráficas, SA

c/ San Alfonso 26, Leganés, 28917 Madrid

# *Estudios Clásicos*



VOLUMEN 165

---

MADRID 2024

## *Estudios Clásicos*

Revista de la Sociedad Española de Estudios Clásicos (SEEC)

### DIRECTOR

Eugenio R. Luján Martínez  
*Presidente de la SEEC*

### SECRETARIA

Belén Gala Valencia  
*Vicesecretaria de la SEEC*

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Concepción Cabrillana Leal  
*Catedrática de Filología Latina*  
*Universidad de Santiago*

Patricia Cañizares Ferriz  
*Profesora de Filología Latina*  
*Universidad Complutense de Madrid*

Francesc Casadesús Bordoy  
*Catedrático de Filosofía*  
*Universidad de las Islas Baleares*  
*Miembro de la Junta Directiva de la SEEC*

M.<sup>a</sup> Paz de Hoz García-Bellido  
*Catedrática de Filología Griega*  
*Universidad Complutense de Madrid*  
*Tesorera de la SEEC*

Antonio López Fonseca  
*Catedrático de Filología Latina*  
*Vocal de la Comisión Ejecutiva de la SEEC*

Rosa Mariño Sánchez-Elvira  
*Catedrática de Griego de Educación Secundaria*  
*Secretaria de la SEEC*

Luis Merino Jerez  
*Catedrático de Filología Latina*  
*Universidad de Extremadura*

Victoria Recio Muñoz  
*Profesora de Filología Latina*  
*Universidad de Valladolid*

José B. Torres Guerra  
*Catedrático de Filología Griega*  
*Universidad de Navarra*

### CONSEJO ASESOR

Antonio Alvar Ezquerra  
*Catedrático de Filología Latina*

*Universidad de Alcalá de Henares*  
*Expresidente de la SEEC*

Consuelo Álvarez Morán  
*Catedrática emérita de Filología Latina*  
*Universidad de Murcia*

Emiliano Buis  
*Catedrático de Derecho Internacional y Profesor de*  
*Filología Griega*  
*Universidad de Buenos Aires*  
*Presidente de la A. Argentina de Estudios Clásicos*

Cecilia Criado Boado  
*Catedrática de Filología Latina*  
*Universidad de Santiago de Compostela*

Greti Dinkova-Brunn  
*«Fellow» del Instituto Pontificio de Estudios*  
*Medievales*  
*Universidad de Toronto*

Giorgos Giannakis  
*Catedrático de Filología Griega*  
*Universidad de Tesalónica*

Martha P. Irigoyen Troconis  
*Catedrática de Filología Latina*  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

Juan Signes Codoñer  
*Catedrático de Filología Griega*  
*Universidad Complutense de Madrid*  
*Presidente de la Sociedad Española de Bizantinística*

Jaime Siles Ruiz  
*Catedrático de Filología Latina*  
*Universidad de Valencia*  
*Expresidente de la SEEC*

Sofía Torallas Tovar  
*Profesora de Clásicas y de lenguas y civilizaciones del*  
*Próximo Oriente. Instituto Oriental*  
*Universidad de Chicago*  
*Presidenta de la Sociedad Española de Papirología*

Jesús de la Villa  
*Catedrático de Filología Griega*  
*Universidad Autónoma de Madrid*  
*Expresidente de la SEEC*

---

# Índice

## Contents

### Investigación Research

- 15–29 REYES BERTOLÍN CEBRIÁN.— Diomedes y Héctor: guerreros furiosos en la *Iliada* / Diomedes and Hector: Furious Warriors in the *Iliad*
- 31–52 GUILLERMO APRILE.— El motivo narrativo de la «guerra contra la naturaleza» en la historiografía de Alejandro Magno. El caso de la conquista de la Roca Sogdiana en Curcio Rufo y Arriano / The “War against Nature” as a Narrative Motif in the Historiography of Alexander the Great. The Case of the Conquest of the Sogdian Rock in Curtius Rufus and Arrian
- 53–69 PEDRO MANUEL SUÁREZ-MARTÍNEZ.— Asimilación y neutralización consonántica en interior de palabra en latín a la luz de su sistema fonemático / Consonant Assimilation and Neutralization within a Word in Latin Considering its Phonematic System
- 71–86 ELENA MIRAMONTES SEIJAS.— La corona no hace al rey: la creación de la imagen del nuevo Augusto / Crown does not Make the King: Developing the Image of the New Augustus
- 87–105 FRANCESC MASSIP BONET.— Pervivencia de lo clásico en el espectáculo medieval en la Corona de Aragón / Survival of the Classical in the Medieval Spectacle in the Crown of Aragon
- 107–125 RICARDO VIGUERAS FERNÁNDEZ.— Medea como mito del terror masculino en *Tardará un rato en morir* de Imanol Caneyada / Medea as a Myth of Male Terror in *Tardará un rato en morir*, by Imanol Caneyada

**Didáctica de las lenguas clásicas** Didactics of the  
Classical Languages

- 129–150 IVÁN ANDRÉS-ALBA.— La aplicación de la metodología activa en el aula universitaria de griego antiguo: proceso, retos y resultados / Implementing Active Methodology in the University Teaching of Ancient Greek: Process, Challenges, and Outcomes
- 151–174 EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO.— *De legibus*: una puesta al día sobre legislación educativa (*pars posterior*) / *De legibus*: an Update about Educational Legislation (*Pars Posterior*)
- 175–200 MARINA MÍGUEZ LAMANUZZI.— Propuesta didáctica de un taller de comentario crítico de textos para segundo de Bachillerato: literatura griega arcaica y clásica / Workshop of Critical Commentary of Texts for the Last Year of High School: Archaic and Classical Greek Literature

**Obituarios** Obituaries

- 203 Henar Zamora Salamanca
- 205 David Konstan
- 209 Daniel García Posada

**Reseñas de libros** Book Review

- 213 Christian Mann (2011) «*Um keinen Kranz, um das Leben kämpfen wir!*» *Gladiatoren im Osten des Römischen Reiches und die Frage der Romanisierung* (ALFONSO MAÑAS)
- 216 Gareth Schmeling (ed.) (2020) *Petronius, Satyricon. Seneca, Apocolocyntosis* (ANTONIO CURADO FERRERA)
- 219 Santiago Carbonell Martínez (2021) *Cuando las ovejas griegas balan. Historia de la pronunciación erasmiana en Grecia y en la tradición escolar hispana* (JOSÉ CARLOS GARCÍA DE PAREDES OLIVAS)
- 222 Aramis López & María Paz López (eds.) (2022) *Parténope* (RAQUEL MARTÍN HERNÁNDEZ)
- 224 Luis T. Bonmatí (2023) *Publio Virgilio Marón. Eneida* (ÁNGEL L. PRIETO DE PAULA)

- 
- 227 Marco Cesa (2023) *Las razones de la fuerza. Tucídides y la teoría de las relaciones internacionales* (JAIME SILES)
- 231 **Normas de publicación** Author Guidelines



# Investigación



---

# Diomedes y Héctor: guerreros furiosos en la *Iliada*

## Diomedes and Hector: Furious Warriors in the *Iliad*

REYES BERTOLÍN CEBRIÁN

Universidad de Calgary  
rbertoli@ucalgary.ca

DOI: 10.48232/eclas.165.01

Recibido: 27/04/2023 — Aceptado: 20/09/2023

**Resumen.**— Algunos guerreros indoeuropeos entraban en un trance furioso bajo determinadas circunstancias. A estos guerreros se les conoce como *berserker* en la tradición nórdica. El guerrero irlandés Cúchulainn también pertenece a este tipo de guerreros furiosos. En la *Iliada* no hay ningún guerrero específico que posea todas las características de los guerreros indoeuropeos. Sin embargo, hay algunos que muestran algunos rasgos, por ejemplo, pelear bajo un estado de furia, no estar afectado por heridas, tener fuerza sobrehumana, emitir un fuego o una luz que brota de su cuerpo, confundir los límites humanos con los divinos... Diomedes y Héctor se examinan bajo el prisma de los guerreros *berserker* indoeuropeos.

**Palabras clave.**— furia guerrera; *berserker*; Diomedes; Héctor

**Abstract.**— Some Indo-European warriors were known to enter into furious trances under special circumstances. These warriors were known as *berserker* in Norse tradition. The Irish warrior Cúchulainn is also known as shape-shifter. In the *Iliad* there is no specific furious warrior, but several characters may share some of the traits of these warriors, such as fighting in a fury, not being affected by injuries, possessing superhuman strength, reflecting fire or light coming out of their bodies, blending the limits of their own natures with the nature of the gods. Features of Diomedes and Hector are examined as belonging to the tradition of Indo-European berserker.

**Keywords.**— war fury; *berserker*; Diomedes; Hector

En las épicas indoeuropeas se encuentra a menudo la figura de un guerrero furioso, que pelea en un estado de ánimo alterado y se identifica más con un animal que con un hombre. En el mundo nórdico a estos guerreros se les conoce como *berserker* —«camisa de oso» (o quizá desnudo)— o *úlfhedinn* —«piel de lobo» (Speidel 2002: 278)<sup>1</sup>—. Por ejemplo, en la *Ynlinga Saga* 6, Snorri Sturlusson menciona sin dar detalles la capacidad de Odín de cambiar su piel y su forma a su gusto. A sus enemigos los dejaba

<sup>1</sup> La primera mención de ambos términos juntos parece ser la del poema escáldico *Haraldskvæði* de Thorbjorn Hornklofi, que los describe en la estrofa 8 como bramando y aullando.

ciegos, sordos o aterrorizados. Los hombres que le acompañaban en la batalla entraban en el estado de *berserker* (*berserkergang*), lanzándose a la batalla sin armadura, locos como perros o lobos y mordiendo sus escudos. Se dice que eran tan fuertes como osos o toros furiosos, matando a personas de un solo golpe, pero ellos mismos eran invulnerables a fuego o hierro. En la *Vatnsdoela Saga* 46 se nos dice que aullaban como perros, mordían sus escudos, llevaban los pies descalzos y de ellos salía fuego ardiente. Para matarlos no se podía usar el hierro, pero sí que se les podía matar a golpes, como de hecho idearon los personajes de la saga para librarse de ellos<sup>2</sup>.

Estos guerreros también aparecen en la épica irlandesa antigua. Este es el caso, por ejemplo, de Cúchulainn, héroe de *La Razzia de Ganado de Cooley* (*Tain Bo Cualnge*)<sup>3</sup>. El mismo nombre del héroe se refiere a su cambio de identidad, sin duda con rasgos iniciáticos (Nordberg-Wallenstein 2016: 53), de joven adolescente a animal, «El Perro de Culan». Este guerrero entra en un trance furioso (llamado *riastrad* en gaélico) ante ciertas situaciones de combate. Al enterarse de la muerte de la tropa de muchachos a los que había jurado proteger, se transforma a través de un gran temblor en todo su cuerpo en un ser monstruoso, horrible de ver: con fauces de perro, un ojo muy pequeño, metido en el cráneo y el otro ojo muy grande, salido de su órbita, colgando en la mejilla. Sus piernas se vuelven hacia atrás como las de los animales. El cabello se le planta de punta y de su cabeza brotan nubes de vapor y un chorro de luz sobrenatural. Su terrible aullido es como el de cien guerreros juntos (Kinsella 1969: 150–151).

La reacción de Aquiles cuando se entera de la muerte de Patroclo incluye rasgos muy similares, aunque en vez de transformarse en animal, Aquiles es recubierto con la égida, que no es sino una piel de cabra con cualidades sobrenaturales para infundir el terror.

αὐτὰρ Ἀχιλλεὺς ὄρτο Διὶ φίλος· ἀμφὶ δ' Ἀθήνη  
 ὤμοις ἰφθίμοισι βάλ' αἰγίδα θυσσανόεσσαν,  
 ἀμφὶ δέ οἱ κεφαλῇ νέφος ἔστεφε δῖα θεάων  
 χρύσειον, ἐκ δ' αὐτοῦ δαΐε φλόγα παμφανώωσαν.  
 .....  
 ὡς ἀπ' Ἀχιλλῆος κεφαλῆς σέλας αἰθέρ' ἴκανε:

<sup>2</sup> En el mundo nórdico hay una interpretación precristiana y otra post-cristiana simultáneas en las sagas. En la interpretación precristiana los *berserker* son tropas de élite, normalmente aristócratas al servicio del rey. En la interpretación post-cristiana se convierten en delincuentes brutales y peligrosos que exigen a los campesinos dinero o sus mujeres e hijas a cambio de mantener la paz (Nordberg-Wallenstein 2016: 51).

<sup>3</sup> Para una edición y traducción al español con notas y comentarios véase Alberro 2005.

στῆ δ' ἐπὶ τάφρον ἰὼν ἀπὸ τείχεος, οὐδ' ἐς Ἀχαιοὺς  
 μίσγετο: μητρὸς γὰρ πυκινὴν ὠπίζετ' ἐφετμήν.  
 ἔνθα στὰς ἦυσ', ἀπάτερθε δὲ Παλλὰς Ἀθήνη  
 φθέγγεατ': ἀτὰρ Τρώεσσιν ἐν ἄσπετον ὤρσε κυδοιμόν.  
 .....  
 ἠνίοχοι δ' ἐκπληγεν, ἐπεὶ ἴδον ἀκάματον πῦρ  
 δεινὸν ὑπὲρ κεφαλῆς μεγαθύμου Πηλεΐωνος  
 δαιόμενον: τὸ δὲ δαΐε θεὰ γλαυκῶπις Ἀθήνη.  
 τρις μὲν ὑπὲρ τάφρου μεγάλ' ἴαχε δῖος Ἀχιλλεύς,  
 τρις δὲ κυκλήθησαν Τρώες κλειτοὶ τ' ἐπίκουροι.

*Iliada* 18.204–207; 214–218; 225–230

Pero Aquiles, amado por Zeus, se levantó. Y Atenea sobre sus fuertes hombros echó la égida de franjas. Alrededor de su cabeza la divina entre las diosas le coronó con una nube dorada, de éste brotaba una llama radiante<sup>4</sup>. [...] Así de la cabeza de Aquiles el resplandor llegaba al éter. Luego yendo del muro al foso, se plantó, pero no se mezcló con los aqueos: pues observaba la aguda advertencia de su madre. Entonces, de pie, gritó y lejos Palas Atenea emitió un sonido. Entre los troyanos se levantó innombrable confusión. [...] Los aurigas recularon cuando vieron el fuego incansable, terrible sobre la cabeza del magnánimo Peleyón, destructor: pues la diosa ojizarca Atenea lo hacía arder. Tres veces sobre el foso el divino Aquiles gritó con fuerza y tres veces se sobrecogieron los troyanos y los famosos aliados<sup>5</sup>.

Desde mi punto de vista, la coincidencia de la nube de vapor y la llama que brota de la cabeza de ambos guerreros, así como el grito desgarrador que dan a continuación, no puede ser casual, sino que describe una tradición de la transformación a un estado alterado tras enterarse de la muerte de sus seres queridos. Más allá de estas similitudes evidentes entre Aquiles y Cúchulainn, en la *Iliada* se puede identificar a otros héroes con algunas características de guerreros furiosos<sup>6</sup>. La habilidad narrativa de Homero es sin duda superior a la del autor anónimo de la *Razzia de Ganado* o las sagas por eso quizá Homero no presenta a un único héroe *berserker* como en la épica irlandesa, sino que distribuye características entre varios

<sup>4</sup> La expresión es ambigua. La llama podría salir de la nube o del héroe mismo. Véase Edwards 1991: 171.

<sup>5</sup> Todas las traducciones del griego y del latín son de la autora. Los textos provienen de la edición electrónica del Perseus Project (<<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collection?collection=Perseus:collection:Greco-Roman>>) y han sido cotejados con la edición de D. B. Monro y T. A. Allen para Oxford Classical Texts 1963.

<sup>6</sup> El mismo método comparativo que se usa para confirmar conexiones lingüísticas indoeuropeas, se ha usado con éxito para estudios de métrica y fraseología poética. Metáforas, vocabulario y figuras estilísticas comunes son la expresión de temas mitológicos comunes. Una similitud temática en sí no debe constituir prueba de un mismo origen a no ser que la hipótesis de préstamo o coincidencia sea más difícil de defender (Jackson 2002: 63–64).

de ellos sin que ninguno sea totalmente un guerrero furioso, es decir, sin que ninguno se deshumanice completamente o se convierta en una figura tópica. Asimismo, cualquier guerrero en la *Ilíada* puede tener el potencial hasta cierto punto de destacar en la batalla puesto que los contingentes griegos en la *Ilíada* son independientes unos de otros y no hay todavía una forma plenamente consolidada de pelear en una unidad como la falange de época clásica.

Además de las características señaladas antes, según Speidel (2002: 255) éstos son también rasgos de los guerreros furiosos indoeuropeos, que trataremos de reconocer en otros héroes en la *Ilíada*:

- Desprecio a las heridas o la muerte,
- combatir en un estado furioso que se consigue a veces a través de
- danzas de guerra
- el estado mental alterado que les puede causar alteraciones físicas visibles por otros, espasmos, convulsiones y contorsiones imposibles para personas en estado normal
- despojarse de la armadura y la ropa a menudo a la vista del enemigo
- apartar el escudo hacia la espalda
- cabellos sujetos hacia lo alto de la cabeza o peinados especiales
- miradas turbias y atemorizantes, ojos brillantes
- rugidos, gruñidos y otros sonidos animales.

Además de Aquiles, Patroclo, Eneas, Ayante e incluso Agamenón son descritos con algunos rasgos de guerreros furiosos. Sin embargo, hay dos personajes en particular que destacan por su forma de combatir más parecida a los *berserker* nórdicos. Éstos son Diomedes y Héctor.

## 1. Diomedes

A continuación, trataremos de identificar a Diomedes con este tipo de guerreros furiosos tanto en el canto 5 como en el 10. El canto 5 comienza con la furia de Diomedes (μένος), lo que no sólo le da valor incluso para atacar a los dioses, sino que además puede continuar peleando sin inmuntarse a pesar de haber sido herido dos veces. La furia produce también un fuego infatigable que emana de su casco, escudo, cabeza y hombros (ἀκάματον πῦρ 5.4–7), como hemos visto que se producía en Cúchulainn y Aquiles<sup>7</sup>. Tal es su furia de río desbordado que se nos dice en los versos

<sup>7</sup> Para el origen indoeuropeo de esta descripción, véase West 1988: 154, n. 24.

5.85–86 que sería imposible reconocer si peleaba en el bando griego o troyano. Es decir, Diomedes está tan imbuido en su ardor guerrero que parecería no distinguir al amigo del enemigo, algo que también se dice de los *berserker*, aunque el furor no les hace perder el control técnico o táctico de la batalla (Nordberg–Wallenstein 2016: 57). Poco después (5.98) Diomedes es herido en el hombro derecho, brazo que se supone es el dominante del guerrero. Aun así sigue peleando, con una triple furia (5.136) que le infunde Atenea<sup>8</sup>.

La diosa también le da la habilidad de distinguir a los dioses al apartar la niebla de sus ojos (5.127). Es decir, el furor guerrero no sólo es físico sino también mental por lo que se pueden percibir entes sobrenaturales. Además, existe una confusión de los límites humanos y divinos hasta el punto de que no queda claro si el cambio es simplemente metafórico o también físico. Así por ejemplo se nos dice en 5.438 que Diomedes ataca a Apolo por cuarta vez igual a una deidad (δαίμονι ἴσος). Esta expresión se repite en boca de Ares al final del canto (5.884). Es decir, incluso los dioses son capaces de apreciar el cambio en el guerrero furioso que trasciende la categoría humana.

Los troyanos Pándaro y Eneas perciben que la furia de Diomedes proviene de un dios (5.185) pues no es algo normal en un guerrero herido pelear de tal forma<sup>9</sup>. Pándaro lo hiere una segunda vez con la lanza en la ijada (5.284), lo que podría ser una herida mortal para cualquier otro guerrero. Sin embargo, Diomedes niega estar herido (5.287). Se aprecia aquí quizá la invulnerabilidad atribuida a los guerreros furiosos. Tras matar a Pándaro con la lanza, ataca a Eneas con una gran piedra (5.302). Este tipo de arma primitiva no es casual, puesto que cuando ataca a Afrodita a continuación la hiere con la lanza (5.334). Es decir, podría haber usado otra arma contra Eneas, pero el uso de armas primitivas no es desconocido entre estos guerreros (véase Heracles y su maza).

En el canto 10 se lee cómo Diomedes y Ulises van a espiar de noche al campo de los troyanos. Diomedes se viste con una piel de león de color de fuego (δέρμα λέοντος / αἰθωνος 10.177–178). También Agamenón (10.23) se cubre con una similar y Menelao con la de un leopardo (10.29)<sup>10</sup>, aunque éstas no parecen implicar ninguna transformación psíquica. Es

<sup>8</sup> Es conocido que la adrenalina disminuye la sensación de dolor y su superproducción minimiza la percepción de riesgo.

<sup>9</sup> Janko 1992: 294 describe este estado como el de un berserk. En 6.101 el hermano de Héctor, Heleno también percibe el furor de Diomedes, que nadie puede igualar (μαίνεται, οὐδέ τις οἱ δύναται μένος ἰσοφαρῆεν).

<sup>10</sup> Hainsworth 2009: 160–161 señala que no es casual la elección de las pieles. El león simboliza la

decir, se necesita algo más que una indumentaria particular para producir una transformación psíquica, aunque ésta sea importante para adquirir un estado mental alterado, primer paso para la expresión de la furia.

Aparte de las pieles, Diomedes y Ulises se cubren con un casco especial. El de Ulises es el famoso de dientes de jabalí (10.261–265). El de Diomedes se describe con un hápax de difícil etimología (καταῖτυξ 10.258–259)<sup>11</sup>. Diomedes también toma prestado un puñal de doble filo de Trasimedes, a quien se describe como μενεπτόλεμος (10.255)<sup>12</sup>. Además, estas armas se describen como terribles (ὄπλοισιν ἔνι δεινοῖσιν ἐδύτην 10.272) a pesar de que son más bien sencillas. Sin embargo, cabe recordar que la lanza de Diomedes tiene la capacidad de adoptar el estado alterado de su dueño (8.111; 16.75, Janko 1992: 294).

Cuando Ulises y Diomedes se ponen en marcha se nos dice que cruzan la llanura entre cadáveres lo que da un carácter terrorífico a la expedición nocturna:

βάν ῥ' ἴμεν ὡς τε λέοντε δύω διὰ νύκτα μέλαιναν  
ἄμ φόνον, ἄν νέκυας, διά τ' ἔντεα καὶ μέλαν αἶμα.

*Ilíada* 10.297–298

Empezaron a andar como dos leones a través de la negra noche, entre la matanza, los cadáveres, las armas y la negra sangre.

La asociación de estos guerreros con el inframundo es conocida a través del mundo germánico. Queda patente que el terror de los ataques nocturnos se incrementa por la apariencia fantasmagórica de los guerreros. Por ejemplo, Tácito en la *Germania* 43 describe a la tribu de los *Harii* de la siguiente manera:

Ceterum Harii super vires, quibus enumeratos paulo ante populos anteedunt, truces insitae feritatis arte ac tempore lenocinantur: nigra scuta, tincta corpora; atras ad proelia noctes legunt ipsaque formidine atque umbra feralis exercitus terrorem inferunt, nullo hostium sustinente novum ac velut infernum adspectum;

superioridad de Agamenón frente a Menelao, que se viste con una piel de leopardo igual que su oponente París (3.17).

<sup>11</sup> El uso de un casco y la falta de armadura se aprecia también en estatuillas de guerreros celtas que van desnudos, pero se cubren la cabeza (Speidel 2002: 264). En el verso 10. 259 se nos dice que este tipo de casco es el que vestían los jóvenes guerreros (αἰζηῶν). Sobre la asociación de estos jóvenes con los *berserker* véase Bertolín 2010: 345.

<sup>12</sup> Este adjetivo se suele traducir como «constante en la guerra» tomando la primera parte del compuesto como relativa al verbo permanecer (μένω). Quizá cabría preguntarse si no se podría entender la primera parte del compuesto como relativa a μένος, lo que permitiría una traducción como «guerrero furioso».

Por lo demás, los arios (Harii) sobrepasan en fuerza a los pueblos enumerados hace poco, siendo feroces, contribuyen a su crueldad natural con el arte y con el tiempo. Los escudos son negros y los cuerpos teñidos. Escogen las noches oscuras para las batallas; y con el mismo terror y sombra de este ejército furioso, infligen horror, no pudiendo ninguno de los enemigos tolerar aquella vista insólita y como infernal<sup>13</sup>.

Mientras esto ocurre en el bando griego, Dolón ha salido a espiar del campamento troyano con la promesa que no se va a cumplir (ἐπίτορκον 10.332) de hacerse con los caballos de Aquiles. También Dolón se ha vestido con una capa de lobo (10.334) y un casquete (de perro) de piel de marta (κτιδέην κυνέην 10.335). Dolón sea quizá un ejemplo de un guerrero furioso fallido, pues aunque toma los elementos externos no se produce la transformación psíquica. De hecho, el terror se nota en la cara de Dolón cuando es alcanzado por los dos griegos:

ὁ δ' ἄρ' ἔστη τάρβησέν τε  
βαμβαίνων: ἄραβος δὲ διὰ στόμα γίγνεται ὀδόντων:  
γλωρὸς ὑπαὶ δείους

*Ilíada* 10.374-376

Y éste se plantó aterrizado castañeteando, y un crujido de dientes se extendió por la boca, pálido bajo el temor.

Obviamente, ésta no es la reacción de un guerrero valiente, pero quizá sí que corresponda al encuentro con un guerrero furioso. Tras confesar su propósito a los griegos y suplicar por su vida, Diomedes le corta la cabeza.

ὁ δ' ἀχένα μέσσον ἔλασσε  
φασγάνῳ αἴξας, ἀπὸ δ' ἄμφω κέρσε τένοντε:  
φθεγγομένου δ' ἄρα τοῦ γε κάρη κονίησιν ἐμίχθη.

*Ilíada* 10.455-457

Éste atravesó medio cuello con la espada levantándola con rapidez y cortó de raíz ambos tendones: soltando un gemido, la cabeza se mezcló con el polvo.

<sup>13</sup> Los Harii podrían ser más que una tribu separada un grupo de guerreros jóvenes que peleaban de una manera distinta a los hombres casados y con propiedades. Etimológicamente su nombre está relacionado con el ejército de los muertos de Odín, que espera en el Valhalla para la batalla final con el lobo Fenris, el Einherjar (Bertolín 2010: 350, n. 24).

Cazadores de cabezas son conocidos también en el mundo celta. Por ejemplo, Cúchulainn corta cabezas y las lleva en su carro (Kinsella 1969: 89–90). No sabemos muy bien cómo explicar esta actuación de Diomedes, excepto que en el verso 10.524 se nos habla de que ha realizado proezas horribles (μέρμερα ἔργα) tras volver a recibir una fuerte furia de Atenea (10.479) y planea realizar alguna más «perruna» (κύντατον 10.503). Una de estas proezas que duda en llevar a cabo es levantar el carro por sí solo y cargar con él hasta el campamento (10.505), lo que indica una fuerza descomunal. Al regresar al campamento después de la incursión, Diomedes y Ulises se bañan dos veces: una en el mar para lavar el cuerpo y enfriar no su cuerpo, sino su corazón (ἤτορ) y otra en la bañera (10.572–576). El hecho de bañarse dos veces, especialmente después de la batalla, sólo está atestiguado aquí en la *Ilíada*. Sin embargo, cuando Cúchulainn vuelve de la caza en la que ha dominado a los animales con su mirada<sup>14</sup>, los otros guerreros intentan calmarlo para que regrese a su estado normal. Para ello traen a unas mujeres desnudas para que baje la vista por pudor. Tras esto, los guerreros lo meten sucesivamente en tres toneles llenos de agua para que su ardor se vaya enfriando progresivamente (Kinsella 1969: 92). Este paralelismo entre la *Ilíada* y la *Razzia* no puede ser tampoco casual y muestra una vez más correspondencias poéticas en el tratamiento de los guerreros furiosos en diversas culturas indoeuropeas.

## 2. Héctor

Otro personaje de la *Ilíada* que también presenta algunas características de pelear en un estado alterado es Héctor. Mientras que los héroes griegos, sobre todo Aquiles, pelean por obtener bienes, Héctor pelea por su ciudad, los troyanos y sus familias. Héctor no sólo es el guerrero principal de los troyanos, heredero al trono de Troya, sino también amante esposo y padre. Esta caracterización de Héctor como buen ciudadano responsable ha oscurecido quizá otro aspecto que caracteriza a ciertos guerreros en las sociedades antiguas. Verlo como un guerrero enfurecido

<sup>14</sup> La mirada del guerrero furioso es conocida por autores romanos en referencia a tribus germánicas. Por ejemplo, César *Bellum Gallicum* 1.39.1: a menudo [los galos] habiendo tenido encuentros con [los germanos] decían que ni siquiera podían soportar su rostro y la agudeza de sus ojos (*aciem oculorum*); Amiano Marcelino *Rerum Gestarum* 16, 12, 36: Los germanos corriendo hacia delante con más prisa que plan, mostrando las armas en la mano derecha se abalanzaban sobre nuestros grupos de caballería rechinando los dientes de forma monstruosa, furiosos más de lo acostumbrado, los cabellos sueltos creaban horror y cierta furia (*furor*) brillaba de sus ojos.

quizá resulte algo inaudito. Sin embargo, Héctor ha visto su ciudad sitiada durante diez años, a muchos de sus hermanos muertos y cada día menos esperanzas de que la guerra acabe de forma positiva para ellos. Sólo su furor guerrero mantiene la ciudad.

Su valía como guerrero se nos muestra desde el comienzo de la *Ilíada* cuando Aquiles en el canto 1 describe a Héctor como «matador de hombres» (Ἐκτορος ἀνδροφόνου 1.242)<sup>15</sup>. Este epíteto se aplica sólo a Héctor (once veces), Ares y Licurgo (una vez a cada uno) y sólo dos veces a las manos de Aquiles (18.316–317 = 23.17–18, Brillet-Dubois 2015). Aparte de la descripción repetida durante toda la *Ilíada* de Héctor como matador, focalizada casi siempre desde el punto de vista de los griegos, hay diversos motivos sobre todo en los cantos 8, 12, 13 y 15 de la *Ilíada* que quizá puedan hacer referencia a la tradición de guerreros furiosos. Estos cantos describen la preponderancia de Héctor contra los griegos. Antes de hablar sobre éstos hay que mencionar una descripción parecida a la de Aquiles que hemos visto al comienzo del trabajo que incluye la llama, que quizá salga del casco, y el grito.

βῆ δὲ διὰ προμάχων κεκορυθμένος αἴθοπι χαλκῶ  
ὄξεα κεκλήγων φλογὶ εἵκελος Ἥφαιστοιο  
ἀσβέστῳ<sup>16</sup>

*Ilíada* 17.87–89

Y fue entre los combatientes de primera línea, con su yelmo de bronce brillante, chillando de forma aguda, parecido a la llama de Hefesto, incombustible.

Ciertamente, esta representación no es tan poderosa como la de Aquiles<sup>17</sup> ni tampoco es del todo equivalente, puesto que la llama no brota de su cuerpo. Sin embargo, presenta elementos comunes a la transformación, que se completa unos versos más adelante cuando Héctor consigue la armadura inmortal de Aquiles del cuerpo de Patroclo. Héctor se la pone enseguida (17.192–194) y entonces se produce también un cambio en él. Zeus le ajusta la armadura, Ares penetra en él (δῦ δέ μιν) y le llena de fuerza y energía. A continuación, va en busca de los aliados gritando fuertemente (μέγα ἰάχων) y a todos se les aparece brillando (λαμπόμενος) (17.210–214). Otra vez se aprecian los elementos conjuntos del grito

<sup>15</sup> Para el posible origen indoeuropeo del epíteto, véase West 1988: 154, n. 20

<sup>16</sup> Edwards 1991: 71 señala la forma inusual de la composición de estos versos.

<sup>17</sup> West 1988: 154, n. 23 señala el posible origen indoeuropeo de la descripción del héroe como una llama.

y el brillo tras la posesión por un dios o quizá mejor expresado como «unión mística», tal como se explica entre los guerreros nórdicos y Odín (Nordberg-Wallenstein 2016: 56). En otras ocasiones la furia viene por la voluntad de Zeus (μενοιῶν 15.293).

En el canto 8.299 se describe a Héctor como un perro rabioso (κύνα λυσσητήρα), fórmula única en Homero. Tanto la descripción como perro como el adjetivo «rabioso» son plenamente atribuibles a guerreros *berserker*. De hecho, el abstracto λύσσα proviene de λύκος —«lobo», es decir, la furia es un estado de rabia animal. El furor de Héctor se describe también en otras instancias como el μένος que le manda Apolo para que sea capaz de retar a los griegos a un combate individual (κρατερὸν μένος 7.38)<sup>18</sup>. En 15.59–60 Apolo otra vez le insufla furia (ἐμπνεύσῃσι μένος) tras haber sido herido por una piedra para que vuelva al ataque. Se supone que esta furia le haría olvidar los dolores (λελάθη δ' ὀδυνάων) que le afligían. Quizá sea esto otro reflejo de la supuesta invulnerabilidad de los guerreros bajo la influencia de la furia. Por otro lado, hay que destacar que Héctor ha sido herido por una piedra (14.410) y no por un arma de metal, al igual que le ocurría a los *berserker* y hemos visto en el intento de Diomedes de herir a Eneas.

Hera dice que los griegos están cayendo a manos de Héctor, que está enfurecido incesantemente (μαίνεται ... ἀνεκτῶς 8.355). A lo que Atenea le responde que ojalá perdiera su fuerza (μένος) y su valor (θυμόν 8.357). Hasta las diosas reconocen que no está peleando de una forma habitual, sino poseído por una fuerza distinta. Esta impresión se confirma en el canto 9, donde también se unifican los términos de la alteración mental y la ira animal:

Ἐκτωρ δὲ μέγα σθένει βλεμεαίνων<sup>19</sup>  
μαίνεται ἐκπάγλως πίσυνος Δίι, οὐδέ τι τίει

<sup>18</sup> Combates individuales tenían un sentido ritual y judicial, no eran sólo una forma de alcanzar gloria (Alberro 2005: 196–198 n. 96). Cúchulainn reta a los guerreros irlandeses a combates individuales, lo que le permite retenerlos hasta que los hombres del Ulster están listos para pelear contra ellos. De hecho, la descripción de estos combates forma la mayor parte de la obra.

<sup>19</sup> σθένει βλεμεαίνων es una fórmula que aparece exclusivamente en Homero en contextos marciales. Se aplica dos veces a Héctor (8.335–337; 9.237–239), una a Hefesto (20.36–37) y tres a animales furiosos, el león y el jabalí (12.40–42; 17.20–23; 17.132–136). La etimología del verbo se ha asociado a «brillar», «lanzar miradas fieras» o incluso «ser vellosos». La etimología más moderna lo asocia con el sentido de «rezumar, desbordar». Para ésta existe un paralelismo con un epíteto de los guerreros en la poesía anglosajona (*collenferhþ*) con el significado de «rezumar (fuerza) en su corazón» (Nikolaev 2017). Todas estas etimologías encajarían con la figura del guerrero furioso. Recordemos también que Hefesto es un dios cojo. Este defecto físico se asocia también a determinados guerreros elegidos. La cojera se puede adquirir a través del monosandalismo, con las implicaciones mágicas que plantea. Por ejemplo, el joven Jasón se presenta ante el rey Pelias tras haber perdido una sandalia.

ἀνέρας οὐδὲ θεούς: κρατερὴ δὲ ἐλύσσα δέδυκεν.

*Iliada* 9.237–239

Héctor gloriándose grandemente en su fuerza, está furioso incesantemente, confiado en Zeus, y no respeta a hombres ni a dioses: una gran rabia ha penetrado en él.

Estas son las palabras de Ulises a Aquiles para intentar convencerlo de que vuelva a la lucha. Quizá se pueda argumentar que la descripción es ciertamente interesada, pero no por eso menos representativa de las hazañas de Héctor. De hecho, al finalizar su discurso Ulises vuelve a describir la furia como rabia destructora (λύσσαν ... ὀλοήν 9.305)<sup>20</sup>.

La rabia o mejor el ser rabioso se menciona otra vez en el canto 13.53 (ὁ λυσσώδης) sustantivando así el estado físico y mental de Héctor, a quien se le describe en el mismo verso como similar a una llama (φλογὶ εἴκελος), otra característica de la transformación. Por ejemplo, en el canto 13.688 se nos indica que los griegos no podían repeler de las naves a Héctor, parecido a una llama. En el canto 17.565 su estado de ánimo alterado se identifica con la fuerza del fuego: Ἐκτωρ πυρὸς αἰνὸν ἔχει μένος.

A estas descripciones anteriores, se añade en el canto 15.603–610 la descripción de Héctor con espuma en la boca como un perro rabioso y temblando (Hainsworth 2009: 196), igual que Cúchulainn al producirse la transformación. Del héroe celta se nos dice que un temblor le sacudía todo el cuerpo de la cabeza a los pies como una tormenta sacude un árbol (Alberro 2005: 237).

τὰ φρονέων νήεσσιν ἔπι γλαφυρῆσιν ἔγειρεν  
 Ἔκτορα Πριαμίδην μάλα περ μεμαῶτα καὶ αὐτόν.  
 μαίνετο δ' ὡς ὅτ' Ἄρης ἐγχεσπαλος ἦ ὀλοὸν πῦρ  
 οὔρεσι μαίνεται βαθέης ἐν τάρφεσιν ὕλης:  
 ἀφλοισμὸς δὲ περὶ στόμα γίγνετο, τῷ δὲ οἱ ὄσσε  
 λαμπέσθην βλοσυρῆσιν ὑπ' ὀφρύσιν, ἀμφὶ δὲ πῆληξ  
 σμερδαλέον κροτάφοισι τινάσσετο μαρναμένοιο  
 Ἔκτορος

*Iliada* 15.603–610

[Zeus], pensando estas cosas excitaba contra las cóncavas naves a Héctor Priamida, aunque ya él mismo estaba decidido. Estaba alterado como cuando Ares agitador de la lanza se altera o como un fuego destructor en las montañas

<sup>20</sup> Aquiles es descrito como poseído de λύσσα en el canto 21.542, cuando hace huir a los troyanos de vuelta a la ciudad.

entre los matorrales de un profundo valle. Alrededor de la boca se formaban espumarajos, sus dos ojos brillaban bajo sus velludas cejas, el casco temblaba terrible a los lados de la cabeza de Héctor guerreando.

En otras ocasiones el brillo del fuego se refleja en los ojos (πυρὶ δ' ὄσσε δεδῆει 12.466). Curiosamente esto viene justo después de describir a Héctor como equivalente en su rostro a la noche rápida mientras que, como contraste, brillaba con el espantoso bronce (νυκτὶ θοῆ ἀτάλαντος ὑπώπια. λάμπε δὲ χαλκῶ / σμερδαλέω 12.463 - 464)<sup>21</sup>. En el canto 1.47, Apolo se describe como similar a la noche cuando llega al campamento griego a llevar la destrucción de la plaga. La connotación en el caso de Héctor es análoga. La noche y sus guerreros tienen connotaciones de terror como hemos observado anteriormente.

Hemos visto también que los dioses reconocían los poderes sobrenaturales de Diomedes. Héctor va más allá y desea ser un dios cuando está lleno de furia, lo que sin duda anticipa su caída. En el canto 8 expresa su deseo de alcanzar la divinidad en una oración condicional:

[...] εἰ γὰρ ἐγὼν ὧς  
εἶην ἀθάνατος καὶ ἀγήρωσ ἤματα πάντα,  
τιοίμην δ' ὧς τίετ' Ἀθηναίη καὶ Ἀπόλλων,  
ὧς νῦν ἡμέρη ἦδε κακὸν φέρει Ἀργείοισιν.

*Ilíada* 8.538–541

Pues si yo fuera así inmortal y sin vejez todos los días y fuera honrado como Atenea y Apolo son honrados, como que así ahora este día trae ruina para argivos.

El optativo de la prótasis expresa el deseo del hablante, su pensamiento, y no una realidad objetiva. Sin embargo, esto no aminora su deseo de alcanzar la inmortalidad y el honor dispensado a los dioses. Ésta no es la única vez en que se manifiesta la confusión en el pensamiento de Héctor. En el canto 13.54 Poseidón bajo la figura de Calcas anima a los Ayantes a pelear y denomina a Héctor «el furioso» (13.53), como hemos visto ya, y a continuación menciona que se jacta de ser el hijo del muy poderoso Zeus (Διὸς εὐχετ' ἐρισθενέος πάις εἶναι). Es decir, la furia transforma su

<sup>21</sup> Hemos visto la mirada poderosa de Cúchulainn, pero también otros héroes como Horacio Cocles, que defendió solo un puente ante el ejército etrusco, se enfrentó con una cruel mirada amenazadora a los nobles etruscos (T. Livio 2.10.8: truces minaciter oculos) lo que es sin duda más difícil de hacer siendo su apodo «Tuerto». Por otro lado, esto podría corresponder al hecho de que uno de los ojos de Cúchulainn se empujara hasta casi desaparecer en el cráneo.

pensamiento de modo que borra los límites entre lo divino y lo humano, por lo menos en la mente del héroe. En el canto 8.349 se dice que Héctor tiene los ojos (ὄμματ') de la Gorgona y de Ares, haciendo hincapié una vez más en la mirada poderosa que muestra la influencia de los dioses. Más tarde también se dice que es similar a Ares, estrago de mortales (13.802). Esta confusión entre hombres y dioses se pone también en boca de Agamenón de forma indirecta.

οὐ γάρ πω ἰδόμην, οὐδ' ἔκλυον ἀυδήσαντος  
 ἄνδρ' ἕνα τοσσάδε μέρμερ' ἐπ' ἤματι μητίσασθαι,  
 ὅσσ' Ἐκτωρ ἔρρεξε Διὶ φίλος υἱᾶς Ἀχαιῶν  
 αὐτως, οὔτε θεᾶς υἱὸς φίλος οὔτε θεοῖο.

*Ilíada* 10.47–50

Pues nunca vi ni oí a nadie decir que un hombre en un día cometiera tantas maldades como hizo Héctor, amado de Zeus, a los hijos de los aqueos, así, sin ser el querido hijo de una diosa ni de un dios.

Quizá la indeterminación en la naturaleza de Héctor se vea también en el canto 14.389–391 cuando el narrador dice que los griegos tienen a Poseidón como paladín en la batalla, los troyanos a Héctor, elevando a Héctor a un estado superior a través del paralelismo (Janko 1992: 211).

Por último, cabe señalar que en el canto 22 los padres de Héctor le ruegan que no pelee solo contra Aquiles y vuelva a la seguridad dentro de las murallas. Héctor no se retira puesto que está imbuido por una furia inextinguible (22.96 ὡς Ἐκτωρ ἄσβεστον ἔχων μένος οὐχ ὑπεχώρει). Su madre Hécuba interpela a su hijo (22.79–89). Además de las súplicas, lo más característico de la intervención de la reina es que aparta la ropa y enseña un pecho a su hijo (22.80) para que se apiade de ella recordando su infancia y los lazos con su madre (Míguez 2019). Sin embargo, este acto también podría interpretarse como un intento de calmar la furia del guerrero mostrando parte de su cuerpo desnudo, como hemos mencionado al comienzo sobre Cúchulainn y como las atemorizadas mujeres galas mostraron sus pechos desde la muralla a los soldados romanos que estaban a punto de entrar en la ciudad de Gergovia (César *Bellum Galicum* 7.47.5).

### 3. Conclusión

Algunos participantes en la guerra de Troya adquieren rasgos que los identifican con una tradición guerrera indoeuropea, en la que ciertos hombres

peleaban de manera furiosa para infligir temor a sus enemigos. Aparte de la furia, el resplandor y los gritos constituyen parte de esta transformación. En el mundo nórdico e irlandés la transformación en guerrero furioso iba acompañada de una animalización tanto física como mental. En el mundo griego la ruptura de los confines humanos se produce subiendo en la escala del ser, es decir, confundiendo los límites humanos con los divinos. Esto tiene grandes consecuencias. Mientras que la deshumanización hacia el mundo animal libra a los guerreros de toda responsabilidad moral (Nordberg-Wallenstein 2016: 57), los guerreros griegos acaban pagando con sus vidas las transgresiones físicas y morales.

Los guerreros *berserker* son normalmente divididos en dos grupos. Se cree que, por un lado, existían cofradías de jóvenes en transición a la edad adulta sin posesiones materiales y que pasaban cierto tiempo peleando para poder adquirir riquezas, tierras y una esposa y, por otro lado, estarían los guerreros consagrados a pelear de forma furiosa, lo que los convertía en seres aislados dentro de sus comunidades, sin que llegaran a contraer matrimonio ni alcanzar un puesto en la sociedad pacífica (Bertolín 2010: 343, n. 1). Los personajes de la *Ilíada* no pertenecen a ninguno de estos dos grupos. Quizá Aquiles y sus mirmidones encajen algo con los jóvenes en busca de fortuna, pero ciertamente esta distinción no se puede aplicar al caso de Héctor, ni siquiera a Diomedes. Nos encontramos aquí ante dos posibles explicaciones: o bien en el mundo griego nunca existió una división tajante entre distintos tipos de guerreros como en las otras culturas indoeuropeas, o bien el genio creativo de Homero consiste en no encasillar a los personajes y saber mezclar diversas tradiciones. Ambas explicaciones son compatibles.

## Bibliografía

- ALBERRO, M. (2005) *Táin Bó Cuailnge (La Razzia de Ganado de Cuailnge)*, Toxoutos, A Coruña.
- BERTOLÍN CEBRIÁN, R. (2010) «Some Greek Evidence for Indo-European Youth Contingents of Shape Shifters», *The Journal of Indo-European Studies* 38, n. 3&4, 343-357.
- BRILLET-DUBOIS, P. (2015) «“Hector tueur d’hommes” ou “Hector dompteur de chevaux”. L’art formulaire au service du récit de l’*Ilíade*», *GAIA. Revue interdisciplinaire sur la Grèce ancienne* 18, 261-273.
- EDWARDS, MARK W. (1991) *The Iliad: A Commentary. Volume 5, Books 17-20*. Edited by G. S. Kirk, Cambridge University Press.

- HAINSWORTH, J. B. (1993) *The Iliad: A Commentary. Volume 3, Books 9–12*. Edited by G. S. Kirk, Cambridge, Cambridge University Press.
- JACKSON, P. (2002) «Light from Distant Asterisks. Towards a Description of the Indo-European Religious Heritage», *Numen*, 49(1), 61–102.
- JANKO, R. (1992) *The Iliad: A Commentary. Volume 4, Books 13–16*. Edited by G. S. Kirk, Cambridge, Cambridge University Press.
- KINSELLA, T. (1969) *The Táin. From the Irish Epic Táin Bó Cuailnge*, Oxford University Press, Oxford.
- KIRK, G. S. (1990). *The Iliad: A Commentary. Volume 2, Books 5–8*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MÍGUEZ BARCIELA, A. (2019) «Los pechos de Hécuba», *Dialogues d'histoire ancienne* 45, n. 19, 81–93.
- NIKOLAEV, A. (2017) «σθένει βλεμαίνων», *Glotta* 93, 117–134.
- NORDBERG, A – WALLENSTEIN, F. (2016) «Laughing Shall I Die! The Total Transformations of Berserkers and úlfheðnar in Norse Society», en P. Halden – P. Jackson (eds.), *Transforming Warriors. The Ritual Organization of Military Force*, London, Routledge, 49–65.
- SPEIDEL, M. (2002) «Berserks: A History of Indo-European “Mad Warriors”», *Journal of World History* 13, n. 2, 253–290.
- WEST, M. L. (1988) «The Rise of Greek Epic», *Journal of Hellenic Studies* 108, 151–172.



---

# El motivo narrativo de la «guerra contra la naturaleza» en la historiografía de Alejandro Magno. El caso de la conquista de la Roca Sogdiana en Curcio Rufo y Arriano

The “War against Nature” as a Narrative Motif in the Historiography of Alexander the Great. The Case of the Conquest of the Sogdian Rock in Curtius Rufus and Arrian

GUILLERMO APRILE

Universidad de Sevilla  
gaprile@us.es

DOI: 10.48232/eclas.165.02

Recibido: 15/02/2024 — Aceptado: 15/05/2024

**Resumen.**— En el presente artículo se presenta un estudio comparativo de un episodio (la conquista de la Roca Sogdiana) en dos historiadores de Alejandro Magno: Curcio Rufo y Arriano. El propósito de esta lectura comparativa será demostrar que, si bien ambos textos pueden leerse como relatos paradigmáticos del anhelo insaciable de conquistas que la historiografía antigua le atribuyó al rey macedonio (su *pothos*), en la versión de Curcio el tema es ampliado hasta adaptarlo a las características de un motivo habitual en la historiografía dedicada a los autócratas: el deseo de «hacer la guerra» a la naturaleza misma.

**Palabras clave.**— historiografía antigua; Curcio Rufo; Arriano; naturaleza

**Abstract.**— This paper presents a comparative study of an episode (the conquest of the Sogdian Rock) in two historians of Alexander the Great: Curtius Rufus and Arrian. The purpose of this comparative reading will be to demonstrate that, while both texts can be read as paradigmatic accounts of the insatiable yearning for conquest that ancient historiography attributed to the Macedonian king (his *pothos*), in Curtius' version the theme is expanded to fit into a common motif in historiography devoted to autocrats: their supposed will to make war on nature itself.

**Keywords.**— Ancient Historiography; Curtius Rufus; Arrian; Nature

## 1. Introducción

Las historiografía de Alejandro Magno presenta una gran heterogeneidad que puede pasar desapercibida ante la uniformidad aparente de su temática, a saber, los hechos y hazañas del conquistador macedonio. Cada texto adopta no sólo formas genéricas diferentes sino también visiones

del mundo y narrativas muy divergentes entre sí (Zambrini 2007). El presente trabajo se propone ilustrar, mediante un estudio de caso, la diversidad y complejidad de esta literatura. Se analizará la representación que dos historiadores (Curcio Rufo y Arriano de Nicomedia) hacen de un mismo episodio histórico que tuvo lugar durante la campaña en Asia Central: la conquista de una fortaleza aparentemente inexpugnable denominada «Roca Sogdiana». En este análisis, la perspectiva teórica de la filología tradicional será complementada por aportes de las teorías literarias, especialmente la narratología y las teorías de la transtextualidad, para demostrar cómo este episodio es presentado por ambos autores como un relato paradigmático del anhelo insaciable de conquistas de Alejandro Magno, y cómo de uno de ellos además amplía el tema hasta presentarlo como una forma de «guerra contra la naturaleza». Se intentará explicar el trasfondo ideológico-cultural de esta idea, así como sus funciones narrativas en la historiografía antigua. Se verá también cómo esta clase de narraciones se relaciona con una forma tradicional de representar a los tiranos en la historiografía antigua.

Entre los historiadores del género era un tema habitual la reflexión sobre el anhelo irrefrenable de conquistas del macedonio. Esta característica suya ha sido señalada por estudiosos modernos como Ehrenberg (1938) con el sustantivo griego πόθος («anhelo», «deseo»), a partir de una frase de Arriano: πόθος ἔλαβεν αὐτὸν (*An.* 1.3.5)<sup>1</sup>. Los historiadores de lengua latina, como Curcio Rufo, parecen aludir a este mismo sentimiento con el sustantivo *cupido*<sup>2</sup>. No es difícil suponer que el motivo del *pothos* / *cupido* sirvió como base temática para el desarrollo de una tradición literaria posterior, la del *Romance de Alejandro* es la *Vida de Alejandro* del Pseudo-Calístenes (s. III d. C.), que reelabora elementos legendarios cuyo origen se remonta quizás a una o dos generaciones después de la muerte del macedonio (Stoneman 2022: 2–3). Partiendo de una base de hechos históricos, esta tradición literaria presenta una versión ficcionalizada de la vida y las hazañas del personaje, con elementos fantásticos e imaginativos propios de la novela antigua. En el *Romance* es frecuente que Alejandro desafíe los límites de la naturaleza para satisfacer sus ansias de dominio, embarcándose en una serie de aventuras fabulosas: de esta manera, vuela por los cielos montado en un ave gigante o desciende al fondo del Océano encerrado en una campana de cristal. Es posible reconocer en estas narra-

<sup>1</sup> Sobre el *pothos* en la historiografía de otros reyes de Macedonia cf. Molina Marín 2017.

<sup>2</sup> Por ejemplo en pasajes como este: *rursus avaritia gloriae et insatiabilis cupido famae nihil inivium, nihil remotum videri sinebat* (Curt. 9.2.9).

ciones una suerte de desarrollo hiperbólico de los relatos de *pothos* que se encuentran en la historiografía propiamente dicha.

Es necesaria, en primer lugar, una sucinta presentación de los acontecimientos históricos y del *corpus* de textos que serán analizados. La «Roca Sogdiana» era una fortaleza natural casi inexpugnable, situada en la cumbre de una montaña en la región histórica de Sogdiana. Algunos historiadores, como el propio Curcio Rufo, se refieren a esta fortificación como «Roca de Arimaces», puesto que se encontraba bajo el dominio de un noble de ese nombre. El episodio de su conquista se engloba en la larga campaña emprendida por Alejandro en Bactria y Sogdiana, las regiones más orientales del imperio aqueménida, que resistieron durante largo tiempo a su dominación. La cronología de la toma de la fortificación es confusa: debido a los problemas que presentan las fuentes, como se explicará a continuación, los acontecimientos pueden haber tenido lugar bien en el año 328 d. C., bien en los primeros meses de 327<sup>3</sup>. Las fuentes históricas conservadas que permiten conocer el acontecimiento son el relato de las *Historiae* de Curcio (7.11), el de la *Anábasis de Alejandro* de Arriano (*An.* 4.18–19) y el del anónimo *Epitoma* (15–18). La versión de Diodoro de Sicilia, otro de los más fiables historiadores del Magno, no se ha conservado a causa de una extensa laguna textual que se encuentra entre los capítulos 83–84 del libro 17 de su *Biblioteca Histórica*. En Estrabón (11.11.4) se encuentra una sucinta mención a la Roca de Arimaces, sin demasiados detalles, mientras que Polieno (4.3.29) dedica un apartado de sus *Estratagemas* a describir cómo Alejandro consiguió capturar la Roca, aunque esta versión carece de un elemento fundamental en la construcción del relato de la guerra contra la naturaleza y que está presente en los primeros tres textos: la referencia a los «soldados con alas» de los que se hablará en el siguiente apartado. Si bien el relato del *Epitoma* no carece de interés, especialmente para cuestiones de crítica textual, a efectos del presente análisis no será tenido en cuenta debido a que, por su brevedad, no aporta elementos originales o novedosos que permitan su comparación con las versiones más extensas y literariamente complejas de Arriano y de Curcio. Cabe señalar además que comparte con esta última algunos elementos comunes, debido a la pertenencia de ambos textos a la tradición historiográfica común sobre el macedonio

<sup>3</sup> Según *Arr. An.* 4.18.4 habría tenido lugar a comienzos de la primavera de 327, pero el análisis de las diferentes fuentes históricas realizado por Bosworth (1981: 36) corrige la fecha, situándolo en el verano de 328.

que suele denominarse «Vulgata»<sup>4</sup>. En este mismo sentido, tampoco se tendrán en cuenta en este estudio los relatos de Estrabón y Polieno, tanto por su concisión como por la ausencia de elementos originales, puesto que parecen reflejar con menor desarrollo literario fuentes antiguas similares a las utilizadas por Arriano y, en menor medida, Curcio.

El *corpus* de textos analizados en el presente artículo, entonces, consistirá en las versiones del relato de las *Historiae* de Curcio y la *Anábasis* de Arriano, que —no casualmente— son también las únicas dos monografías históricas que se han conservado completas dedicadas a Alejandro Magno. Antes de pasar a un estudio más detallado se debe advertir que existen, como se señaló, importantes problemas de cronología y de fuentes que dificultan la reconstrucción de un relato unificado para todo el episodio. La sola comparación de las dos versiones que se estudiarán en este trabajo arroja como resultado la presencia de interpolaciones, repeticiones de motivos temáticos, personajes duplicados. En el texto de Arriano se menciona la captura de dos fortalezas naturales aparentemente inexpugnables una detrás de la otra: después de la conquista de la Roca Sogdiana se narra la de la Roca de Corienes, llamada así por el nombre de su comandante. En las *Historiae* (Curt. 8.2.19–39) se presenta la conquista de la región de Nautaca<sup>5</sup>, gobernada por un sátrapa de nombre Sisimetres, quien se refugia del invasor en una fortaleza natural. La descripción de esta y relato posterior de su captura, resultan muy similares a los de la Roca de Corienes en la *Anábasis*. En la interpretación tradicional, «Corienes» sería una simple variante textual de «Sisimetres», pero argumenta Bosworth (1995: 135) mediante la comparación con Curcio y, sobre todo, con el *Epitoma*, que se trataría en verdad de dos personajes diferentes. Otra confusión llamativa es que, para el historiador de Nicomedia, la Roca Sogdiana tiene por comandante a Oxiartes (Arr. *An.* 4.18.4), y que tras la captura Alejandro contrajo matrimonio con la hija de este, Roxana (Arr. *An.* 4.19.5–6). En las *Historiae* este episodio tiene lugar bastante después, en una fortaleza diferente de la región (Curt. 8.4.21–30). Todos estos problemas hacen suponer que hubo algún error en el manejo de las fuentes, sea por los historiadores de la tradición de la *Vulgata*, sea por Arriano. Bosworth (1981: 30–39), tras realizar un estudio comparativo, llegó a la conclusión de que el relato más digno de crédito es el de Curcio,

<sup>4</sup> La *Vulgata* fue definida por Bosworth (1997: 211) de esta forma: «It is generally agreed that there is a stand of evidence common to the accounts of Diodorus, Curtius Rufus, Justin's *Epitome* of Trogus and the *Metz Epitome* [...] This shared tradition is often termed "the Vulgate"».

<sup>5</sup> Ciudad que suele identificarse con la actual Shahrissabz, en Uzbekistán.

en tanto que presenta una versión de los acontecimientos con una mayor coherencia interna en comparación con las demás fuentes. La explicación de los problemas cronológicos de la versión del historiador de Nicomedia, según el estudioso, consistiría en que habría seguido demasiado al pie de la letra el relato de Ptolomeo, quien no formaba parte de la columna de Alejandro en la campaña de Sogdiana y, por lo tanto, no habría sido un testigo ocular de los acontecimientos (Bosworth 1981: 34–36).

Sin desentenderse de estos problemas de fuentes, el objetivo central de este estudio será estudiar la construcción literaria (antes que la precisión histórica) del episodio para demostrar que tanto una como otra versión presentan el episodio como un relato de *pothos* de Alejandro, pero que además la versión de las *Historiae* adopta una forma particular de «guerra contra la naturaleza». Se verá cómo en este último relato se presentan los acontecimientos de forma tal que parece quedar claro que el enemigo al que pretende derrotar Alejandro no son los sogdianos que se encuentran en la fortaleza sino la montaña misma, que funciona metonímicamente como una representación de la naturaleza.

## 2. La descripción de la Roca y los «soldados con alas»

En las *Historiae* el episodio se abre con una descripción de la montaña en cuya cima se encuentra la Roca Sogdiana. En este pasaje inicial el narrador resalta lo riguroso de su geografía:

Una erat petra, quam Arimazes Sogdianus xxx milibus armatorum obtinebat alimentis ante congestis, quae tantae multitudini vel per biennium suppetent. Petra in altitudinem xxx eminet stadia, circuitu c et l complectitur: undique abscisa et abrupta semita perangusta aditur. In medio altitudinis spatium habet specum, cuius os artum et obscurum est, paulatim deinde ulteriora panduntur, ultima etiam altos recessus habent; fontes per totum fere specum manant, e quibus collatae aquae per prona montis flumen emittunt (Curt. 7.11.1–3).

Había un macizo rocoso del que el sogdiano Arimazes se había apoderado con 30000 hombres armados y en el que con anterioridad, había almacenado alimentos suficientes para toda aquella multitud incluso para un período de dos años. La roca alcanza una altura de 30 estadios y tiene un perímetro de 150; abrupta y cortada a pico por todas partes, sólo es accesible a través de una senda muy estrecha. A media altura hay una gruta cuya entrada es angosta y oscura, pero después se ensancha gradualmente y, en el tramo final, tiene huecos profundos; brotan fuentes de agua a lo largo de

casi toda la cueva y sus aguas, reunidas, forman un río que se desliza ladera abajo del monte<sup>6</sup>.

Se aprecia un cuidado procedimiento retórico en la presentación del espacio geográfico. El tono de la descripción se corresponde con la consideración tópica de los paisajes de alta montaña en la literatura latina. En el mundo contemporáneo se tiende a asociar a las montañas con ideas de origen romántico acerca de lo sublime y lo pintoresco, pero los romanos carecían de estas ideas en su apreciación paisajística. No manifestaban aprecio estético por las montañas, sino que sentían hacia ellas una fuerte hostilidad (Malaspina 2007: 41–43). En su estudio sobre la montaña como espacio literario en la literatura romana imperial, Acolat (2009: 61–62) señala que la percepción de las montañas se mantuvo excepcionalmente convencional e invariable durante casi toda la Antigüedad. Los romanos utilizaban un sistema descriptivo que, lejos de ofrecer una visión realista del paisaje, prefería esencialmente las convenciones literarias: de esta forma, la montaña se representaba por medio de lugares comunes como el frío, la nieve omnipresente, el viento, la altura extrema, las vertientes en abruptos acantilados, etc. Según Acolat (2009: 68), las representaciones de la montaña en época imperial, no sólo en la literatura sino también en las artes pictóricas o la numismática, reflejan siempre la idea de un terreno de extrema dificultad, por la omnipresencia de obstáculos y peligros naturales. De esta manera, la figuración de la montaña se inscribe en el motivo del *locus horridus*, pues conjuga en sí todos los elementos opuestos al *locus amoenus*. Se percibe entonces como un imperativo «acondicionar» la montaña para facilitar su cruce, derrotando de manera literal o metafórica a quienes habitan en ella. En la ideología romana, «derrotar» a la montaña es celebrado como una demostración de fuerza frente a la hostilidad de las fuerzas de la naturaleza.

El pasaje de las *Historiae* está encabezado por la fórmula *locus erat*, que funcionaba habitualmente como encabezamiento de descripciones de lugares, objetos, personas o incluso acciones, y permitía enlazar pasajes descriptivos con otros narrativos. Dicha fórmula se caracteriza por la presencia del verbo *sum* en imperfecto, seguida de un sustantivo que indica el objeto de la descripción de manera genérica; continúa con la descripción propiamente dicha y, como cierre, suele aparecer un adverbio de lugar de tipo anafórico que permite retomar el curso de la narración (François 2012: 124–133). El único de los elementos de esta fórmula que

<sup>6</sup> Las traducciones al español de Curcio pertenecen a Pejanaute Rubio (1986).

no se encuentra aquí es el cierre mediante un adverbio. Sin embargo, el enlace entre narración y descripción se resuelve fluidamente con un cambio de focalizador: se pasa de una focalización externa<sup>7</sup> (como suele ser habitual en los pasajes descriptivos de la historiografía antigua) a una focalización interna en el personaje de Alejandro. Conocer «su» percepción de la montaña lleva el texto de la descripción a la acción:

Rex loci difficultate spectata statuerat inde abire, cupido deinde incessit animo naturam quoque fatigandi. Prius tamen quam fortunam obsidionis experiretur, Cophen —Artabazi hic filius erat— misit ad Barbaros, qui suaderet ut dederent rupem (Curt. 7.11.4–5).

El rey, al comprobar la dificultad del lugar, había decidido pasar de largo, pero después le invadió el deseo de incluso doblegar a la naturaleza. Ahora bien, antes de intentar la suerte de un asedio, envió a Cofes, hijo de Artabazo, a parlamentar con los bárbaros y persuadirles a que entregaran la roca.

En el ablativo absoluto *loci difficultate spectata* se marca el cambio en la focalización. La referencia a la *difficultas* remite al campos semántico asociado con la montaña según señalaba Acolat, marcado siempre por la idea de dificultad. Toda la imagen de la Roca, en esta primera aparición, está condicionada por esta representación tópica de la montaña en la literatura romana: léxico de altura (el sustantivo *altitudo* aparece dos veces, se encuentran también el adjetivo *altus* y el verbo *emineo*) y de dificultad (adjetivos como *abscisa*, *abrupta*, *artum*, etc). La percepción de este paisaje tan hostil, de una geografía tan rigurosa, a tal punto que en un principio se dice que el rey pensó en evitarla —puesto que, finalmente, no parecía ser un objetivo militar estratégico—, despierta sin embargo la *cupido* de Alejandro.

En la *Anábasis* la presentación del espacio geográfico manifiesta una menor riqueza retórica en la descripción que la versión de las *Historiae*:

ὡς δὲ ἐπέλασαν τῇ πέτρᾳ, καταλαμβάνει πάντη ἀπότομον ἐς τὴν προσβολὴν στία τε ξυγκεκομισμένους τοὺς βαρβάρους ὡς ἐς χρόνιον πολιορκίαν. καὶ χιῶν πολλὴ ἐπιπεσοῦσα τὴν τε πρόσβασιν ἀπορωτέραν ἐποίει τοῖς Μακεδόσι καὶ ἅμα ἐν ἀφρονίᾳ ὕδατος τοὺς βαρβάρους διῆγεν. ἀλλὰ καὶ ὡς προσβάλλειν ἐδόκει τῷ χωρίῳ (Agr. An. 4.18.5).

<sup>7</sup> Los conceptos de «focalización externa» y «focalización interna» se utilizan aquí siguiendo la definición de Bal (1990: 110–111). Sobre la cuestión de quiénes son los agentes focalizadores de las descripciones en la literatura antigua cf. Fowler (1991)

A medida que se aproximaba a la roca, observó Alejandro con gran sorpresa que resultaba prácticamente inexpugnable por todas partes, y que los bárbaros habían conducido a su interior suficientes provisiones para un largo asedio. De otra parte, una gran nevada que había caído recientemente dificultaba el acceso a los macedonios, al tiempo que aseguraba aprovisionamiento de agua a los bárbaros. Aun con todos estos inconvenientes, Alejandro decidió el asalto a la fortaleza<sup>8</sup>.

Los únicos elementos en este pasaje que remiten a la tópica del paisaje de alta montaña en este pasaje son la referencia a la nieve (χιών), llamativamente ausente de la versión de las *Historiae* y el adjetivo ἀπότομος vinculado al léxico de la dificultad. Cabe señalar que una particularidad de esta versión es que toda la descripción se presenta como una focalización interna del personaje de Alejandro, tal como puede deducirse de la presencia del verbo de cognición καταλαμβάνω. Puede atribuirse a esta focalización la ausencia de elementos superfluos en la descripción: la atención del personaje es utilitaria y se centra únicamente en aquellos aspectos del paisaje que pueden ser decisivos para cumplir el objetivo de conquistar la roca. Sin embargo, aún con esta visión desde la interioridad del personaje no hay ninguna referencia al vocabulario del motivo del *pothos*. Lo que hace surgir en el macedonio la voluntad de conquista no es tanto un deseo interno (como sucedía en Curcio) sino más bien una ofensa externa de los sogdianos que habitan la roca:

καὶ γάρ τι καὶ ὑπέρογκον ὑπὸ τῶν βαρβάρων λεχθὲν ἐς φιλοτιμίαν ξὺν ὀργῇ ἐμβεβλήκει Ἀλέξανδρον. προκληθέντες γὰρ ἐς ξύμβασιν καὶ προτεινομένου σφίσι, ὅτι σῴεις ὑπάρξει ἐπὶ τὰ σφέτερα ἀπαλλαγῆναι παραδοῦσι τὸ χωρίον, οἱ δὲ σὺν γέλῳτι βαρβαρίζοντες πτηνοὺς ἐκέλευον ζητεῖν στρατιώτας Ἀλέξανδρον, οἵτινες αὐτῷ ἐξαίρησουσι τὸ ὄρος, ὡς τῶν γε ἄλλων ἀνθρώπων οὐδεμίαν ὥραν σφίσι οὔσαν (Arr. An. 4.18.6).

Habían hecho los bárbaros declaraciones en extremo jactanciosas que habían provocado en Alejandro un vivo interés por alcanzar gloria en esta afanosa empresa. En efecto, en el transcurso de unas entrevistas mantenidas para procurar la salvación y la retirada de los sitiados a cambio de abandonar el fuerte, éstos, en tono de burla, dijeron en su jerga bárbara a Alejandro que buscara soldados con alas, con los que tal vez podría capturar la plaza, en la convicción de que ningún otro mortal podría hacerla suya.

<sup>8</sup> Las traducciones al español de Arriano citadas en este trabajo pertenecen todas a Guzmán Guerra (1982)

Si bien se manifiesta en este relato la aparición de un impulso irracional ( $\delta\rho\gamma\tilde{\eta}$ ) que motiva al rey a emprender la conquista de un objetivo que no resulta estratégico o decisivo por motivos militares, la diferencia se encuentra aquí en que el origen de ese sentimiento está en el exterior de la subjetividad de Alejandro. De cualquier manera, podría decirse que también se trata de una forma de relato de *pothos* aun cuando no tenga un vocabulario tan explícito en ese sentido como la versión de Curcio. Los elementos comunes, sin embargo, están bien presentes: una descripción de la montaña, una focalización en el personaje del rey y la decisión de emprender la conquista. En el pasaje citado de Arriano aparece también otro de los elementos comunes de ambos relatos, el de los «soldados con alas».

Según coinciden ambos relatos, Alejandro plantea una estrategia basada en una suerte de engaño para conquistar la Roca. Decide enviar a un conjunto de jóvenes soldados a escalar la montaña, con el objetivo no tanto de abrir camino al resto del ejército —una empresa por demás casi imposible— sino de atemorizar a los sogdianos, haciéndoles creer que los macedonios cuentan con el auxilio de soldados alados, capaces de volar hasta la cima de la montaña, y que de esta forma se rindan y entreguen la plaza sin combatir. Se ha visto cómo el tema es introducido rápidamente en el relato de la *Anábasis*. En las *Historiae*, este elemento aparece como resultado de la embajada que Alejandro decide enviar para negociar la rendición de sus enemigos, y la provocación se manifiesta en boca del propio comandante del fuerte, Arimaces:

Arimazes loco fretus superbe multa respondit, ad ultimum, an Alexander volare posset, interrogat. Quae nuntiata regi sic accendere animum, ut adhibitis, cum quibus consultare erat solitus, indicaret insolentiam barbari eludentis ipsos, quia pinnae non haberent: se autem proxima nocte effecturum, ut crederet Macedones etiam volare (Curt. 7.11.5–6).

Arimaces, confiando en su situación estratégica, prorrumpió en insolencias y, finalmente, preguntó si Alejandro podía incluso volar. Cuando estas palabras se hicieron saber al rey, de tal manera encendió su espíritu que, en presencia de sus consejeros, expuso la insolencia del bárbaro que se mofaba de ellos por no tener alas: él haría que la noche siguiente Arimaces pensara que los macedonios sabían incluso volar.

En este caso, al énfasis en el anhelo interno de conquista del rey, señalado en el pasaje visto más arriba con la referencia a su *cupido*, se une la provocación de Arimaces. En este pasaje además encontramos dos alocuciones

breves en *oratio obliqua* que añaden un mayor componente dramático a la escena. Por un lado, una del sogdiano, quien pregunta directamente al embajador si Alejandro es capaz de volar; esto tiene su contraparte en otra breve alocución en discurso indirecto a manera de respuesta: él hará que sus soldados sean capaces de volar. Se encuentra en las *Historiae* una suerte de énfasis mucho mayor en el carácter fantástico de esta acción. No sólo se hace explícita la necesidad que tiene el rey de desafiar a la naturaleza para conquistar la montaña sino que también la voluntad de Alejandro de cumplir este propósito se manifiesta verbalmente de manera precisa. Se aprecia aquí, para volver a lo señalado en el apartado anterior, un posible germen de la narrativa novelesca del *Romance*: allí, Alejandro efectivamente conseguirá tener alas y volar, aunque sea montado a un ave gigante como si de un caballo se tratara<sup>9</sup>. Por otra parte, el relato de Curcio hace también evidente la estrategia del engaño: el rey no puede volar pero hará creer al enemigo que sus soldados sí pueden hacerlo.

Las conclusiones de ambos relatos son similares. Alejandro motiva a un pequeño grupo de jóvenes soldados a escalar la montaña durante la noche, prometiéndoles a cambio grandes premios económicos. Estos consiguen una hazaña en apariencia imposible y alcanzan la cima, siendo vistos por los sogdianos que, aterrorizados, deciden rendirse. En la versión de las *Historiae*, cuando soldados han alcanzado la cumbre, se presenta un nuevo relato de embajada, similar al que abrió el episodio. El embajador de los macedonios hace notar a Arimaces que los soldados han trepado hasta la fortaleza, despertando la desesperación del comandante sogdiano:

Ille, ferocius superbisque quam antea locutus, abire Cophen iubet: at is presum manu barbarum rogat, ut secum extra specum prodeat. Quo inpenetrato, iuvenes in cacumine ostendit et eius superbiae haud inmerito inludens, pinnas habere ait milites Alexandri. Iamque Macedonum castris signorum concentus et totius exercitus clamor audiebatur. Ea res, sicut pleraque belli vana et inania, barbaros ad deditioem traxit: quippe occupati metu paucitatem eorum, qui a tergo erant, aestimarent non poterant (Curt. 7.11.23-25).

Arimaces le dirigió expresiones más orgullosas y altaneras que antes y le dio orden de que se marchara. Pero Cofes, tomando al bárbaro de la mano, le dijo que hiciera el favor de salir con él fuera de la gruta; el bárbaro se avino a

<sup>9</sup> Se debe tener cuidado, como indica correctamente Domínguez Monedero (2000: 183) en su lectura del episodio de Alejandro y la reina de las Amazonas, con proponer interpretaciones racionalistas o positivistas para las anécdotas más fantásticas de la historiografía o con señalar relaciones directas entre la tradición historiográfica y la del *Romance*. Sin embargo, no es improbable que un elemento del motivo narrativo histórico influyera de alguna manera en la tradición fantástica.

ello y Cofes le mostró los jóvenes asentados en la cima y, burlándose con toda razón de su altanería, le dijo que, en efecto, los soldados de Alejandro tenían alas. Ya, procedente del campamento macedonio, se podía oír el concierto de las trompetas y el clamor de todo el ejército. Aquel incidente, vano e inconsistente como muchas situaciones en la guerra, empujó a los bárbaros a la rendición; en efecto, presas del pánico, no podían darse cuenta de cuán pocos eran los enemigos que tenían apostados a sus espaldas.

En este caso, el narrador pone énfasis en la conclusión en el carácter de engaño de toda la acción (*vana et inania*), centrándose en el hecho de que los sogdianos eran incapaces de ver la potencia real de las tropas que habían conseguido llegar hasta la cima. Conclusiones parecidas son las del relato de la *Anábasis*, donde también se utiliza el recurso del envío de un emisario como momento decisivo para que los enemigos tomen la decisión de rendirse:

πέμψας δὴ κήρυκα ἐμβοῆσαι ἐκέλευσε τοῖς προφυλάσσουσι τῶν βαρβάρων μὴ διατριβεῖν ἔτι, ἀλλὰ παραδιδόναι σφᾶς: ἐξευρῆσθαι γὰρ δὴ τοὺς πτηνοὺς ἀνθρώπους καὶ ἔχεσθαι ὑπὸ αὐτῶν τοῦ ὄρους τὰ ἄκρα: καὶ ἅμα ἐδείκνυεν τοὺς ὑπὲρ τῆς κορυφῆς στρατιώτας. οἱ δὲ βάρβαροι ἐκπλαγέντες τῷ παραλόγῳ τῆς ὄψεως καὶ πλείονάς τε ὑποτοπήσαντες εἶναι τοὺς κατέχοντας τὰ ἄκρα καὶ ἀκριβῶς ὠπλισμένους ἐνέδοσαν σφᾶς αὐτούς: οὕτω πρὸς τὴν ὄψιν τῶν ὀλίγων ἐκείνων Μακεδόνων φοβεροὶ ἐγένοντο (Arr. An. 4.19.3–4).

Envió entonces Alejandro un heraldo a las primeras filas de los bárbaros, no a conversar por más tiempo sino a decirles que se rindieran, ya que él había conseguido los hombres con alas que necesitaba (al propio tiempo el mensajero debía señalar a la cima del monte para que vieran que los macedonios tenían copada las alturas). Ante esto, los bárbaros quedaron estupefactos, no dando crédito a lo que sus ojos veían. Temiendo que los que ocupaban las alturas fueran más de los que en realidad eran y estuvieran perfectamente pertrechados, se entregaron sin ofrecer resistencia.

Sin una calificación tan explícitamente negativa como en las *Historiae*, el narrador también se centra en el engaño a los sogdianos y en que la operación militar estuvo basada principalmente en satisfacer un deseo irracional de conquista del rey macedonio antes que en la estrategia general de la campaña. En este sentido, es posible coincidir en que tanto en Arriano como en Curcio este episodio está presentado como un relato de *pothos*.

Partiendo de este supuesto, existe sin embargo un matiz adicional en la versión de las *Historiae*. Hay en ella numerosos indicios para pensar que el relato está planteado no sólo como una muestra del anhelo de conquista de Alejandro, sino como un caso paradigmático de combate contra la naturaleza: el enemigo que pretende derrotar Alejandro es la montaña misma, que asume características propias de un ser vivo y que representa la voluntad del rey macedonio de doblegar no solo a un enemigo humano sino incluso a los elementos. Esta interpretación fue esbozada sucintamente por Rutz (1986: 2333–2334) en su estudio de la técnica compositiva de Curcio, al señalar que el capítulo final de cada libro de las *Historiae* está coronado por el relato de una gran victoria de Alejandro: el cierre del libro séptimo correspondería a la victoria del rey sobre la naturaleza, algo que se desprende además de las palabras del narrador: *incessit animo naturam quoque fatigandi* (Curt. 7.11.4). En el siguiente apartado se profundizará esta idea mediante un análisis de dos pasajes especialmente significativos para validar esta interpretación.

### 3. La «guerra contra la naturaleza» en el relato de Curcio

El primero de los elementos innovadores del episodio en las *Historiae* es la presencia de un discurso de tipo deliberativo, en *oratio recta*, que el rey pronuncia a los soldados antes de que estos partan a escalar la montaña. No se encuentra nada similar en la *Anábasis*, solamente una referencia a una declaración de Alejandro a los soldados sobre los premios que ofrecerá a quienes lleguen primero a la cima de la montaña:

ἐνθα δὴ ἐκήρυξεν Ἀλέξανδρος τῷ μὲν πρώτῳ ἀναβάντι δώδεκα τάλαντα εἶναι τὸ γέρας, δευτέρῳ δὲ ἐπὶ τούτῳ τὰ δεύτερα καὶ τρίτῳ τὰ ἐφεξῆς, ὡς τελευταῖον εἶναι τῷ τελευταίῳ ἀνελθόντι τριακοσίους Δαρεικοῦς τὸ γέρας (Arr. An. 4.18.7).

Ante esto, hizo proclamar Alejandro que para el primero que subiera habría una recompensa de doce talentos, para el segundo un segundo premio, otro para el tercero y así sucesivamente hasta el último que subiera, que obtendría uno no menor de trescientos daricos.

En las *Historiae*, la referencia a estas recompensas está incluida al final de un largo discurso que Alejandro pronuncia ante los escaladores (Curt. 7.11.8–12). La sola presencia de una alocución deliberativa de tal extensión resulta cuanto menos llamativa en el contexto de esta secuencia narrativa.

Era habitual que en la historiografía antigua un comandante pronunciase un discurso ante sus soldados en el momento inmediatamente anterior a una batalla (Marincola 2007: 110). La presencia de este discurso hace suponer a quien lo lea que los escaladores deberán combatir contra la montaña, que ella es un enemigo al que deben derrotar en batalla. Las palabras del personaje de Alejandro refuerzan este mensaje implícito:

Petra, quam videtis, unum aditum habet, quem barbari obsident; cetera neglegunt, nullae vigiliae sunt, nisi quae castra nostra spectant. Invenietis viam, si sollerter rimati fueritis aditus ferentes ad cacumen. Nihil tam alte natura constitit, quo virtus non possit eniti. Experiendo quae ceteri desperaverint, Asiam habemus in potestate (Curt.7.11.9–10).

La roca que veís ahí solo tiene un camino, bloqueado por los bárbaros, pero todo lo demás está descuidado: por ninguna parte hay puestos de vigilancia sino en dirección hacia nuestro campamento. Si exploráis con diligencia los accesos que llevan hasta la cima, seguro que encontraréis un camino. La naturaleza no ha colocado nada a tanta altura que el arrojado humano no pueda alcanzar. Intentando lo que otros habían desesperado de obtener es como nosotros tenemos el Asia en nuestro poder.

En este pasaje resulta especialmente significativa la frase *nihil tam alte natura constitit, quo virtus non possit eniti* que está formulada siguiendo los cánones retóricos de la *sententia* según la definición ofrecida por Quintiliano<sup>10</sup>. La frase plantea una oposición entre *natura* y *virtus*, la «fuerza» humana. Pueden encontrarse aquí ecos de la ideología romana señalada por Acolat (2009: 68) según la cual era un imperativo de la *virtus* romana «acondicionar» la montaña para facilitar su cruce, derrotando de manera literal o metafórica a quienes habitan en ella. Sin embargo, en tanto que *virtus* hace referencia también a la fuerza militar, parece sugerirse también que se trata de un enemigo bélico en sentido estricto al que es necesario derrotar.

El segundo elemento original de Curcio puede encontrarse en una lectura detallada del relato de la escalada de los soldados. Esta innovación debe enmarcarse en la compleja elaboración retórico-literaria del episodio que reconoce Bosworth (1995: 129) y que se manifiesta, entre otros aspectos, en la intertextualidad del pasaje<sup>11</sup>. A diferencia de lo que

<sup>10</sup> Cf. Quint. *Inst.*8.5.3

<sup>11</sup> Bosworth identifica en el pasaje *pariterque eos et nox et somnus oppressit* (Curt. 7.11.17) un eco de la *Eneida* (8.67): *ima petens; nox Aenean somnisque reliquit*. Nótese la identificación de los escaladores, en este caso, con Eneas.

ocurre en la *Anábasis*, el episodio está presentado con una marcada focalización interna en los escaladores, como una suerte de personaje colectivo, que permite percibir no sólo el punto de vista de estos sino también sus emociones:

Ac primo pedibus ingressi sunt: deinde ut in praerupta perventum est, alii manibus eminentia saxa complexi levavere semet, alii adiectis funium laqueis evasere, quidam, cum cuneos inter saxa defigerent ut gradus, subinde quis insisterent. Diem inter metum laboremque consumpserunt. Per aspera nisis duriora restabant et crescere altitudo petrae videbatur. Illa vero miserabilis erat facies, cum ii, quos instabilis gradus fefellerat, ex praecipiti devolverentur: mox eadem in se patiendi alieni casus ostendebat exemplum (Curt. 7.11.15–16).

Al principio ascendían caminando; después, cuando llegaron a la zona escarpada, unos se elevaban agarrándose con las manos a los salientes de las rocas, otros sujetándose con los nudos corredizos de sus cuerdas y algunos fijando entre las grietas las clavijas, a modo de escalones, en las que después se apoyaban. El día lo pasaron entre el miedo y las penalidades. Después de ímprobos esfuerzos aún les quedaba lo más duro y daba la impresión de que la altura de la roca aumentaba. Pero lo que era un espectáculo digno de lástima era ver cómo los que ponían un pie en falso se precipitaban en el abismo: la desgracia ajena era un ejemplo de lo que podía suceder a cada uno.

La focalización permite tener una percepción en «primer plano» de la dificultad del terreno, que en la descripción inicial que abría el episodio sólo se percibía a la distancia. Este brutal acercamiento de la percepción ocular permite la identificación de la audiencia con los escaladores: se señala cómo entre ellos predominan sentimientos de temor y sufrimiento (*metum laborumque*). Pero además, la vívida descripción mediada por los personajes permite además que la montaña en cierta forma cobre vida, al menos en los ojos de los protagonistas, y se convierta en un verdadero monstruo con movimiento propio, como se intuye en la frase *et crescere altitudo petrae videbatur*. Si bien el verbo *videor* en esta expresión es un indicio de la focalización en los escaladores, es decir, de que se trata una percepción de los personajes, la imagen resulta lo suficientemente poderosa como para sugerir que la montaña es un personaje autónomo, el verdadero antagonista de los macedonios. El contraste de esta visión tan vigorosa y emotiva con la más aséptica de la *Anábasis* es evidente:

καὶ τούτους τοὺς πασσάλους καταπηγνύντες τοὺς μὲν ἐς τὴν γῆν, ὅπου διεφαίνετο, τοὺς δὲ καὶ τῆς χιόνης ἐς τὰ μάλιστα οὐ θρυφθησόμενα, ἀνεῖλ-

κον σφᾶς αὐτοὺς ἄλλοι ἄλλη τῆς πέτρας. καὶ τούτων ἐς τριάκοντα μὲν ἐν τῇ ἀναβάσει διεφθάρησαν, ὥστε οὐδὲ τὰ σώματα αὐτῶν ἐς ταφήν εὐρέθη ἔμπεσόντα ἄλλη καὶ ἄλλη τῆς χιόνος. οἱ δὲ λοιποὶ ἀναβάντες ὑπὸ τὴν ἔω καὶ τὸ ἄκρον τοῦ ὄρους καταλαβόντες [...] (Arr. An. 4.19.2–3).

Clavando, como queda dicho, las estacas sobre la roca donde ésta se hacía visible, y la mayor parte de ellas sobre la nieve que resistía sin hacerse polvo, fueron ascendiendo uno tras otro por la roca. En la escalada perecieron unos treinta hombres, cuyos cuerpos cayeron despeñados por distintos lugares, sin que fueran jamás localizados para darles sepultura. Sin embargo, los demás consiguieron culminar la ascensión del monte antes del amanecer.

La ausencia de focalizaciones internas en este relato contribuye a disminuir la impresión de una montaña «con vida propia», como un enemigo directo a derrotar. Si bien el relato de Arriano corresponde perfectamente a una narración de *pothos*, al igual que la de Curcio, parece sin embargo que sólo en esta última se resalta la idea de que Alejandro desea derrotar a la Naturaleza, tal como sugería Rutz. Queda preguntarse cuál es la posible interpretación de este motivo narrativo y qué función cumple en las *Historiae*. Para ello es necesario hacer un rastreo de antecedentes de episodios similares en la literatura antigua, especialmente en aquella de tema histórico. Esto permitirá ver cómo esta clase de acciones megalómanas sitúan al Alejandro Magno que presenta Curcio en un camino similar al de otros tiranos de la Antigüedad, que tienen en común bien ser reyes de Persia, bien ser emperadores romanos de tendencias orientalizantes.

#### 4. Los tiranos y la «guerra contra la naturaleza»

¿Qué otros personajes históricos desafiaron abiertamente a los elementos naturales en sus acciones militares? La literatura y la historiografía greco-romanas señalan algunos casos paradigmáticos que debemos enumerar aquí.

El primero de estos personajes es el rey Jerjes de Persia, que encabezó la segunda Guerra Médica contra las ciudades estado griegas en 480 d. C. De este soberano se registran, en la literatura, numerosas anécdotas sobre su continuo deseo de desafiar a las fuerzas de la naturaleza. La más famosa fue su orden de construir un doble puente de barcas sobre el Helesponto para cruzar con sus ejércitos desde el Asia Menor hasta Tracia. La megalomanía de Jerjes al comienzo de la expedición se hace evidente a partir de su orden de construir un canal en la península del Monte Atos (Hdt. 7.24.1).

La percepción griega de este hecho, transmitida por Heródoto, es que el trazado del canal parecía responder más a una cuestión de orgullo y arrogancia (μεγαλοφροσύνη) que de táctica militar. Más adelante, cuando las tropas llegan a la ciudad asiática de Abido, el rey ordena construir desde allí el puente para cruzar hacia Europa. Pero el intento se ve frustrado por una tormenta que destruye la obra:

καὶ δὴ ἐξευγμένον τοῦ πόρου ἐπιγενόμενος χειμῶν μέγας συνέκοψέ τε ἐκεῖνα πάντα καὶ διέλυσε (Hdt. 7.34.1).

Pero cuando el doble puente había sido ya tendido estalló una violenta tempestad que rompió los cables y dispersó los navíos<sup>12</sup>.

Este revés es interpretado por Jerjes como una venganza del mar; desata entonces su extrema soberbia al ordenar que se castigue al Helesponto con azotes y cadenas, como si se tratara de un súbdito rebelde:

ὥς δ' ἐπύθετο Ξέρξης, δεινὰ ποιούμενος τὸν Ἑλλήσποντον ἐκέλευσε τριηκοσίας ἐπικέσθαι μάστιγι πληγὰς καὶ κατεῖναι ἐς τὸ πέλαγος πεδέων ζευγος, ἥδη δὲ ἤκουσα ὡς καὶ στιγέας ἅμα τούτοισι ἀπέπεμψε στίζοντας τὸν Ἑλλήσποντον (Hdt. 7.35.1–2).

Al tener noticias de ello, Jerjes montó en cólera y mandó que propinasen al Helesponto trescientos latigazos y que arrojaran al agua un par de grilletes. Y también he oído decir que, de paso, envió asimismo a unos verdugos para que estigmatizaran el Helesponto.

Esta acción es considerada desde la perspectiva griega un extremo de impiedad y megalomanía, pues el rey espera de las fuerzas naturales la misma ciega obediencia que de sus súbditos.

La impiedad de Jerjes, que quiso domar a los elementos, tuvo una extensa pervivencia literaria. El primer testimonio de la anécdota es casi contemporáneo a los hechos: en la tragedia de Esquilo *Los persas*, que se interpretó por primera vez apenas siete años después en 472 d. C. Allí, la acción realizada contra el Helesponto es crucial en la ὕβρις de Jerjes, tal como se señala claramente en dos pasajes. El primero es el diálogo entre la sombra del difunto rey Darío y su esposa, la reina madre Atosa (Aesch. *Pers.* 721–725). El segundo, mucho más relevante, es enunciado también por el fantasma de Darío, quien asocia al mar con la divinidad y reprocha, de esta forma, la acción sacrílega de su hijo:

<sup>12</sup> Las traducciones al español de Heródoto pertenecen a Schrader (2016).

ὅστις Ἐλλήσποντον ἱρὸν δοῦλον ὡς δεσμώμασιν / ἤλπισε σχήσειν ῥέοντα,  
 Βόσπορον ῥόον θεοῦ: / καὶ πόρον μετερρύθμιζε, καὶ πέδαις σφυρηλάτοις  
 / περιβαλὼν πολλῆν κέλευθον ἤγνυσεν πολλῶ στρατῶ, / θνητὸς ὢν θεῶν  
 τε πάντων ὤετ', οὐκ εὐβουλίᾳ, / καὶ Ποσειδῶνος κρατήσειν (Aesch. *Pers.*  
 745–750).

Él abrigó la esperanza de sujetar con cadenas, como a un esclavo, al sagrado, fluyente Helesponto, al Bósforo, acuífera corriente de un dios. Y fue transformando en su ser el estrecho, y, luego que le impuso, trabas hechas con el martillo, abrió un inmenso camino para nuestro ejército inmenso. Él, que es un mortal, falto de prudencia, creía que iba a imponer su dominio a todos los dioses y, concretamente, sobre Posidón<sup>13</sup>.

El segundo personaje que pretendió imponer su autoridad sobre los elementos naturales era mucho más cercano a la época y al entorno cultural del autor de las *Historiae*. Se trata del tercer emperador romano, Cayo Calígula. Algunas de sus acciones fueron interpretadas por autores romanos como acciones de *aemulatio* de Jerjes, que en el contexto de la ideología romana sobre el principado debería entenderse como un reproche a la voluntad del personaje de imponer un sistema autocrático de estilo oriental. Señalan autores como Suetonio y Dión Casio que Calígula ordenó construir un puente de barcos en la bahía entre Bayas y Puteoli (situada en el Golfo de Nápoles) cuya extensión superaba los cinco kilómetros. Este puente fue cubierto de tierra y el emperador realizó una suerte de desfile triunfal a través de él, acompañado entre otros por un miembro de los Arsácidas, la familia real parta, que era rehén de Roma. Dión Casio añade que vistió la coraza de Alejandro en esa ocasión, en un ejemplo explícito de *imitatio Alexandri*:

ἐπειδὴ τε ἔτοιμα ἦν, τὸν τε θώρακα τὸν Ἀλεξάνδρου, ὡς γε ἔλεγε, καὶ ἐπ' αὐτῷ χλαμύδα σηρικὴν ἀλουργῆ, πολὺ μὲν χρυσίον πολλοὺς δὲ καὶ λίθους Ἰνδικοὺς ἔχουσάνεπενέδου, ξίφος τε παρεζώσατο καὶ ἀσπίδα ἔλαβε καὶ δρυὶ ἐστεφανώσατο (D. C. 59.17.3).

Cuando todo estuvo preparado, Cayo vistió la coraza de Alejandro, como él decía, y sobre esta una clámide de seda purpúrea que llevaba muchos adornos dorados y muchas piedras de la India<sup>14</sup>.

Este hecho entró en la memoria colectiva romana como una imitación de la acción de Jerjes en el Helesponto:

<sup>13</sup> La traducción al español de Esquilo pertenece a Perea Morales (1986).

<sup>14</sup> Las traducciones al español de Dión Casio pertenecen todas a Cortés Copete (2011)

Scio plerosque existimasse talem a Gaio pontem excogitatum aemulatione Xerxis, qui non sine admiratione aliquanto angustio rem Hellespontum contabulauerit [...] (Suet. *Cal.* 19,3).

Sé que la mayoría ha creído que Gayo imaginó este puente para rivalizar con Jerjes, el cual provocó gran admiración cuando cubrió de forma similar el Helesponto, que sin embargo es bastante más estrecho<sup>15</sup> [...]

Mucho más excéntrica fue su conducta en una ocasión que pretendió «hacer la guerra» al océano, en un episodio que constituye una verdadera puesta en escena teatral. El hecho ocurrió en el año 40 d. C. en las costas de la Galia:

Postremo quasi perpetraturus bellum, directa acie in litore Oceani ac ballistis machinisque dispositis, nemine gnaro aut opinante quidnam coepturus esset, repente ut conchas legerent galeasque et sinus replerent imperauit, «spolia Oceani» vocans «Capitolio Palatioque debita», et in indicium victoriae altissimam turrem excitauit, ex qua ut Pharo noctibus ad regendos nauium cursus ignes emicarent; pronuntiatoque militi donativo centenis uiritim denariis, quasi omne exemplum liberalitatis supergressus: «abite», inquit, «laeti, abite locupletes» (Suet. *Cal.* 46.1).

Por último, como si se hallara dispuesto a dar fin a la guerra, colocó a sus tropas en orden de batalla sobre el litoral del océano, situó balistas y máquinas de guerra sin que nadie supiera ni pudiera imaginarse qué era lo que pensaba hacer, y, de repente, ordenó recoger conchas y llenar con ellas los cascos y los pliegues de las ropas, diciendo que eran los despojos del océano que se debían al Capitolio y al Palatino; como testimonio de su victoria, levantó asimismo una altísima torre, desde la que debían brillar fuegos por la noche para dirigir el rumbo de los navíos, a imitación del Faro; por último prometió a los soldados un donativo de cien denarios por cabeza y, como si hubiera hecho gala de una generosidad sin par, les dijo «Marchad contentos, marchad con vuestras riquezas»

Esta peculiar acción militar fue interpretada por el emperador como una «victoria» contra el océano, que debía celebrarse con un triunfo:

λαβών τε τὰ σκῦλα ταῦτα 'καὶ γὰρ λαφύρων δῆλον ὅτι πρὸς τὴν τῶν ἐπιπνικῶν πομπῆν ἔδειτὸ μέγα τε ἐφρόνησεν ὡς καὶ τὸν ὠκεανὸν αὐτὸν δεδουλωμένος [...] (D. C. 59.25.3).

<sup>15</sup> Las traducciones al español del texto de Suetonio pertenecen todas a Agudo Cubas (1992).

Con aquellos despojos del enemigo, pues es evidente que para el desfile triunfal necesitaba de aquel botín, se mostró muy ufano, como si hubiese esclavizado al mismo Océano [...]

Estas anécdotas demuestran que, en la época aproximada de escritura de las *Historiae*<sup>16</sup>, estaba muy presente en la memoria colectiva romana la idea de que un autócrata de tendencias orientalizantes podría demostrar su megalomanía mediante un desafío contra las fuerzas naturales que pudiera interpretarse como una guerra abierta contra la naturaleza. Esto podía ejecutarse construyendo un puente de barcazas sobre una bahía, en clara imitación de la acción de un rey persa, o llevando soldados a orillas del océano para entablar un combate contra él. La figura de Cayo Calígula resulta, en este caso, una suerte de nexo entre diferentes recepciones de personajes del pasado: como señalan Suetonio y Dión Casio, en sus acciones se proponía tanto imitar a Alejandro Magno como a Jerjes. De esta misma forma, los contemporáneos de estas acciones también podían invertir el sentido de la recepción y «leer» al conquistador macedonio bajo el cristal de las acciones de emperadores romanos de tendencias autocráticas como Calígula o Nerón. No debe olvidarse que, como planteó Spencer (2002) en su monografía fundamental sobre la recepción romana de Alejandro Magno, la historiografía del conquistador macedonio —escrita, al menos la que ha sobrevivido, en su totalidad en tiempos de la hegemonía imperial romana— es también un campo de batalla en el que se cruzan diferentes interpretaciones del personaje hechas a la luz de los traumáticos acontecimientos del final de la república. Al Alejandro «virtuoso» (general victorioso, modelo de conducta moderada, etc.) se le oponía también un Alejandro «malvado» (autócrata, asesino de sus amigos, de tendencias orientalizantes) que reflejaba también las preocupaciones de los romanos sobre la deriva de su sistema político y cultural ante una creciente influencia helenística. De esta forma, resulta comprensible postular que el Alejandro de las *Historiae*, que representa a lo largo del relato este extenso conflicto entre virtud y degradación, pudiera llevar adelante una acción construida a través del motivo de la «guerra contra la naturaleza» tan habitual en la tópica de otros personajes históricos de tendencias similares.

<sup>16</sup> La fecha exacta de escritura de las *Historiae* es un problema irresuelto de larga data, para el que se han propuesto muchas hipótesis (Baynham 1998: 201–219); sin embargo existe un cierto consenso académico en proponer una posible publicación en la segunda mitad del siglo I d. C.

## 5. Conclusiones

A partir de la lectura comparativa de los dos pasajes de Curcio y de Arriano se han detectado no sólo la presencia de elementos comunes en la construcción del relato, sino también un sentido común que permite interpretar la conquista de la Roca Sogdiana como un relato de *pathos*, en tanto que en ambos textos la acción del macedonio parece estar motivada por un deseo de poner a prueba su capacidad de conquistas y su fama antes que por causas de estrategia militar en sentido estricto. Probablemente partiendo de fuentes comunes, los dos historiadores construyen su narrativa a partir de este mismo tema, si bien puede notarse la presencia de matices más positivos en la versión de la *Anábasis* y otros más negativos en las *Historiae*. También, aunque por motivos diferentes, se aprecia una mayor elaboración retórica en la composición de la versión de Curcio.

Sin embargo, a partir de estos elementos comunes, el relato de las *Historiae* profundiza la cuestión. Elementos novedosos, no presentes en otras fuentes, como la alocución de Alejandro a los escaladores antes de que suban la montaña, o la focalización interna en estos personajes, que permite apreciar la acción desde el punto de vista de estos, contribuye a crear la idea de que la montaña es un enemigo contra el cual se emprende un combate. Y en este sentido, es posible también entender la montaña como una representación metonímica de la naturaleza. En un texto como las *Historiae*, donde se refleja a lo largo de toda su extensión la ambivalente visión romana sobre el personaje de Alejandro, se hace necesario ubicar a este también dentro de una tradición de autócratas que se propusieron desafiar a los elementos naturales. El historiador aprovecha la temática que le ofrecían sus fuentes para reelaborar, con un cuidado procedimiento retórico, el episodio dentro del marco de esta tradición narrativa de gran desarrollo en la historiografía antigua, con la que también problematiza su propia visión ideológica del personaje al que dedica su texto.

## Bibliografía consultada

- ACOLAT, D. (2009) «Le modèle de la montagne sous le haut-empire: vrai locus horridus ou prétexte littéraire?», *LEC* 77 (1), 61-77.
- AGUDO CUBAS, R. (1992) *Suetonio. Vidas de los doce Césares II*, Madrid, Gredos.
- BAL, M. (1990) *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*, Madrid, Ediciones Cátedra.

- BAYNHAM, E. (1998) *Alexander the Great: The Unique History of Quintus Curtius*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- BOSWORTH, A. B. (1981) «A Missing Year in the History of Alexander the Great», *JHS* 101, 17–39. <<https://doi.org/10.2307/629841>>.
- BOSWORTH, A. B. (1995) *A Historical Commentary on Arrian's History of Alexander. Volume II Commentary on Books IV–V*, Oxford, Clarendon Press.
- BOSWORTH, A. B. (1997) «In Search of Cleitarchus: L. Prandi, Fortuna e realtà dell'opera di Clitarco», *Histos* 1, 211–224.
- CORTÉS COPETE, J. M. (2011) *Dión Casio. Historia romana. Libros L–LX*, Madrid, Gredos.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. (2000) «Entre mito e historia: Alejandro y la reina de las Amazonas», En J. Alvar Ezquerra, y J. María. Blázquez (eds.) *Alejandro Magno: hombre y mito*, Madrid, Actas Editorial, 171–198.
- EHRENBERG, V. (1938) «Pothos», En *Alexander and the Greeks*, Oxford, Blackwell, 52–61.
- FOWLER, D. P. (1991) «Narrate and Describe: The Problem of Ekphrasis», *JRS* 81, 25–35. <<https://doi.org/10.2307/300486>>.
- FRANÇOIS, P. (2012) «Ivvit locvs. L'entrelacement du narratif et du descriptif dans le récit historique», En M. Briand (ed.) *La trame et le tableau: poétiques et rhétoriques du récit et de la description dans l'Antiquité grecque et latine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 115–138.
- GUZMÁN GUERRA, A. (1982) *Arriano. Anábasis de Alejandro Magno*, Madrid, Gredos.
- MALASPINA, E. (2007) «Il paesaggio nel mondo antico (dalle Alpi a Capo Passero). II Parte: le Alpi, ovvero dei luoghi inameni», En G. Cosentini (ed.) *Scritti in onore di Quintino Cataudella*, Ragusa, AICC, 35–50.
- MARINCOLA, J. (2007) «Speeches in Classical Historiography», En J. Marincola (ed.) *A companion to Greek and Roman historiography*, Malden, MA-Oxford, Blackwell, 118–132.
- MOLINA MARÍN, A. I. (2017) «Póthos y musas. El anhelo de los reyes de Macedonia», *Minerva* (30), 13–34. <<https://doi.org/10.24197/mrfc.30.2017.13-34>>.
- PEJANAUTE RUBIO, F. (1986) *Quinto Curcio Rufo. Historia de Alejandro Magno*, Madrid, Gredos.
- PEREA MORALES, B. (1986) *Esquilo. Tragedias*, Madrid, Gredos.
- RUTZ, W. (1986) «Zur Erzählkunst des Q. Curtius Rufus», En W. Haase, y H. Temporini (eds.) *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, 2. Berlín-Nueva York, De Gruyter, 2329–2357.
- SCHRADER, C. (2016) *Heródoto. Historia. Libro VII*, Madrid, Gredos.
- SPENCER, D. (2002) *The Roman Alexander: Reading a Cultural Myth*, Exeter, University of Exeter Press.
- STONEMAN, R. (2022) «Introduction: Formation and Diffusion of the Alexander

Legend», En R. Stoneman (ed.) *A History of Alexander the Great in World Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 1–13.

ZAMBRINI, A. (2007) «The Historians of Alexander the Great», En J. Marincola (ed.) *A Companion to Greek and Roman Historiography*, Malden-Oxford, Blackwell, 193–202.

---

# Asimilación y neutralización consonántica en interior de palabra en latín a la luz de su sistema fonemático

## Consonant Assimilation and Neutralization within a Word in Latin Considering its Phonematic System

PEDRO MANUEL SUÁREZ-MARTÍNEZ

Universidad de Oviedo

*pmsuarez@uniovi.es*

DOI: 10.48232/eclas.165.03

Recibido: 24/01/2024 — Aceptado: 11/04/2024

**Resumen.**— Tradicionalmente se ha entendido por asimilación el traspaso total o parcial de las características de un fonema a otro, por su influencia sobre el mismo cuando entran en contacto. En este trabajo analizamos los diferentes tipos de asimilación consonántica en interior de palabra en latín y los ponemos en relación con el fenómeno de la neutralización. A la luz del nuevo sistema de fonemas que proponemos, que integra vocales y consonantes a partir del uso del mínimo de rasgos distintivos, comprobamos que muchas de las asimilaciones descritas se producen en los contextos fónicos típicos de la neutralización y que las grafías que la representan confirman el fenómeno.

**Palabras clave.**— Latín; asimilación; neutralización; nuevo sistema de fonemas

**Abstract.**— Assimilation has traditionally been understood as the total or partial transfer of the characteristics of one phoneme to another, through its influence on the latter when they come into contact. In this paper we analyse the different types of consonant assimilation within Latin words and relate them to the phenomenon of neutralization. Considering the new phoneme system that we propose, which integrates vowels and consonants from the use of the minimum of distinctive features, we verify that many of the assimilations described occur in the typical phonic contexts of neutralization and that the spellings which represent it confirm the phenomenon.

**Keywords.**— Latin; assimilation; neutralization; new phonematic system

### 1. Concepto de asimilación

Históricamente, las consonantes latinas han podido entrar en contacto en cuatro posiciones: entre palabras, a principio de palabra, en interior de palabra y al final de palabra. Según describen los clásicos manuales de fonética latina, como el de Bassols (1962: 212), esos contactos pueden dar lugar a varios fenómenos: pérdida de una de las consonantes, mayor di-

ferenciación entre ellas, surgimiento de un sonido nuevo o asimilación. Nos ocuparemos en esta ocasión de la asimilación a que dan lugar esos contactos en interior de palabra, que es donde ocurre más llamativa y abundantemente, aunque también se halle, como veremos, en final de palabra y entre palabras<sup>1</sup>.

La asimilación es un fenómeno fonético que consiste, dicho de una manera convencional, en la «propagación de los movimientos articulatorios de un sonido sobre otro», como dice Bassols (1962: 17), o, como lo expresa Monteil (1992: 98), en «un proceso por el cual una o varias características articulatorias se comunican de un fonema a otro, haciéndolos más o menos parecidos en su articulación». Se produce, según este mismo autor, por una relajación de la fuerza articulatoria en un grupo de fonemas, de suerte que el más débil del grupo, que no necesita tanto esfuerzo, se ve alterado. Por eso parece mostrarse de acuerdo con la afirmación de Grammont (1965: 185 s.) de que «la asimilación responde a una sola ley: la ley del más fuerte»; una ley que debe aplicarse a «todos los fenómenos en los que la alteración de un fonema está provocada por otro fonema» (*ibid.*)<sup>2</sup>. El trabajo del estudioso será, en su opinión, determinar cuáles son las causas que hacen que un fonema sea más fuerte que otro o, como propone Monteil (1992: 98), «cuáles son, para un fonema, las posiciones más fuertes o más débiles». Y a eso vamos nosotros, aunque de un modo, como se verá, distinto.

## 2. Tipos de asimilación

Como es sabido, la asimilación puede ser progresiva, cuando el primer elemento influye en el segundo (*\*ferse > ferre*), o regresiva, mucho más frecuente, si es el segundo el que influye en el primero, como resulta, por ejemplo, en el desarrollo de la Ley de Lachmann (*\*agtos > āctus*). Además, puede ser total, si los sonidos se hacen idénticos (*conloquium > colloquium*),

<sup>1</sup> Esos contactos, claro está, solo provocan cambios cuando una o las dos consonantes implicadas se encuentran en posición implosiva, es decir, cerrando sílaba; cuando ambas consonantes forman parte de la misma sílaba en posición explosiva, lo que ocurre con la combinación de *muta cum liquida*, no tiene por qué haber cambios.

<sup>2</sup> Otras explicaciones «más actuales» del fenómeno pueden verse en Álvarez Huerta (2005: 143), quien aduce la opinión de Y. Y. Cho de que la asimilación regresiva es el «résultat d'un phénomène de neutralisation ou *delinking* des phonèmes consonantiques en position post-nucléaire, suivi d'un processus de *spreading*, par lequel le deuxième phonème s'élargit et occupe aussi la place du premier». Álvarez Huerta también alude (*ibid.*) a la *Government Phonology* o «fonología de la dominación», que explica la asimilación «par le renforcement d'un constituant dominé par un constituant dominant»: una formulación parecida a la «ley del más fuerte» de Grammont.

o parcial, cuando hay acomodación solo de algún rasgo articulatorio (*\*secmentum > segmentum*; cf. *seco*).

Dado el número de consonantes del latín, las posibilidades de encuentro entre ellas con resultado de asimilación son muchas y se pueden clasificar y describir de diferentes maneras (cf. Leumann 1977: 191–218)<sup>3</sup>.

Reproducimos ahora algunos ejemplos de asimilación significativos<sup>4</sup>.

### 1. Asimilación total regresiva

#### a) el primer elemento es una sonante

- *\*ager-los > agellus*
- *in-ruo > irruo*
- *in-lepidus > illepidus*
- *in-memor > immemor*

#### b) el primer elemento es una oclusiva

- *sub-gero > suggero*
- *ad-gero > aggero*
- *\*sub-cado > succido*
- *sub-moueo > summoueo*
- *ad-loquor > alloquor*
- *ad-pello > appello*

#### c) el primer elemento es una s

- *\*dis-fero > differo*
- *\*dis-facilis > difficilis*

### 2. Asimilación total progresiva: son muy escasos los ejemplos

- *\*pel-no > pello*
- *\*uel-se > uelle*
- *\*fer-se > ferre*

<sup>3</sup> En García González (1996: 96 ss.) puede verse un análisis de las asimilaciones o no asimilaciones de los prefijos terminados en consonante más usuales en las inscripciones de Roma (CIL VI), con detalle de datos referidos a *ad*. Nikitina (2015: 72–75) ofrece además el detalle de casos en que no se producen asimilaciones y su evolución entre el s. I a. C. y el I d. C. Advierte (2015: 76–78) en todo caso, a la vista de los testimonios antiguos, de que «The question of assimilation belongs to the realm of good taste and pleasantness of sound and is not defined by strict rules of analogy». Por otra parte, Nikitina (2015: 72) recuerda que no toda combinación de consonantes tiende a asimilarse, sino que hay cuatro de ellas que resistieron en la antigüedad y solo en latín tardío y romance evolucionaron parcialmente: *kt > t(t)*, *ks > s(s)*, *pt > t(t)* y *ps > s(s)*.

<sup>4</sup> El primer término representa la forma que se supone original; la segunda, el resultado de la asimilación.

### 3. Asimilación parcial regresiva

- *scrib-si* > *scripsi*
- \**ag-tos* > *actus*
- *ob-tineo* > *optineo*
- \**sec-mentum* > *segmentum*
- \**sop-nos* > \**sobnos* > *somnus*
- *in-pono* > *impono*
- *eum-dem* > *eundem*
- \**prim(ō)-ceps* > *princeps*
- *com-seruus* > *conseruus*
- *in-felix* > *imfelix*

Una simple comparación numérica entre las asimilaciones progresivas y regresivas nos muestra un claro predominio de la regresiva frente a la progresiva. La razón de ello puede radicar en el hecho de que el fonema «más fuerte», de acuerdo con la ley de Grammont, y, por tanto, prevalente en la juntura, va más a menudo detrás e influye en el primero. Sin embargo, esa ley no explica por qué la misma juntura, pero invertida, da como resultado el mantenimiento inalterado de las dos consonantes o una asimilación diferente. Esto daría pie a pensar que, según la posición que ocupe, en una misma juntura unas veces es «más fuerte» un fonema y otras otro. Así, por ejemplo, de *in-ruo* > *irruo*, pero tenemos *Perperna*, a la vez que *Perpenna*. Del mismo modo, tenemos la asimilación de *nm* en *in-mineo* > *immineo*, pero esa misma juntura invertida da como resultado otra, como en \**com-naturalis* > *connaturalis*.

Más bien creo que la razón de tal diferencia reside en dos fenómenos de distinta naturaleza, pero que confluyen en un mismo efecto.

### 3. Asimilación y léxico

El primero de ellos es de orden léxico y morfológico. En efecto, muchas de las junturas que dan lugar a asimilación regresiva se producen al formarse palabras por composición, en un proceso diacrónico cuyo resultado nos permite inferir una evolución. Así, es frecuente que determinados prefijos se unan a otras palabras para formar otras nuevas. Es lo que ocurre, por ejemplo, con \**ad-facio* > *adficio* > *afficio*. Aquí se ha producido asimilación regresiva, lo que era de esperar, pues si en estas composiciones el fonema «más fuerte» hubiera sido el primero, el resultado habría sido

irreconocible, *\*\*addicio*, y se habría perdido la conciencia lingüística de la base léxica de la palabra. Lo mismo ocurre entonces en *in-mineo* > *immineo*, sin que esperemos *\*\*innineo*, que habría hecho incomprensible el término. Y se explica también así que, en cambio, en *\*com-naturalis*, no sea prevalente el fonema /m/, sino /n/, pues *\*\*commaturalis* no sería reconocible. Del mismo modo, tenemos *\*dis-facilis* > *difficilis*, pero no *\*\*dissicilis*; o *in-ruo* > *irruo* («lanzarse»), pero no *innuo*, que sería otra cosa («hacer una señal a alguien»). Otras veces la asimilación no se produce de modo preventivo, a fin de evitar confusiones, como la que ocurriría en palabras como *ascendo*, si una eventual asimilación diera *accendo*. Existen, en fin, algunos casos en los que la asimilación sí parece deformar la base léxica, como en *\*ster-la* > *stella*, si hacemos caso a Bassols (1962: 210)<sup>5</sup> o *\*uin(o)lom* > *uillum* o *\*coron(o)la* > *corolla*, *\*ager-los* > *agellus*, *\*lapid-los* > *lapillus* y otros semejantes, en los que parece haber prevalecido la necesidad de preservar el valor diminutivo del sufijo.

En cuanto a las asimilaciones progresivas, creo que cabe la misma explicación. En estos casos, muy pocos por cierto, suele ser un sufijo el que entra en contacto con la base léxica. Así, por ejemplo, en la formación de infinitivos como *\*uel-se* > *uelle* o *\*fer-se* > *ferre*, parece importar la conservación de la base léxica del verbo y por eso no cabría haber esperado *\*\*uesse* o *\*\*fesse*.

#### 4. Asimilación y neutralización

El segundo fenómeno que permite explicar la variedad de resultados incluso en una misma combinación de fonemas es de orden fonológico y es la neutralización. Como decíamos, confluye con el que acabamos de mencionar para proporcionar el mismo efecto de una palabra reconocible, pero en este caso no es resultado de una determinada evolución de la lengua, sino que se produce de modo automático y sincrónico en cada momento de su historia, según refleja la escritura, especialmente de las inscripciones, que es la única manifestación fehaciente que conservamos de la parte fonética del fenómeno. A este respecto, conviene hacer notar previamente que no tenemos seguridad alguna de que las grafías reflejen de modo exacto la pronunciación antigua, máxime teniendo en cuenta el carácter conservador de la escritura; sin embargo, las diferentes formas

<sup>5</sup> En cambio, según Ernout-Meillet, s. u. la forma deriva de *\*stel-na*, lo que no implicaría deformación de la base léxica.

de transcribir una misma palabra no dejan de ser indicios indirectos de la posible pronunciación real de la lengua<sup>6</sup>.

En el *Apéndice sobre Fonemática Latina* que se añadía a la *Fonética Latina* de Bassols (1962), Mariner se hacía eco de este fenómeno de la neutralización, un hallazgo esencial en materia fonológica del llamado Círculo de Praga; Alarcos (1954) ya lo había aplicado al español y Mariner lo utilizaba precisa y específicamente para los casos de asimilación en latín descritos por Bassols, aunque sin entrar en demasiados detalles.

Se entiende por neutralización la pérdida en determinados contextos fónicos del rasgo pertinente que opone a dos o más fonemas, sin que se produzca cambio de significado en una palabra dada; en esos contextos la presencia o ausencia de ese rasgo es indiferente y lo que importa y es pertinente es lo que tienen en común, que es lo que se conoce como archifonema (Alarcos 1954: 180 ss.). Así, por ejemplo, el rasgo de sonoridad que opone a los fonemas oclusivos labiales /p/ y /b/ y que permite en posiciones de distinción máxima, como entre vocales, distinguir los significados de palabras como *cūpīs* («deseas», de *cupio*) y *cūbīs* («cubos», de *cubus*), se neutraliza cuando se pronuncia en interior de palabra como límite postnuclear de sílaba ante consonante, es decir, en posición implosiva. Ello da lugar al archifonema /P/, que se puede pronunciar indistintamente sordo o sonoro, sin que haya cambio de significado en la palabra. Así, con independencia de su representación gráfica, tenemos que lat. *apta* puede pronunciarse lo mismo [abta] que [apta]. Ese archifonema, con todo, no deja de oponerse a otros fonemas, de suerte que habrá eventual cambio de significado si se pronuncia [alta], [asta], [arta], [acta], etc.

Pues bien, muchos de los casos en los que se considera que ha habido asimilación pueden ser consecuencia de este fenómeno, es decir, pueden estar representando la vertiente fonética de la neutralización, que es de orden fonológico. Y en esos casos no se trata, por tanto, de que la neutralización sea «el resultado de la asimilación total de dos consonantes» (Álvarez Huerta 2005: 143), sino, al revés, de interpretar que lo que suele considerarse una asimilación (total o parcial) puede ser el reflejo gráfico de las realizaciones fonéticas de un archifonema, producto de una neutralización previa entre dos o más consonantes, o sea, producto de la suspensión en ciertas posiciones del rasgo que las opone.

<sup>6</sup> De hecho, Nikitina (2015: 80–106) estudia las inscripciones legales oficiales del s. I a. C. y I d. C. y observa que las grafías varían según prefijos y época, sin que se pueda establecer una regla general que determine el uso o no uso de la grafía asimilada. Da la impresión, según la autora, de que una u otra dependen de varios factores, como el tipo de prefijo, la tradición escolar o incluso el gusto personal.

## 5. El sistema fonemático del latín: nueva propuesta

Antes de revisar, a la luz de la fonología, las asimilaciones descritas, debemos exponer cuál es nuestra idea del sistema fonemático del latín, para saber qué pares de fonemas tienen más predisposición a perder el rasgo distintivo que los opone, cuando se diferencian entre sí precisamente por ese rasgo. Y la expresamos adoptando 8 rasgos de los 12 con que Jakobson y Halle (1956) consideraban que podían definirse los fonemas de todas las lenguas. Los hemos aprovechado, además, llevando las dicotomías a su máxima expresión, con lo que hemos podido ahorrarnos algunos rasgos, como se verá. Los 8 rasgos empleados son estos:

1. consonántico, en oposición a no consonántico
2. sonoro, en oposición a no sonoro
3. grave o periférico, en oposición a no grave o no periférico
4. denso o con amplia cavidad frontal (velar), en oposición a no denso o sin amplia cavidad frontal (no velar)
5. difuso o de abertura mínima (labial), en oposición a no difuso o de abertura no mínima (no labial)
6. oclusivo, en oposición a no oclusivo
7. nasal, en oposición a no nasal y
8. lateral, en oposición a no lateral

Y la descripción gráfica de los rasgos de los distintos fonemas, opuestos por pares, la representamos como se ve en la fig. 1 en la página siguiente.

Los rasgos pertinentes de cada fonema se obtienen a partir de las ramas que salen hacia la derecha de cada número, que representa el rasgo descrito al margen. Así, por ejemplo, el fonema /g/ parte hacia la derecha de 1, 3, 4 y 2, con lo cual sus rasgos serán: consonántico (1), grave (3), denso (4) y sonoro (2), mientras que el fonema /p/ será consonántico (1), grave (3) y oclusivo (6).

Una de las mayores ventajas que, según opinamos, aporta esta concepción de los fonemas que proponemos es la de integrar en un solo sistema y con unos mismos rasgos los tradicionalmente considerados distintos e independientes sistemas vocálico y consonántico. En este sentido, se verá que, al igual que propone Veiga (2002: 38) para el español, hemos eliminado la tradicional dicotomía «vocálico/no vocálico», incluida en la relación de Jakobson, para caracterizar a las vocales, porque nos parece redundante llamar vocálico a lo que se puede definir más simplemente



Siguiendo con esa parte no consonántica del sistema, se observará que hemos reducido el tradicional sistema de oposiciones graduales entre vocales, no ya a un sistema lineal, como el que proponía Mariner (1962: 255), a base de eliminar la abertura como elemento distintivo, por ser claramente redundante, sino a un sistema de oposiciones privativas en el que, al igual que ocurre en el que propone Veiga para el español (2002: 88 ss.), el fonema /e/ resulta ser el menos marcado, frente a la tradicional consideración de que lo es /a/, fonema central del modelo triangular<sup>10</sup>. Nuestras oposiciones particulares entre los tradicionales fonemas vocálicos solo difieren en algún detalle<sup>11</sup> de las que propone Veiga; sin embargo, coinciden en lo esencial: reducirlas a lo estrictamente pertinente que las haga privativas.

Otra novedad que pudiera llamar la atención es el hecho de que ubiquemos el fonema /h/ en la parte no consonántica del sistema, a diferencia de todas las descripciones fonemáticas que conocemos, donde aparece entre los fonemas consonánticos. Se le suele atribuir el rasgo «continuo», «fricativo» o incluso «tenso». Jakobson y Halle (2002: 738 s.) lo consideran un «basic glide» y dicen: «Glides are non-vocalic and non-consonantal; they never participate in the oppositions grave/acute and compact/diffuse (...), and the basic or only glide of a given language is a one-feature phoneme in opposition to a phonemic zero (cf. Engl. *Hall/all*)». Sin embargo, tal descripción nos parece que presenta una contradicción: si /h/ es no-vocálico y no-consonántico, ¿qué es, entonces? Nos atenemos a la definición genética del rasgo vocálico y del consonántico que ofrece el propio Jakobson: dice que es vocálico el sonido que se caracteriza por la excitación de la glotis junto con un libre paso del aire a través del tracto bucal, sin encontrar obstáculos, y que es consonántico el que sí encuentra obstáculos en el tracto bucal. Una simple observación de cómo se produce el fonema /h/ en lenguas como el inglés o el alemán, y suponiendo que en latín fuera similar, nos permite deducir que no es consonántico, pues el aire

contendrá una vocal breve, mientras que en la segunda aparecerá la otra vocal en posición explosiva, como margen prenuclear: *flūc-tus*, pero *flū-wo*.

<sup>10</sup> Veiga (*ibid.*) atribuye a ese carácter no marcado de /e/ el hecho de que sea la vocal que más facilidad de empleo admite tanto en el español actual como en su historia. Así parecen probarlo fenómenos como el uso de /e/ para adaptar palabras extranjeras como *standard* > *estándar* o *film* > *filme* o de la evolución del latín al español, como en *stare* > *estar*; o su disposición para la apócope *seniore* > *señor*; o su preferencia en los nombres de las letras: *eme, ene, ele, be, ce...*

<sup>11</sup> Concretamente, Veiga (*ibid.*) desdobra la tradicional oposición «agudo/grave» en «agudo/no agudo» y «grave/no grave», mantiene la de «difuso/no difuso» y prescinde de la oposición «denso/no denso», mientras que nosotros hemos preferido desdobar la oposición difuso/denso en «difuso/no difuso» y «denso/no denso», hemos mantenido la oposición «grave/no grave», pero hemos prescindido de la oposición «agudo/no agudo».

atraviesa el tracto bucal sin que encuentre ningún obstáculo, como ocurre con el resto de vocales. De ahí que Ladefoged y Maddieson (1996: 137), hablando de las fricativas, digan que «Forms of h, f, in which a turbulent airstream is produced at the glottis are also sometimes classed as fricatives, but it is more appropriate to consider them in the chapter on vowels». Ahora bien, a diferencia de las vocales, la articulación de /h/ no implica excitación de la glotis, lo que indica que nos encontramos ante lo que podemos definir como una «no consonante, no sonora» que vendría a equivaler, en términos más tradicionales, a una «vocal sorda», que es lo mismo que una espiración<sup>12</sup>. Es eso lo que hace de /h/ el fonema cero (ø) o no marcado de nuestro sistema<sup>13</sup>.

Yendo a la parte consonántica del sistema, la que nos ocupará en esta ocasión, hemos buscado también reducir los rasgos pertinentes a los mínimos que permitan oponer entre sí a todos los fonemas. Por ello hemos prescindido de rasgos como «oral», pues se entiende que esta característica se define mejor como «no nasal», frente a los fonemas que sí son nasales; y también hemos prescindido del tradicional rasgo «fricativo», pues, en realidad, lo define mejor el hecho de ser «no oclusivo», allí donde cabe la oposición entre oclusivo y no oclusivo.

Por esa misma razón, además, y también con el mismo objetivo de economizar rasgos, las tradicionales velares /k, g/ y sus correlatos labiovelares, que definimos, en general, como densas, no se caracterizan aquí como oclusivas (o sus equivalentes no continuas o interrumpidas), según suele hacerse (*uid.*, por ejemplo, Rossi -ap. Touratier 2005a: 108 y 110- o Ballester 1996: 109), pues, a diferencia, por ejemplo, del español, donde existe el

<sup>12</sup> En un estudio de la Universidad de Iowa, *Sounds of Speech*, puede verse cómo se produce y suena cada fonema del inglés, alemán o español. La producción y sonido correspondientes al fonema /h/ del inglés y del alemán o al sonido [h] en determinadas zonas del español coincide en las tres lenguas: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish> {17/11/203}. A pesar de ello, /h/ aparece clasificado entre las consonantes del inglés y del alemán. Y, por su parte, Ladefoged y Maddieson (1996: 325) también dicen, a propósito de h, f, que «These sounds have been described as voiceless or breathy voiced counterparts of the vowels that follow them (Ladefoged, 1971). But, as Keating (1988) has shown, the shape of the vocal tract during h or f is often simply that of the surrounding sounds». Eso pudiera ser así también en latín, cuando /h/ precede a una vocal, pero pudiera también tener una producción independiente cuando sigue a una consonante, como en el caso del valor que cabe atribuirle en las transcripciones de las consonantes aspiradas griegas 'TH', 'PH', 'CH'. Lo importante, en todo caso, para nosotros es considerar que /h/ no es consonante.

<sup>13</sup> Los gramáticos latinos suelen describir la 'H' como una *adspirationis nota* (por ejemplo, Donato, en Keil IV 368, dice que *h interdum consonans interdum adspirationis creditur nota*). Curiosamente, sin embargo, Marciano Capela (261) describe su producción a finales del s. v o principios del vi como una «exhalación» con estas palabras: *H contractis paululum faucibus uentus exhalat*. Y seguramente seguía fuentes antiguas.

fonema correspondiente a la letra ⟨j⟩ (jota) /x/, en latín no consideramos que existan velares no oclusivas a las que puedan oponerse<sup>14</sup>.

Igualmente, tampoco caracterizamos a las nasales /m, n/ y a las laterales /l, r/ con el rasgo de sonoridad, como se hace habitualmente, por muy sonoros que sean esos fonemas, porque es una redundancia hacerlo no teniendo correlatos no sonoros; y, desde luego, los laterales son definidos solo como consonánticos, en lugar de como consonánticos y vocálicos a la vez, lo que nos parece una contradicción.

En fin, como se ve, los distintos fonemas se definen como lo que son, pero también como lo que no son frente a los que son. Así, por ejemplo, los tradicionales fonemas dentales /s/, /t/, /d/ se definen mejor como lo que no son en latín, frente a los demás consonánticos, de suerte que basta con considerarlos solo como tales consonánticos y oponerlos entre sí por la oclusividad o su ausencia y por la sonoridad o su ausencia.

Por lo demás, a diferencia de Mariner, no tenemos en cuenta las geminadas, porque en latín se deduce que son claramente grupos difonemáticos, si les aplicamos, al igual que antes a las vocales largas, la Regla 1 de Trubetzkóy<sup>15</sup>, de las referidas al carácter mono o difonemático de combinaciones de sonidos. No cabe, en consecuencia, hablar de «correlación geminado/simple».

## 6. Examen fonológico de la asimilación

Pues bien, si a tenor del sistema descrito examinamos las asimilaciones en que intervienen las tradicionales dentales /s/, /t/, /d/, que en nuestro sistema se definen como consonantes no laterales, no nasales, no graves, podemos distinguir casos claros de neutralización entre /t/ y /d/, como en *adendo-attendo*: el rasgo de sonoridad que las opone en esa posición deja de ser pertinente y lo mismo da pronunciar la sorda que la sonora<sup>16</sup>. No habría en este caso asimilación propiamente dicha, sino realización sorda

<sup>14</sup> En cambio, es cierto que los autores que acabamos de mencionar parecen oponer esas oclusivas velares a /h/, fonema que caracterizan respectivamente como no oclusivo (Rossi) y fricativo laríngeo (Ballester). Mariner (1962: 259), por su parte, sí opone las oclusivas velares a /h/.

<sup>15</sup> Vid. nota 8. Como las geminadas se pronuncian con corte silábico intermedio y, por lo tanto, divididas en dos sílabas, se concluye que no son uno, sino dos fonemas.

<sup>16</sup> La tradición de nuestros estudios también habla para casos como *adendo* de mantenimiento de la grafía etimológica, lo que no es descartable y permite interpretaciones ciertamente ambiguas. Lo mismo ocurre con otros muchos términos, pero no con todos, como en la secuencia *at tegulas* o en palabras como *pleps, ifse, uigsit*, etc. (*uid. infra*). En todo caso, conviene tener en cuenta que en las ediciones críticas de textos la elección de una u otra grafía puede responder a una preferencia personal del editor, lo que, con todo, no ocurre con las inscripciones, que también muestran esa vacilación. Vid. Nikitina (2015) en *supra*, nota 6.

(o sonora) del archifonema dental /T/<sup>17</sup>. Lo mismo cabe decir de casos como *adsum/assum*: la oclusión, que es el rasgo que particularmente opone a /s/ y /d/ (no la sonoridad), se neutraliza en esa posición implosiva y lo que aparece es, por tanto, una realización [s] o [d] del archifonema correspondiente<sup>18</sup>. Tampoco habría, pues, asimilación en el sentido tradicional, sino la expresión gráfica esperable de la realización fonética de esa neutralización<sup>19</sup>.

Si pasamos a las tradicionales labiales, en nuestro esquema /f/, /p/, /b/, podremos observar lo mismo. Por ejemplo, en palabras como *optineo-optineo*, *optuli-optuli*, la oposición de sonoridad que existe entre /p/ y /b/ se neutraliza en posición implosiva y lo que refleja la grafía es la realización [p] o [b] del archifonema correspondiente /P/<sup>20</sup>. Lo mismo ocurre en formas como *nupsi*, de *nubo* o *scripsi* de *scribo*: el fonema /b/ aparece en esos contextos en posición de neutralización —implosiva, como margen postnuclear de sílaba— y el archifonema se realiza con cualquiera de las variantes labiales, sorda o sonora. Es verdad que tenemos normalmente una escritura *scripsi*; y es verdad que quizá haya influido en la preferencia por la sorda el contexto fónico, lo que permitiría hablar de una cierta asimilación, pero está bien documentada la forma SCRIBSI (CIL VIII 724)<sup>21</sup>; y, al revés, tenemos normalmente *absit*, una escritura en la que parece haber prevalecido la conciencia etimológica de la forma, pese a que se documente APSIT (AE 2018, 770), lo que evidencia una pronunciación que proviene de una neutralización.

Esta neutralización se da también en final de palabra en voces como

<sup>17</sup> El archifonema se representa, como es sabido, con una letra mayúscula; que se use T (o, en otros casos, P, K, etc.) es una convención que solo pretende aludir a los rasgos mínimos comunes pertinentes de los fonemas neutralizados.

<sup>18</sup> La indiferente pronunciación de la consonante neutralizada propició que, como recuerda García González (1996: 94), pudiera utilizarse la ambigüedad generada en este par de palabras para crear situaciones cómicas, como la de Plauto (*Poen.* 279), a cuenta de la diferencia entre *assum* (de *adsum* «aquí estoy») y *assum* («asadado»).

<sup>19</sup> Esa neutralización, además, se produce entre palabras en el contexto mencionado, lo que explica grafías como AT TEGVLAS (CIL I<sup>2</sup> 1252) o AT TVOS (CIL VI 31066), con la variante sorda (Leumann, 1977: 196).

<sup>20</sup> Es cierto que, en origen, los preverbios o preposiciones *ab*, *ob* y *sub* ya parecen haber tenido *-p* en lugar de *-b*, si se tienen en cuenta las correspondencias con otras lenguas y dialectos (Leumann, 1977: 157). Sin embargo, lo que nos interesa es que en época histórica ya tienen *-b*. Por lo demás, como recuerda García González (1996: 95), Quintiliano (*Inst.* 1, 7, 7–8) ya consideraba al respecto de *obtinuit/optinuit* que, aunque la razón exigía la grafía *b*, los oídos escuchaban *p*, prueba inequívoca de que daba igual lo que se pronunciara, porque la oposición entre /p/ y /b/ está, como decimos, neutralizada.

<sup>21</sup> Los testimonios de las inscripciones proceden en su mayor parte de la *Computerized Historical Linguistic Database of Latin Inscriptions of the Imperial Age* (<<https://lldb.elte.hu/en/database>>), dirigida por B. Adamik.

*urbs* o *plebs*; Bassols (1962: 214) ya advierte de que, de acuerdo con los antiguos gramáticos, esos vocablos se pronunciaban [pleps] o [urps], por más que se escribieran con ⟨b⟩, por las obvias influencias analógicas de sus formas declinadas, como *plebis*, *urbis*. Lo cierto es que están documentadas aquellas pronunciaciones, como PLEPS (CIL II, 5466), y que lo adecuado, por tanto, sería decir que esas labiales se neutralizan, de suerte que cualquiera de las variantes del archifonema puede aparecer, pues es indiferente que lo haga una u otra. Es más, incluso también se encuentran ocasionalmente grafías con ⟨f⟩, como en IFSE (AE 2012, 1841) (= *ipse*), lo que revela que también este fonema entra en la neutralización de las labiales y que su realización puede ser una variante del archifonema.

Entre las velares se producen diversos casos de neutralización que dan lugar al archifonema correspondiente /K/ y a distintas realizaciones. Uno de ellos lo representan las palabras que contienen ⟨x⟩ en su grafía. En una como *uixit* la propia grafía esconde la pronunciación real, que no sabemos si era con velar sorda o sonora. En todo caso, las inscripciones nos dejan testimonio de que podía pronunciarse con la variante velar sorda [k], como en VICSIT (CIL VIII, 7427), o con la sonora [g], como en VIGSIT y SEGSAGINTA, ambas formas procedentes del mismo epígrafe (CIL VII, 355). También se neutraliza la oposición entre velares en casos como *augmentum* junto a AVCMENTV[M] (CIL II, 5239) o *dogma* junto a DOCMATE (IHC 362, 19): que aparezcan con una u otra grafía es indiferente, porque lo que se representa es una variante que intenta preservar lo significativo, que es la velaridad.

Con las nasales las neutralizaciones abundan muchísimo y las realizaciones de su archifonema /N/ y sus representaciones gráficas suelen depender del contexto fónico. Así, por ejemplo, la neutralización de una nasal ante otra nasal produce realizaciones en que indistintamente aparecen las grafías ⟨m⟩ o ⟨n⟩: *immineo-immineo* o *alumnus-ALONNVS* (CIL III, 2240). Ante labial, es frecuente que aparezca ⟨m⟩, que es lo que parece que se tiende a pronunciar<sup>22</sup>, como en *impono*; pero también encontramos muy abundantemente *impono*, lo que, aunque suele interpretarse como una grafía etimológica, podría también considerarse como una de las posibilidades de expresión gráfica de las realizaciones del archifonema nasal. Otras veces, en cambio, la grafía tradicional y etimológica de esas realizaciones del archifonema deja paso a la que refleja la pronunciación, como en *IMFELIX* (CIL IX 871). Ante dental, suele aparecer la grafía ⟨n⟩,

<sup>22</sup> Si lo comparamos, por ejemplo, con la pronunciación de las nasales en esa posición en español (Navarro Tomás, 1950: 89).

como en *intendo*, pero no se puede descartar la grafía ⟨m⟩, como ocurre en VOLVMTAS (CIL VIII, 21554) o en FECERVMT (CIL VI, 12375): lo que importa es constatar la nasalidad. También así se explica, más allá de la conciencia etimológica, que aparezcan grafías como *eundem* y *eumdem*, *quandiu* y *quamdiu*, *tandem* y *tamdem* o *comseruus* y *conseruus*. Del mismo modo, ante velar importa ante todo representar la nasalidad, como en *anguis*, lo que ha dado pie a hablar de una ⟨n⟩ velar [ŋ], que no es más, en todo caso, que una realización del archifonema nasal, a pesar de que algunos hayan querido ver en ella un fonema nasal diferente de /m/ y /n/<sup>23</sup>, al que los antiguos, que ya se percataron del fenómeno, llamaron *agma*.

Finalmente, entre las consonantes laterales, /l/ y /r/, tendríamos neutralización en alguno de los casos de asimilación en diminutivos que hemos visto, como \**ager-los* > *agellus*, o en otros como *inter-lego* > *intellego* o *per-lego* > *pellego* (Leumann 1977: 212). En el primer ejemplo se constata que [l] actúa como variante del archifonema /L/, sin que se encuentren ejemplos en que se represente con ⟨r⟩. En los segundos, la representación gráfica con ⟨l⟩ actuaría como variante, asimismo, del archifonema, mientras que ⟨r⟩, aunque pudiera ser representación de la otra variante, parece más bien deberse al mantenimiento de la forma etimológica.

Al margen de las asimilaciones que tienen origen en neutralizaciones que se producen en el seno de ramas fonemáticas que comparten determinadas características, como el ser nasales, velares, labiales, etc., hay otras como SCRITTVM (Hep 2000, 15), en vez de *scriptum* o SETTEMBRIS (CIL XI 2885) por *septembris*. Pues bien, en casos como estos no habría que descartar la posibilidad de que en la particular oposición privativa entre /t/ y /p/, fonemas que se oponen por un solo rasgo, el de gravedad de /p/, la asimilación fuera consecuencia de una neutralización y que [t] representara una de las variantes.

Del mismo modo, /s/ y /f/, que solo se oponen por la gravedad de /f/, podrían quedar neutralizadas al entrar en contacto y quedar la primera en posición implosiva, de suerte que lo que parece una asimilación pudiera tener su origen en una neutralización, cuya variante [f] es la más utilizada, quizá para no desfigurar la palabra resultante: \**dis-facilis* > *difficilis*, \**dis-fero* > *differo*. A pesar de que Bassols asegura que no existen casos de mantenimiento del grupo *sf*, sí hemos encontrado varios en *tabellae defixionum*, como DISFRANGANTVR (AE 1903, 133), en los que la grafía ⟨s⟩ representaría la otra variante del archifonema.

<sup>23</sup> Por ejemplo, Rossi (*ap. Touratier*, 2005: 110) o Mignot (*ap. Touratier*, 2005: 104).

Por otro lado, si revisamos ahora la conocida ley de Lachmann, según la cual una vocal breve seguida de una consonante sonora y otra sorda se alarga, previo ensordecimiento de la sonora, quizá podríamos describir como resultado de una neutralización ese previo ensordecimiento de la sonora. Tratándose de velares tendríamos, por ejemplo, \**ag-tos* > *āctus*, donde la grafía ⟨c⟩ se dice que representa el ensordecimiento de la velar ante una sorda; sin embargo, también podría considerarse una mera grafía que trata de representar lo esencial de las velares sorda y sonora neutralizadas, es decir, su archifonema, puesto que el pronunciarla sorda o sonora es indiferente en ese contexto. Lo importante de la ley sería el alargamiento de la vocal. Con todo, hay casos, no necesariamente procedentes del ensordecimiento que se reconoce en la ley de Lachmann, en que ante sorda aparece la sonora, como en VEGTIGALIS (AE 2000, 1602). La ley, entonces, explicada sincrónica, no diacrónicamente, quizá pudiera enunciarse de esta otra manera: una vocal breve seguida de una consonante neutralizada ante consonante sorda se alarga.

## 7. ¿No existe, pues, la asimilación?

Si uno revisa el apartado mencionado del Apéndice de Mariner podría deducir que no existe el fenómeno de la asimilación, pues él trata de explicar, a base de neutralizaciones de determinados rasgos compartidos, cada una de las asimilaciones que mencionábamos al principio. Así, considera también neutralizaciones las asimilaciones que presentan palabras como *ad-gero* > *aggero*; *sub-gero* > *suggero*; \**ad-pello* > *appello*; *ad-loquor* > *alloquor*; *sub-moueo* > *summoueo*; etc.

Creo, sin embargo, que en estos casos sí cabe hablar de asimilaciones en las que, como señala la tradición, uno o más rasgos fonemáticos se transmiten de un fonema a otro por su proximidad, salvando en todo caso la naturaleza léxica de la palabra. La razón es que los fonemas que aquí entran en contacto no mantienen entre sí una oposición privativa, es decir, una oposición en la que solo se diferencien por un rasgo, como sí ocurre en las auténticas neutralizaciones. Como mucho, puede decirse que están en oposición equipolente, es decir, la que existe entre dos fonemas que tienen una misma base, pero, cada uno de ellos un rasgo diferente del que tiene el otro. Así nos parece que son las que mantienen entre sí /d/ y /g/, /d/ y /p/, /d/ y /l/, /b/ y /m/, etc., pero en estas no cabe esperar neutralizaciones<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Como dice Alarcos (1954: 49), «Solo suelen ser neutralizables las oposiciones bilaterales, pues el

## 8. Conclusión

Digamos para concluir que la asimilación es un fenómeno fonético que existe y que deja su rastro en las grafías, a menudo influidas por la etimología o la tradición ortográfica. Sin embargo, no siempre responde a la tradicional explicación del contagio de rasgos de un fonema a otro; muchas veces, lo que representan las grafías puede considerarse como la realización fonética de archifonemas resultantes de la suspensión del rasgo pertinente que opone privativamente a determinados fonemas, esto es, de su neutralización.

## Referencias bibliográficas

- ADAMIK, B. (dir.) (1991–) *Computerized Historical Linguistic Database of Latin Inscriptions of the Imperial Age* (<<https://lldb.elte.hu/en/database>>).
- ALARCOS, E. (1954) *Fonología española*, Gredos, Madrid.
- ÁLVAREZ HUERTA, O. (2005) «Neutralisation consonantique en latin», en C. Touratier (ed.) (2005), Aix-en-Provence, 135–155.
- BALLESTER, X. (1996) *Fonemática del Latín Clásico. Consonantismo*, Dpto. de Ciencias de la Antigüedad, Universidad de Zaragoza-Universidad de Barcelona, Zaragoza.
- BASSOLS, M. (1962) *Fonética latina*, CSIC, Madrid.
- ERNOUT, A. y MEILLET, A. (2001) *Dictionnaire étimologique de la langue latine*, Klincksieck, París.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. J. (1996) «Asimilación de prefijos en inscripciones latinas», en Bammesberger, A. y Heberlein, F. (eds.), *Akten des VIII. Internationalen Kolloquiums zur lateinischen Linguistik*, Universitätsverlag C. Winter, Heidelberg, 94–107.
- GRAMMONT, M. (1965) *Traité de Phonétique*, Librairie de la Grave, París.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M. (1956) *Fundamentals of Language*, Mouton & Co. 'S-Gravenhage, La Haya.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M. (2002) «The Revised Version of the List of Inherent Features», en R. Jakobson, *Selected Writings*, 1 (3.ª ed.), Mouton de Gruyter, Berlín-Nueva York, 738–742.
- LADEFOGED, P. y MADDISON, I. (1996) *The Sounds of the World's Languages*, Blackwells, Oxford.
- LEUMANN, M. (1977) *Lateinische Laut- und Formenlehre*, C. H. Beck'sche Verlagbuchhandlung, Múnich.

archifonema de dos fonemas en relación multilateral se confundiría con el archifonema de los otros fonemas que poseen las mismas propiedades en común».

- MARINER, S. (1962) «Apéndice sobre fonemática latina», en M. Bassols, 1962, 249–271.
- MONTEIL, P. (2003) *Elementos de fonética y morfología del latín* (trad. C. Fernández Martínez), Universidad de Sevilla, Sevilla.
- MORALEJO, J. L. (1981–82) «Sobre vocales largas latinas», *Archivum* 31–32, 557–591.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1950) *Manual de pronunciación española*, CSIC, Madrid.
- NIKITINA, V. (2015) *Standardisation and Variation in Latin Orthography and Morphology (100 BC – AD 100)*, PhD, University of Oxford, Oxford.
- TOURATIER, C. (2005a) «Système des consonnes», en C. Touratier (ed.)@@ (2005), 61–134.
- TOURATIER, C. (ed.) (2005) *Essais de phonologie latine*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- TRUBETZKOY, N. S. (1971) *Principles of Phonology*, University of California Press, Berkeley-Los Ángeles.
- UNIVERSITY OF IOWA *Sounds of Speech* (<<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>>).
- VEIGA, A. (2002) *El subsistema vocálico del español*, Universidade, Servicio de Publicacións, Santiago de Compostela.



---

# La corona no hace al rey: la creación de la imagen del nuevo Augusto

## Crown does not Make the King: Developing the Image of the New Augustus

ELENA MIRAMONTES SEIJAS

IES Alfredo Brañas (Carballo)

*emiramontes@edu.xunta.gal*

DOI: 10.48232/eclas.165.04

Recibido: 28/12/2023 — Aceptado: 15/04/2024

**Resumen.**— La cuidadosa selección, por parte de Octaviano, de los títulos que aceptaría del Senado, le permitieron hacerse *de facto* con el poder absoluto, aquel que un día habían ostentado los antiguos reyes, sin necesidad de ser asociado oficialmente con los poderes absolutistas de la extinta monarquía ni de los gobernantes orientales. Sin embargo, en una ciudad en la que el atuendo debía ser cuidadosamente seleccionado para enviar a los conciudadanos el mensaje correcto, no solo los títulos debían ser seleccionados con esmero. César y Marco Antonio habían cometido graves errores que ayudaron a las élites a justificar el asesinato de aquel que quería convertirse en rey (Heskel 1994). Augusto, en cambio, juega de un modo diferente con su imagen y con las normas de etiqueta imperantes a lo largo de la segunda mitad de la época republicana, buscando un engaño (Bender Jørgensen 2010) que sería una declaración de intenciones más velada y sutil que la de César.

**Palabras clave.**— Augusto; emperador; vestido; *regalia*

**Abstract.**— The careful selection by Octavian of the titles that he would accept from the senate, allowed him to actually seize absolute power. He held the power of ancient kings, without the need of being officially associated with the absolutist power either of the extinct monarchy or of Eastern rulers. However, in a city where attire had to be carefully selected in order to send fellow citizens the right message, it is not just titles that had to be carefully chosen. Caesar and Mark Antony had made serious mistakes that helped the senatorial class justify the assassination of the one who wanted to become king (Heskel 1994). Augustus, on the other hand, plays in a different way both with his image and with the prevailing rules during the second half of the republican period, looking for a deception (Bender Jørgensen 2010) that would be a more veiled and subtle declaration of his intention.

**Keywords.**— Augustus; emperor; clothing; *regalia*

La historia de Roma no sería la misma si no tuviésemos en cuenta la importancia que la elección de vestuario e imagen tenía entre los ciudadanos, al menos, en época republicana. Sabemos que lo visual, las ropas y accesorios que ciertas personalidades llevaban en público ayudaban a

reconocerlos y tratarlos de manera apropiada, como ocurría, por ejemplo, con los diferentes colegios sacerdotales. Igualmente, las principales magistraturas políticas tenían el derecho de vestir la *toga praetexta*, al que se añadían otros derechos como el de sentarse en la silla curul o llevar lictores, en el caso de cónsules o dictadores (Heskel 1994; Miramontes Seijas 2021; Sebesta 1994; Stone 1994).

## 1. Los antecedentes de Augusto

Ya en época arcaica, desde los mismos orígenes de la ciudad, los romanos debían distinguir a sus autoridades con ropas dignas del cargo y ello nos lo demuestra el mito de Mucio Escévola, quien asesinó al hombre equivocado, probablemente porque, como romano, no habría siquiera contemplado la idea de que el monarca se vistiese sin emblemas que ayudasen a reconocer fácilmente su poder<sup>1</sup>.

En cuanto a las ropas que vestirían los reyes romanos, nuestras fuentes solo mencionan la *trabea*, una especie de toga, atravesada por franjas verticales, púrpuras y blancas<sup>2</sup> y desconocemos si llevaban o no corona. En cualquier caso, estos símbolos dejarían de utilizarse tras la expulsión de los monarcas, quedando reservados, seguramente, para la figura del *rex sacrorum* (Goldberg 2015; Miramontes Seijas 2021: 141).

Así pues, tras la caída de Tarquinio el Soberbio, el poder regio se dividió entre dos figuras: el *Pontifex Maximus* ostentaría el poder religioso y los cónsules, en principio, el poder político y militar.

## 2. Sobre la *praetexta* y otros símbolos de poder

La llegada de la república trae consigo algunos cambios entre las ropas de los ciudadanos, manteniendo siempre las diferencias entre la plebe, los *equites* y los patricios. En general, se mantenía el *sagum*, el capote militar, como la prenda que indicaba que un hombre se mostraba en público no en calidad de ciudadano, sino de soldado (Dighton 2017; Sumner 2002: 11–13). En tiempos de paz, en cambio, dentro del *pomerium* y para realizar negocios o tareas diplomáticas, debían vestir la *toga*. Asimismo,

<sup>1</sup> Liv. 2.12. «ibi cum stipendium militibus forte daretur, et scriba cum rege sedens pari fere ornatu multa ageret eumque milites vulgo adirent: timens sciscitari, ut Porsinna esset, ne ignorando regem semet ipse aperiret, quis esset, quo temere traxit fortuna facinus, scribam pro rege obruncat».

<sup>2</sup> Serv. *Aen.* 7.612. «ipse Quirinali trabea Suetonius in libro de genere vestium dicit tria genera esse trabearum: unum dis sacratum, quod est tantum de purpura; aliud regum, quod est purpureum, habet tamen album aliquid; tertium augurale de purpura et cocco».

solo se vestían prendas sencillas, de colores oscuros, en momentos de peligro o de angustia, por circunstancias personales o políticas, o bien para mostrar luto, en cuyo caso se empleaban *vestes pullae*, tejidas con lana negra sin teñir (Dighton 2017; Heskell 1994: 141–143; Edmonson 2008: 30–31).

Los altos magistrados que, recordemos, en los inicios de la república debían pertenecer al orden del patriciado, tenían el derecho de vestir la *toga praetexta* (Brøns & Skovmøller 2017; Dolansky 2008; Edmonson 2008: 28), que también llevaban los niños (Sebesta 2005; Edmonson 2008: 26). Debía ser de lana, material considerado como sagrado, motivo por el cual algunos sacerdotes como el propio *Pontifex Maximus* también la vestían, de blanco natural, decorada con una franja púrpura (Cameron 2007: 354).

Este tipo de toga no solo servía para mostrar el estatus de quien la vestía, sino también como amuleto y protección: por un lado, se consideraba que la lana tenía propiedades curativas. Por otra parte, el blanco natural llamado *albus* se asociaba con la divinidad, con la pureza y la virtud (Arias Abellán 1984), mientras que el púrpura, de acuerdo con Zollschan (2011), se asociaría con la vitalidad de la sangre (de ahí que lo luciesen los sacerdotes que podían realizar sacrificios de sangre) y se entendían como un símbolo sacrosanto, inviolable y que confería la misma invulnerabilidad a quien lo llevaba.

Esto explica, en parte, la firmeza con la que ciertos círculos del patriciado se negaban a permitir la entrada de plebeyos a las altas instituciones, entendiendo quizá que solo los patricios, instruidos también en los rituales religiosos que conllevaba cada cargo, eran dignos, a ojos de las deidades, de vestir tales emblemas.

### 3. El final de la república

Ya sea por el cambio de mentalidad que se produjo entre la población durante y después de las guerras Púnicas, ya sea, como denunciaba Catón, por el influjo corruptor de Oriente, parece que hacia finales de la República, nace una cierta relajación en el uso de las ropas, o quizá un juego mayor y más consciente con ellas para mostrar descontento o rebeldía con el Estado.

El caso más extremo que el propio Cicerón nos refiere en las *Filípicas* es el de la coronación de César por el entonces cónsul Marco Antonio.

Marco Antonio se asegura de que quede patente su intención de someterse al poder de César, al aprovechar las Lupercalias para aparecer como luperco, desnudo ante el gentío y arrodillarse ante César ofreciéndole la corona. No obstante Cicerón, siempre cuidadoso con los términos que emplea, en este caso usa muy conscientemente la palabra *diadema* y la repite varias veces en el mismo fragmento<sup>3</sup>. Debemos tener claro que en latín, *corona* no es lo mismo que *diadema*. La primera era un premio, cívico o militar, entregado por algún servicio a la ciudad (Miramontes Seijas 2021: 68–69), mientras que esta era el emblema que había utilizado el rey persa, después fue adoptada como símbolo de poder por Alejandro Magno y, finalmente, por sus sucesores en los diferentes reinos en que se descompuso su imperio (Collins 2012: 377; Stout 1994).

Como Cicerón se apresura a hacer notar, la humillación de ver al cónsul, representante de todo el pueblo de Roma, despojarse de sus emblemas sagrados y de todas sus ropas, poniéndose a los pies de su colega en el cargo es mayúscula, solo comparable a un esclavo que se humilla ante su dueño.

#### 4. Augusto y su ascenso al poder

Tras el asesinato de Julio César a manos de la parte del patriciado que se negaba a aceptar su gobierno absolutista, Octavio no tardó demasiado en entrar en Roma y reclamar la herencia que le correspondía. No obstante, parece que el tránsito de Octavio hacia el poder había sido ya planeado por César, que le granjeó honores militares antes de tener siquiera edad para tomar la armas, durante su celebración triunfal tras su campaña en África (Suet. Aug. 8). Esta falta de diplomacia siguió durante sus primeros años tras tomar la *toga virilis*.

Si creemos lo relatado por Suetonio, parece que permitió que la legión a su cargo invadiese la ciudad y llegase hasta el Senado, donde Cornelio, el centurión a cargo de los hombres, se apartó a un lado el capote, mostrando la empuñadura de la espada, para limitarse a amenazar con: «si vosotros no lo nombráis, esta lo nombrará»<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Cic. *Phil.* 2.34. «sedeat in rostris conlega tuus amictus toga purpurea, in sella aurea, coronatus. escendis4, accedis ad sellam —ita eras Luperus ut te consulem esse meminisse deberes— diadema ostendis. gemitus toto foro. Vnde diadema? non enim abiectum sustuleras, sed attuleras domo meditatum et cogitatum scelus. tu diadema imponebas cum plangore populi; ille cum plausu reiciebat».

<sup>4</sup> Suet. *Aug.* 26 «Magistratus atque honores et ante tempus et quosdam noui generis perpetuosque cepit. consulatum uicesimo aetatis anno inuasit admotis hostiliter ad urbem legionibus missisque qui sibi nomine exercitus deposcerent; cum quidem cunctante senatu Cornelius centurio, princeps

Así pues, si la coronación de César había sido un insulto y una amenaza simbólica, Octavio habría dado un auténtico golpe de Estado y cometido varios sacrilegios, al permitir que sus hombres atravesasen el *po-merium* sagrado de la ciudad, no ya vestidos con el *sagum* militar, sino además armados y que amenazasen a los senadores, olvidando su carácter inviolable.



FIGURA 1: Tridracma de plata que en el anverso muestra a M. Antonio con una corona de hiedra y la inscripción: M ANTONIVS IMP COS DESIG ITER ET TERT, y en el reverso, a Octavia sobre una cesta entre dos serpientes, con la inscripción: III VIR R P C, British Museum, Ref. 31803001

Una vez alcanzado el poder, Octavio tuvo que hacer frente a varias campañas militares, contra Marco Antonio y contra los conjurados y asesinos de César. Tras formar el segundo triunvirato, la guerra propagandística se llevó a cabo mediante la acuñación de monedas con las imágenes de los triunviros, práctica respondida con la emisión de una moneda con la figura de Bruto, señalado como el liberador del pueblo de Roma durante las idus de marzo. Posteriormente Augusto emplearía la misma técnica para responder a las monedas selladas por la reina Cleopatra, con la acuñación de otras con la imagen de Octavia.

Esta estrategia permitía contraponer a dos mujeres, a las dos esposas (se considerasen las dos como legítimas o no) del noble general romano Marco Antonio y hacer así más patente, por un lado, que el conflicto era entre Roma y Egipto, no entre dos bandos romanos y, por otro, que se trataba de una lucha entre la virtud y la *pietas* romana y la corrupción y el lujo orientales, que habían seducido a Antonio.

Pero el uso propagandístico de las mujeres permitía también evitar la

legationis, reiecto sagulo ostendens gladii capulum non dubitasset in curia dicere: «hic faciet, si uos non feceritis»».

contraposición entre los dos enemigos romanos, no solo para no evocar otra guerra civil más, sino para evitar además traer a colación los vicios de ambos contendientes.



FIGURA 2: Moneda acuñada en Tesalónica con Octavia en el anverso y la inscripción: ΑΓΩ-ΝΟΘΕΣΙΑ; en el reverso, rodeada por una corona de laurel, figura la inscripción: ANT, British Museum, Ref. 1613740408

Parece que, en un cierto momento, Marco Antonio llegó a olvidar por completo la disciplina militar romana, pero tampoco Octavio estaba libre de críticas, tanto por su relación con distintas mujeres, como por la imagen que proyectaba. Había sido, desde siempre, un joven enfermizo y, aunque su entereza le había ayudado a resistir en campaña y a lograr varias victorias importantes, el propio Suetonio nos indica que solía utilizar varios remedios con arena y cañas para la pierna y cadera izquierdas<sup>5</sup> y que en invierno vestía una toga gruesa, cuatro túnicas y varias capas de ropa interior, además de prendas para abrigar las piernas, que normalmente utilizaban las mujeres (de ahí que se llamasen *feminalia*), mientras que debía protegerse del sol con un pétaso, incluso en invierno<sup>6</sup>.

Así pues, tanto Antonio como Octavio fallaban en el seguimiento de las normas tradicionales romanas, algo que resulta más patente si tenemos en cuenta que ambos habían comenzado a hacerse asociar con los dioses Dioniso y Apolo, respectivamente (Beacham 2005: 152–160), siendo ambas divinidades generalmente representadas como jóvenes, imberbes y un tanto andróginas. A este respecto, no obstante, cabe explicar que, si bien Antonio sí permitía que se le identificase con el dios, Octavio aprendió el error cometido tras el escándalo producido después de una cena tildada

<sup>5</sup> Suet. *Aug.* 80 «coxendice et femore et crure sinistro non perinde ualebat, ut saepe etiam inlaudicaret; sed remedio harenarum atque harundinum confirmabatur».

<sup>6</sup> Suet. *Aug.* 82 «hieme quaternis cum pingui toga tunicis et subucula et thorace laneo et feminalibus et tibialibus muniebatur, aestate apertis cubiculi foribus ac saepe in peristylo saliente aqua atque etiam uentilante aliquo cubabat. solis uero ne hiberni quidem patiens, domi quoque non nisi petasatus sub diuo spatiabatur».



FIGURA 3: Tetradracma de plata, acuñada en Alejandría, con el busto de Cleopatra en el anverso y la inscripción: ΒΑΣΙΛΙΚΚΑ ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΘΕΑ ΝΕΩΤΕΡΑ; en el reverso figura el busto de M. Antonio y la inscripción: ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΑΥΤΟΚΡΑΤΩΡ ΤΡΙΤΟΝ ΤΡΙΩΝ ΑΝΔΡΩΝ, British Museum, Ref. 200407001

de «divina» en la que él y sus invitados se habían vestido como los doce dioses olímpicos<sup>7</sup>. Semejante divinización, entendida como normal entre los regentes orientales, se veía como un sacrilegio dentro de la ciudad de Roma y, por ello, en respuesta a la deificación de Antonio, se limitó a decir que tenía el favor de Apolo (Beacham 2005: 157–158), evitando durante toda su vida ser realmente deificado al uso oriental.

## 5. Hábitos de vestimenta de Augusto

Al margen de las necesidades de vestimenta impuestas por su condición física, Augusto tenía otras costumbres que no eran habituales entre los ciudadanos romanos.

A su favor jugaban el poco cuidado que prestaba a su cabello (Suet. *Aug.* 79), el que diese ejemplo vistiendo las ropas tejidas por las mujeres de su familia o su previsión al tener siempre dispuesta su vestimenta, por si tenía que salir precipitadamente a atender algún asunto (Suet. *Aug.* 73).

Menos habitual es el hecho de que utilizase calzas para parecer más alto

<sup>7</sup> Suet. *Aug.* 70 «Cena quoque eius secretior in fabulis fuit, quae uulgo δωδεκάθεος uocabatur; in qua deorum dearumque habitu discubuisse conuiuas et ipsum pro Apolline ornatum non Antoni modo epistulae singulorum nomina amarissime enumerantis exprobrant, sed et sine auctore notissimi uersus:

cum primum istorum conduxit mensa choragum,  
sexque deos uidit Mallia sexque deas,  
impia dum Phoebi Caesar mendacia ludit,  
dum noua diuorum cenat adulteria:  
omnia se a terris tunc numina declinarunt,  
fugit et auratos Iuppiter ipse thronos».

(Suet. *Aug.* 73 *calciamentis altiusculis, ut procerior quam erat uideretur*) o su hábito de llevar la túnica decorada con *clavi*, las dos franjas púrpura que decoraban la túnica desde cada hombro hacia el borde inferior, siendo estas ni muy anchas ni muy estrechas (Suet. *Aug.* 73 *clauo nec lato nec angusto*). Suetonio nos describe esto último en medio del resto de hábitos del emperador, pareciendo indicar que se trataba de una virtud personal del emperador, de su búsqueda de la moderación, que le llevaba a estar en un término medio: ni ancho, ni estrecho.

Sin embargo, pese a que los estudios arqueológicos y visuales no han podido confirmar ni desmentir la diferencia entre las túnicas con *angusti* y *lati clavi* (Bender Jørgensen 2010), las fuentes textuales nos indican que sí habría una diferencia establecida entre el ancho de unas otras, siendo las estrechas propias de los *equites* y las anchas del patriciado. De ser esto cierto, el juego de Octavio seguramente no estaría pensado para mostrar moderación, sino más bien para indicar que él, cuyos orígenes familiares tampoco están del todo claros, pero que habría nacido en una rama humilde de la familia Octavia, no está en ninguno de ambos estamentos sociales: no es caballero ni patricio y, al asumir el poder absoluto, no pretende tampoco igualarse a los simples miembros de la clase senatorial, que están ya, de hecho, supeditados a su poder.

Este juego destacaría aún más tras la aprobación de algunas de sus leyes, que imponían el retorno a las antiguas tradiciones, obligando a vestir la toga para asuntos oficiales o para adentrarse en el foro, sin más manto por encima y prohibiendo el uso de ropas oscuras o de luto si no había motivo para ello<sup>8</sup> (recordemos que quienes sí estaban de luto, tenían ya prohibida la entrada al foro y la realización de negocios hasta el final de los rituales de purificación).

## 6. Acumulación de títulos y a qué insignias se asocian

Octavio, en su ascenso al poder, elige muy cuidadosamente los títulos que puede o no aceptar del pueblo y del Senado. Así, por ejemplo, acepta, tras mucha insistencia, el título de *pater patriae*, pero en cambio rechaza la dictadura, debiendo incluso humillarse como un suplicante, desnudando los

<sup>8</sup> Suet. *Aug.* 40 «Etiam habitum uestitumque pristinum reducere studuit, ac uisa quondam pro contione pullatorum turba indignabundus et clamitans: “en Romanos, rerum dominos, gentemque togatam!” negotium aedilibus dedit, ne quem posthac paterentur in foro circae nisi positis lacernis togatum consistere».

hombros y arrodillándose ante el pueblo para frenar su insistencia<sup>9</sup>. Esta anécdota, por cierto, ayuda a confirmar las teorías de Sumner (Sumner 2002: 1–10) y de los recreacionistas históricos, de que las túnicas romanas originales eran muy anchas, con un gran excedente de tela hacia los lados, permitiendo con ello que Augusto pudiese desnudar solamente los hombros y atar el excedente sobre el pecho, para evitar quedar completamente expuesto.

De acuerdo con lo que nos refiere Dión Casio y siguiendo los consejos de Mecenas<sup>10</sup>, en ningún momento se hace llamar rey, pero la acumulación de títulos le permite tener, *de facto*, todos los poderes asociados al monarca: militar, religioso y político. Así, Octavio, a diferencia de César, optó por una apuesta nueva, al convertir el título de *Imperator* en su *praenomen* (Degrassi 1971) y el de *Augustus* en su *nomen* (Todisco 2007).

## 7. Vestimenta oficial

### 7.1. Atuendo militar

Augusto asumió el título de *imperator* bastante pronto, en el año 42 a. C., tras la deificación de su padre, empleando el cargo honorífico que había ostentado este como si fuese una herencia y que posteriormente, en el año 40 o el 38 a. C., se convirtió en su propio nombre (Scarre 1995: 17).

Con el título de *imperator*, se convirtió en comandante del ejército y, para mostrarlo, vestiría con el *paludamentum* típico del general: una capa rectangular, abrochada sobre el hombro izquierdo y teñida de púrpura. Con el tiempo, esta prenda se convertiría en si misma en insignia y privilegio de los emperadores (Miramontes Seijas 2021: 158).

Habiéndose asociado Augusto con la victoria y al convertirse en el conquistador de la *Pax Augustea*, tenemos bastantes representaciones suyas con atuendo militar. Tomando como ejemplo el Augusto de Prima Porta, se le ve representado con túnica, protegido con coraza, la conocida como *thorax stadios*, una coraza de metal que imita la forma del pecho (D'Amato 2016: 46) y, en este caso, labrada con imágenes en cuyo simbolismo

<sup>9</sup> Suet. *Aug.* 52 «Dictaturam magna ui offerente populo genu nixus deiecta ab umeris toga nudo pectore deprecatus est».

<sup>10</sup> Dión Casio 52.40.2 «προσηγορία χρώμενος αὐτάρχει. εἰ δ' οὐκ αἰδῶν τινῶν ἐπικλήσεων προσδέη, δώσουσι μὲν σοι τὴν τοῦ αὐτοκράτορος, ὡσπερ καὶ τῷ πατρὶ σου ἔδωκαν, σεβιοῦσι δὲ σε καὶ ἑτέρα τινὶ προσήσει, ὥστε σε πᾶν τὸ τῆς βασιλείας ἔργον ἄνευ τοῦ τῆς ἐπωνυμίας αὐτῆς ἐπιφθόσου καρποῦσθαι».

no entraré, por alejarse del objeto de este trabajo. Sobre ella vemos el *paludamentum* y, si nos fijamos en la copia que en Zaragoza se conserva de esta estatua, en su mano izquierda llevaría la *vitis*, la vara de mando propia de centuriones o generales.

Llama la atención que en este caso se represente desarmado, sin el cinturón propio de los soldados y descalzo, ni con los zapatos púrpura, propios del patriciado, ni con ningún otro tipo de botas más habituales en ámbito militar. El hecho de que no lleve calzado es propio de las representaciones de los dioses y es, por tanto, un signo de su deificación o, al menos, de su asociación con una divinidad (Goldman 1994: 105).

Por otra parte, como general que ha celebrado varios triunfos, tendría el derecho a vestir, en determinadas ocasiones, el atuendo triunfal: la corona de laurel y la *tunica palmata*, blanca y decorada con palmeras bordadas en oro (Bonfante Warren 1970: 64; Miramontes Seijas 2021: 223).

Asimismo, a lo largo de los años, habría acumulado el derecho a portar distintos tipos de coronas que, recordemos, no eran más que premios, militares o civiles, si bien es cierto que el propio Augusto comenzó a restringir su uso, procurando que solo los altos mandos militares o soldados que hubiesen realizado hazañas que justificasen el honor de una corona, pudiesen recibirlas<sup>11</sup>.

## 7.2. *Atuendo religioso*

Como *Pontifex Maximus*, Augusto tendría derecho a vestir la *toga praetexta*, que le confería inviolabilidad, en todo momento y lugar, salvo cuando asistiese a la curia, estando reunido el Senado. Asimismo, podría realizar ceremonias religiosas, utilizar la *secespita*, el cuchillo ritual, además de otros instrumentos necesarios y debería presentarse *capite velato* a cualquier ceremonia religiosa, característica común al resto de ciudadanos (uno de los ejemplos más representativos sería la imagen de Augusto de la Via Labicana).

En este caso, quizá lo más destacable sería su capacidad para modificar, de nuevo, el calendario, como ya lo había hecho César<sup>12</sup>, o de controlar y regular la actividad del resto de cuerpos sacerdotales, llegando incluso a

<sup>11</sup> Suet. *Aug.* 25 «Dona militaria aliquanto facilius phaleras et torques, quicquid auro argenteoque constaret, quam uallares ac murales coronas, quae honore praecellerent, dabat; has quam parcellissime et sine ambitione ac saepe etiam caligatis tribuit».

<sup>12</sup> Suet. *Aug.* 21 «annum a Diuo Iulio ordinatum, sed postea neglegentia conturbatum atque confusum, rursus ad pristinam rationem redegit; in cuius ordinatione Sextilem mensem e suo cognomine nuncupavit magis quam Septembrem quo erat natus, quod hoc sibi et primus consulatus et insignes uictoriae optigissent».

censurar la impudicia de los lupercos y a obligarles a vestirse, quizá con una especie de falda, similar al *limus* empleado por algunos asistentes de los sacerdotes para realizar los sacrificios rituales (Heskel 1994).

### 7.3. *Atuendo civil*

En cuanto a la vida civil, en general, cualquier alta magistratura traía consigo el derecho a lucir la *toga praetexta*, lo que en la práctica le permitía vestirla en la curia, el único momento en que el *Pontifex Maximus*, en teoría, debía prescindir de ella. A esta prenda se sumarían la túnica decorada con las franjas púrpura, ya mencionada arriba y los *calcei patricii*, teñidos de púrpura y decorados con dos borlas y una luna o una C blanca (indicando el número original de familias patricias en Roma) (Goldman 1994: 119) o bien, en el caso del emperador, probablemente los zapatos de senadores, prétores y ediles curules, los *mullei*, igualmente púrpura, atados con un simple cordón negro rematado en flecos (Miramontes Seijas 2021: 62).

Madden (1861) sugiere que podría llevar una túnica simple o bien lucir una *tunica palmata*, privilegio de los generales triunfales, o incluso una *trabea* para sus tareas como cónsul. Aunque el uso de la *trabea* por los cónsules era algo habitual en determinadas ceremonias religiosas y es posible que el emperador mantuviese viva esta tradición, resulta más problemático aceptar el uso de la *tunica palmata* en un contexto civil y es más probable que se usase esta prenda en un contexto marcial o incluso para asistir a ciertos espectáculos, en que la etiqueta no sería tan estricta, por no estar en misión diplomática.

A la hora de firmar documentos, empleaba su anillo como sello, que cambió tres veces: en principio mostraría la imagen de una esfinge, pasando después a utilizar la imagen de Alejandro Magno y, finalmente, a la de los Dioscuros<sup>13</sup>.

Resulta interesante, por tanto, el que tome o deje el consulado a placer, llegando a ocupar ese cargo, al final, solo para tener la mayor magistratura a la hora de acompañar a sus hijos en el inicio de su vida política, marcándolos como sus herederos y sucesores<sup>14</sup>. Ninguna diferencia tendrían estos nombramientos en lo que a sus insignias de poder se refiere, a no ser

<sup>13</sup> Suet. *Aug.* 50 «in diplomatibus libellisque et epistulis signandis initio sphinge usus est, mox imagine Magni Alexandri, nouissime sua, Dioscuridis manu scalpta, qua signare insecti quoque principes perseuerarunt. ad epistulas omnis horarum quoque momenta nec diei modo sed et noctis, quibus datae significarentur, addebat».

<sup>14</sup> Suet. *Aug.* 26 «rursus tertium decimum biennio post ultro petit, ut C. et Lucium filios amplissimum praeditus magistratu suo quemque tirocinio deduceret in forum».

el derecho a lucir las *fasces* y llevar lictores, que en cualquier caso eran ya reemplazados por su guardia pretoriana. Pese a todo, si nos atenemos a la teoría de Madden, se le conferiría el derecho a portar, en determinados contextos religiosos, la *trabea* de los primitivos reyes, aunque no podemos asegurar que no se le hubiese otorgado el derecho a vestirla incluso cuando no ocupaba la magistratura de cónsul. Se trataba, por tanto, de un juego simbólico, en el que se hacía con la mayor magistratura para asegurarse una mayor legitimidad en sus actos.

Cabe mencionar, por último, que tampoco en la curia mantuvo Augusto siempre las formas. Suetonio nos relata cómo en una ocasión decidió reducir el número de senadores, pues durante tantos años de guerras civiles y conflictos internos, los sucesivos líderes habían nombrado a amigos y seguidores, hasta sobrepasar el millar de *patres conscripti*, siendo muchos de ellos poco honorables y dignos del cargo. Augusto se presentó entonces en la curia vestido con su toga, prenda propia de asuntos pacíficos y diplomáticos, colocada sobre su coraza y su espada al cinto y con diez corpulentos amigos del orden senatorial, que se aseguraron de rodear su escaño en todo momento<sup>15</sup>. La insolencia, o más bien el deseo de supervivencia del emperador llegó hasta el punto de examinar los pliegues de la toga de todo el que quisiera acercarse a él para asegurarse de que no escondía una amenaza.

Sin duda Augusto tenía claro que semejante amenaza al poder de los senadores podía provocar un nuevo magnicidio y, por ello, decidió mostrar las armas y vestirse como *imperator*, cambiando el *paludamentum* militar por la *toga* del mundo civil, suavizando un poco el simbolismo de su atuendo. No obstante, esta elección de vestuario resulta tan agresiva e impropia de un emperador que intentaba dar una nueva imagen de hombre moderado y observante de las tradiciones, que el propio Suetonio pone en duda la veracidad de esta anécdota (o acaso le daba pudor asegurarlo con certeza, por miedo a represalias) y nos dice que en aquella época se creía (*quo tempore existimatur*) que fue así vestido y que es Cordo Cremucio quien indica que los senadores debían ser cacheados para acercarse a él. Más verosímil le parece el hecho de que a aquellos senadores que renuncia-

<sup>15</sup> Suet. *Aug.* 35 «quo tempore existimatur lorica sub ueste munitus ferroque cinctus praesedis decem ualentissimis senatorii ordinis amicum suam circumstantibus. Cordus Cremutius scribit ne admissum quidem tunc quemquam senatorum nisi solum et praetemptato sinu».

ron voluntariamente al cargo, se les mantuvieron los privilegios propios del cargo, incluyendo el seguir vistiendo las insignias apropiadas<sup>16</sup>.

## 8. Símbolos y prendas a evitar por el emperador

Existen, además, algunas prendas de vestir que el nuevo emperador debía evitar a fin de que no se le relacionase directamente con un monarca. Como hemos visto, la *trabea* propia del antiguo rey romano la utilizaban aún los cónsules en determinadas ceremonias religiosas y, por ello, el que el emperador la utilizase en esos mismos contextos no tenía por qué asimilarse a un intento de convertirse en rey. Igualmente, el uso de coronas militares como la triunfal de laurel, la *vallis* o la *muralis*, cuyo uso como premio él mismo restringió, no tendrían nada de extraño en un hombre que había combatido y celebrado varios triunfos.

El uso, en cambio, de la *diadema* griega, como hemos visto en el caso de César, traía consigo una serie de implicaciones que el pueblo romano, o al menos parte de él, difícilmente habría aceptado. Es por ello por lo que tanto Augusto como sus sucesores (con las excepciones de emperadores claramente filo-helenos, como Calígula o Nerón), habrían empleado coronas militares en Roma y habrían lucido la *diadema* solo al visitar la mitad oriental del imperio. Igualmente, habrían evitado, en general, el uso del manto militar griego, la *chlamys*, salvo en el mundo helenizado.

Esta diferenciación en el uso de los símbolos romanos o griegos en una u otra parte del imperio tendría una gran relevancia a lo largo de la historia y, sobre todo, tras la división definitiva del imperio en dos mitades, pues la mitad oriental seguiría manteniendo el uso de la *diadema* y la *chlamys*, mientras que occidente optaría por mantener coronas derivadas de la *muralis* militar y otro tipo de mantos, derivados de distintos tipos de capas militares (Miramontes Seijas 2021).

Por el contrario, es interesante mencionar que, cuando visitaban al emperador en su casa, en Roma, los reyezuelos orientales, por su parte, se adaptaban a las modas locales y se presentaban vestidos como clientes romanos, sin insignias reales y portando la toga, humillándose ante su auténtico regente<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> *Ibid.* «quosdam ad excusandi se uerecundiam compulsi seruauitque etiam excusantibus insigne uestis et spectandi in orchestra epulandique publice ius».

<sup>17</sup> Suet. *Aug.* 60 «saepe regnis relictis non Romae modo sed et prouincias peragranti cotidiana officia togati ac sine regio insigni more clientium praestiterunt».

## 9. Conclusión

En definitiva, Augusto no solo eligió los títulos y cargos que le convenían para hacerse con el poder absoluto y convertirse, *de facto*, en un nuevo monarca, sino que esta selección le llevó también a portar las insignias de poder adecuadas para obtener todo el respeto, la dignidad y la inviolabilidad propias de su nuevo estatus de regente.

A esto se suma su interés por reestablecer las antiguas tradiciones que imbuían a muchas prendas de vestir de un cierto significado para el público. Por ello, al final, debía ser tan escrupuloso con qué ropas llevar y a dónde que el número de esclavos especializados en el cuidado y selección de las ropas de toda la casa imperial (Miramontes Seijas 2021: 151–152; Olson, s. f.) no solo era muy elevado, sino que constituía una pequeña ciudad en sí misma de artesanos y trabajadores.

## Referencias bibliográficas

- ARIAS ABELLÁN, M.<sup>a</sup> C. (1984) «Albus-candidus, ater-niger and ruber-rutilus in Ovid's Metamorphoses. A structural research», *Latomus* XLIII, 111–117.
- BEACHAM, R. (2005) «The Emperor as Impresario: Producing the Pageantry of Power», Galinsky, K. (ed.) *The Cambridge Companion to the Age of Augustus (Cambridge Companions to the Ancient World)*, Cambridge, Cambridge University Press, 151–174.
- BENDER JØRGENSEN, L. (2010) «Clavi and non clavi: definitions of various bands on Roman textiles», *Purpureae Vestes III: Textiles y tintes en la ciudad antigua*, Alfaro, C et al. (eds.), Universitat de València 75–81.
- BONFANTE WARREN, L. (1970) «Roman triumphs and Etruscan kings: the changing face of the triumph», *The Journal of Roman Studies*, 60, 49–66.
- BRØNS, C. y SKOV MØLLER, A. (2017) «Colour-coding the Roman toga: the materiality of textiles represented in ancient sculpture», *Antike Kunst* 60, 55–79.
- CAMERON, A. (2007) «The Imperial Pontifex», *Harvard Studies in Classical Philology* vol. 103, 341–384.
- COLLINS, A. W. (2012) «The royal costume and insignia of Alexander the Great», *The American Journal of Philology*, 133:3, 371–402.
- D'AMATO, R. (2016) *Roman army units in the Western provinces (1) 31 BC–AD 195*, Oxford, Osprey Publishing.
- DEGRASSI, A. (1971) «I nomi dell'imperatore Augusto. Il praenomen Imperatoris», *Studi in onore di Edoardo Volterra*, Milán, Giuffrè, 574–592.
- DE MARIA, S. (2015) «La Porta Aurea e il rilievo di Augusto: evergetismo e celebrazione imperiale a Ravenna», Ranaldi, A. (ed.), *Museo Nazionale di Ravenna*.

- Porta Aurea, Palladio e il monastero benedettino di San Vitale*, Milán, Silvana Editoriale, 2015, 19–29.
- DIGHTON, A. (2017) «“Mutatio vestis”: clothing and political protest in the Late Roman Republic», *Phoenix* 71: 3–4, 354–369.
- DOLANSKY, F. (2008) «“Togam virilem sumere”: coming of age in the Roman world», Edmonson, J. C. y Keith, A. M. (eds.), *Roman dress and the fabrics of Roman culture*, (Phoenix. Supplementary Volume, 46), Toronto-Londres, University of Toronto Press, 47–70.
- EDMONSON, J. C. (2008) «Public dress and social control in late republican and early imperial Rome», Edmonson, J. C. y Keith, A. M. (eds.), *Roman dress and the fabrics of Roman culture*, (Phoenix. Supplementary Volume, 46), Toronto-Londres, University of Toronto Press, 21–46.
- GOETTE, H. R. (1988) «Mulleus-Embas-Calceus. Ikonographische Studien zu römischem Schuhwerk», *Jahrbuch des Deutschen Archäologischen Instituts* 103, 401–464.
- GOLDMAN, N. (1994) «Roman footwear», *The world of Roman costume*, Sebesta, J. y Bonfante, L. (eds.), Winsconsin, The University of Winsconsin Press, 101–129.
- GOLDBERG, C. (2015) «Priests and politicians: rex sacrorum and flamen Dialis in the middle Republic», *Phoenix*, vol. 69 n.<sup>os</sup> 3/4, 334–354.
- HESKEL, J. (1994), «Cicero as evidence for attitudes to dress in the Late Republic», *The world of Roman costume*, Sebesta, J. y Bonfante, L. (eds.), Winsconsin, The University of Winsconsin Press, 133–145.
- MADDEN, F. W. (1861) «On the imperial consular “dress”», *The Numismatic Chronicle and Journal of the Numismatic Society, New series*, 1, 231–240.
- MARKS, R. (2004) «Of kings, crowns and boundary stones: Cipus and the Has-ta Romuli in *Metamorphoses* 15», *Transactions of the American Philological Association* 134: 1, 107–131.
- MIRAMONTES SEIJAS, E. (2021) *Latin lexicon of fashion: clothes, adornments, materials and techniques of Ancient Rome*, British Archaeological Review.
- OLSON, K. (s. f.) «Dress and Adornment at the Roman Imperial Court», at the *Adornment as Expression of Everyday Identity in Ancient and Medieval Life conference*, Instituto de Noruega en Roma, Septiembre de 2019.
- SCARRE, C. (1995) *Chronicle of the Roman Emperors*, Londres, Thames & Hudson.
- SEBESTA, J. L. (2005) «The “toga praetexta” of Roman children and praetextate garments», Cleland, L., Harlow, M. y Llewellyn Jones, L. (eds.), *The clothed body in the ancient world*, Oxford, Oxbow books, 113–120.
- SEBESTA, J. L. (1994) «Tunica ralla, Tunica spissa: the colours and textiles of Roman costume», *The world of Roman costume*, Sebesta, J. y Bonfante, L. (eds.), Winsconsin, The University of Winsconsin Press, 65–76.
- STONE, S. (1994) «The toga: from national to ceremonial costume», *The world of Roman costume*, Sebesta, J. y Bonfante, L. (eds.), Winsconsin, The University of Winsconsin Press, 13–45.
- STOUT, A. M. (1994) «Jewelry as a symbol of status in the Roman Empire», Sebesta,

- J. y Bonfante, L. (eds.), *The world of Roman costume*, Winsconsin, The University of Winsconsin Press, 77–100.
- SUMNER, G. (2002) *Roman military clothing (1) 100 BC–AD 200*, Oxford, Osprey Publishing.
- TODISCO, E. (2007) «Il nome Augustus e la “fondazione” ideologica del Principato», Desideri, P., Moggi, M. y Pani, M. (eds.) *Antidoron. Studi in onore di Barbara Scardigli Forster*, Edizioni ETS, 441–462.
- VAN DRIEL-MURRIEL, C. (1999) «And did those feet in ancient time... feet and shoes as a material projection of the self», *TRAC 98: Proceedings of the eighth annual theoretical Roman Archaeology conference*, Leicester 1998, Oxford, Oxbow books, 131–140.
- ZANKER, P. (1992) *Augusto y el poder de las imágenes*, Madrid, Alianza.
- ZOLLSCHAN, L. (2011) «The ritual garb of the Fetial priests», *Museum Helveticum* vol. 68, n.º 1, 47–67.

---

# Pervivencia de lo clásico en el espectáculo medieval en la Corona de Aragón\*

## Survival of the Classical in the Medieval Spectacle in the Crown of Aragón

FRANCESC MASSIP BONET

Universitat Rovira i Virgili  
francesc.massip@urv.cat

DOI: 10.48232/eclas.165.05

Recibido: 09/01/2024 — Aceptado: 11/04/2024

**Resumen.**— Se incide en la revaloración del Medioevo con sus recurrentes miradas hacia lo clásico que jalonan un período injustamente cualificado de sombrío y se toma el pulso a la dificultosa, pero cierta, continuidad de la cultura clásica a lo largo de los siglos VIII–XV. Particularmente, se destacan algunos elementos que el espectáculo medieval rescata del acervo antiguo, sea una versión peculiar de la forma trágica (la Pasión), sean unos personajes que reelaboran en el contexto cristiano algunos de los héroes de la Antigüedad (por ejemplo, Edipo o, en clave caballeresca, Hércules, Eneas, Aerope, Jasón y Medea, etc.) e incluso divinidades como Cupido o Fortuna, sin olvidar personajes simbólicos procedentes de la mitología grecolatina debidamente cristianizados o reinterpretados en el contexto cristiano (Fama, sirenas, faunos, sátiros, Parcas y sibilas) y a menudo utilizados en espectáculos con una clara intencionalidad política, cívica o religiosa.

**Palabras clave.**— Mitología clásica; teatro medieval; canto de la Sibila; drama de la Pasión

**Abstract.**— This article highlights the revaluation of the Middle Ages taking into consideration its periodic glances towards the Classical, which are hallmarks of a period unjustly qualified as sombre. It follows the pulse of the difficult, but certain, continuity of classical culture throughout the 8<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> centuries. Particularly, it focuses on elements that the medieval spectacle rescues from the ancient heritage, be it a peculiar version of the tragic form (the Passion), characters that rework in the Christian context some of the heroes of Antiquity (for example, Oedipus or, in a chivalric key, Hercules, Aeneas, Aerope, Jason and Medea, etc.), and even divinities such as Cupid or Fortune. It also draws on symbolic characters from Classical mythology properly Christianised or reinterpreted in the Christian context (Phebe, sirens, fauns, satyrs, Parcae and sibyls) and often used in spectacles with a clear political, civic or religious intentionality.

**Keywords.**— Classical mythology; Medieval Theatre; Sybilla's Song; Passion Play

\* Este trabajo se realiza en el marco del Grupo de Investigación LAiREM-Nexus (2017 SGR 970) del AGAUR, y del I + D PID2022-140028NB-I00 (MUDANZA) del Ministerio de Economía y Competitividad.

## 1. Introducción

Entre el Humanismo y el Siglo de las Luces asistimos a una valoración sesgada de la Edad Media en general y de su cultura en particular. Si en 1469 Giovanni Andrea, bibliotecario del papa, bautizó con desprecio todo el milenio que le precedía como *medio Ævum* o *media tempestas*, el prejuicio caló en la Ilustración que consideró aquella época como la edad de las tinieblas (de la ignorancia) frente a la edad o el siglo de las luces (la sabiduría) que el nuevo movimiento aspiraba a representar. Tampoco ayudaron a esclarecer las cosas las idealizaciones y mistificaciones del Romanticismo ni las anecdóticas modas hodiernas, pero lo cierto es que hoy en día el lenguaje común, y particularmente el periodístico, todavía utiliza el epíteto «medieval» como sinónimo de tiranía política e intransigencia dogmática, cuando de hecho todo ello es mucho más aplicable al panorama religioso que impone la Contrarreforma, el absolutismo y el pensamiento único que establece el Antiguo Régimen, dos fenómenos que nacen, justamente, en el período designado como Renacimiento.

Lo cierto es que la Edad Media se caracteriza por una especie de tensión entre la emulación de la Antigüedad clásica y la emergencia del espíritu «bárbaro» y de las tradiciones locales «anticlásicas» que habían quedado dormidas, pero no muertas, bajo la dominación romana. Y así navega en un flujo constante de continuidades y discontinuidades históricas presididas por la idea de renacer sobre los restos del mundo antiguo. Por eso, la Edad Media, contra lo que se cree comúnmente, no significa una ruptura radical, sino que está llena de aspiraciones «renacentistas» que, desde las *renovatio* carolingia (siglos VIII–IX) y otoniana (X–XI) o el renacimiento urbano del XII, desemboca en el gran renacimiento que en Italia se fragua en el siglo XIV y que se extiende por Europa durante el XV y el XVI. Como el ave fénix que renace de sus propias cenizas y vuelve a arder e incinerarse, así se manifiesta la clasicidad, con plumajes de colores cambiantes, a lo largo de este dilatado período que hemos convenido en llamar medieval. El patrimonio clásico es absorbido y tamizado por la Edad Media en un proceso capaz de extraer lo mejor de las más diversas culturas figurativas y de las múltiples expresiones artísticas en las que se fundó y habitó, para conseguir una destilación completamente original. Dicho de otro modo, nos encontramos ante un mosaico de fondo esencialmente antiguo, matizado por las aportaciones bizantinas e islámicas, ambas en conexión con la antigüedad y puentes con el oriente (Siria y Armenia), y salpimentado con

teselas procedentes del mundo preclásico, germánico y céltico (Massip 2014: 1-3).

Sin embargo, no cabe duda de que la noción de teatro en sentido fuerte, tal y como fue codificado en la antigüedad clásica por la cultura greco-romana, como actividad compleja y perfectamente establecida, es una noción que empieza a desaparecer en las postrimerías del Imperio romano. Porque el teatro es una actividad propiciada por la cultura urbana y uno de los puntales del edificio social de la *pólis*; una actividad que contribuye decisivamente a articular la colectividad ciudadana como altavoz de los mensajes y los esquemas de valores que representan a esta comunidad y que convienen para su continuidad (Allegrí 1990).

La crisis política y administrativa de finales del Imperio debilita considerablemente esa idea y ese valor del teatro. Es muy significativo que el trágico romano Séneca, nunca pudiera poner en escena ninguna obra suya. La tragedia ya no se estilaba (Carruesco y Reig 2017: 106). Las manifestaciones espectaculares se refugian en el *panem et circenses* (anfiteatro y circo), espectáculos sin ninguna ambición integradora, constructora de unos ideales comunitarios como los que sí que cimentaban los géneros dramáticos antiguos.

Cuando la crisis del Imperio afecta también a la economía se produce el abandono de las ciudades: la gente se refugiaba en el campo donde la vida, en época de crisis, siempre es más llevadera. Esta vertiginosa ruralización del Imperio Romano supuso, en el ámbito espectacular, la desaparición de toda actividad escénica de tipo teatral que, como hemos dicho, había sido un invento esencialmente urbano. Esto tiene como consecuencia la degradación y derrumbe de los edificios teatrales antiguos y del oficio actoral, que sobrevive en los registros cómicos y farsescos, pero con una consideración social ínfima. Si a todo esto añadimos el ataque frontal que el cristianismo presenta a toda manifestación escénica, entenderemos que en la Edad Media se haya perdido prácticamente la noción de teatro.

Y, sin embargo, existen continuidades sorprendentes como Terencio, que sigue leyéndose e imitándose en círculos de alta cultura, principalmente eclesiásticos, y que tiene su máximo exponente en la primera dramaturgia europea conocida: Hrotsvitha de Gandersheim (c. 935-c.975), autora de seis comedias escritas al estilo de Terencio, cuya forma imita para cristianizar el modelo y moralizar los argumentos. No podemos saber si estas piezas dedicadas a explicar la vida virtuosa de sus heroínas fueron nunca representadas o simplemente leídas a diversas voces, ya sea en el

monasterio benedictino de su autora, bien en la corte de los Otones que lo protegía. Y la vivaz actividad dramática que, durante el tardo medioevo, se documenta en los claustros femeninos así lo permite suponer (Cátedra 2005: 121–126; 447–450; Sanmartín 2012: 285–287).).

## 2. La tragedia de la Pasión

Es sabido que la historia de la Pasión de Cristo constituye uno de los argumentos dramáticos más importantes de la cultura occidental, desde el nacimiento del teatro medieval a la aparición del cine. No en vano, como decía Auerbach, «en este gran drama, están fundamentalmente contenidos todos los hechos de la historia universal, y todas las alturas y los abismos de la conducta humana» (Auerbach 1983: 152). Con la evocación ritual y escénica de aquellos hechos, se rememora una injusticia. El Sanedrín, fabricando pruebas falsas y falsos testigos, eleva unas acusaciones absolutamente abusivas y se dicta una Sentencia capital que es un fraude de ley. Mientras tanto, la víctima ha sufrido la humillación de los poderosos, el escarnio de una multitud enardecida por las prédicas de los más intransigentes, la vejación pública con burlas, flagelaciones y rebajamientos grotescos, en lo que constituye el conjunto de los Improperios. Son aspectos de intemporal vigencia, y no es casual que en la pieza bizantina *Christos Paschon* (atribuida a Gregorio Nacianceno, obispo de Constantinopla en el s. iv, pero con dataciones tardías hasta el s. xi), más de un tercio de los trímetros yámbicos utilizados son tomados prestados de los trágicos, particularmente de Eurípides, pero también de Esquilo (Totaro 2017: 133–139), y reaprovechados en boca de personajes sacros como María, la auténtica protagonista de la obra, todo ello como reivindicación cristiana de la imponente tradición griega<sup>1</sup>. La Virgen María se lamenta por su hijo con palabras de Hécuba, de Clitemnestra, de Medea, de Fedra, de Agave, en una reutilización del legado clásico al servicio del espíritu cristiano (Acerbi 2018).

La primera cualidad de las escenificaciones de la Pasión viene definida por su naturaleza ritual. Y es que el teatro cristiano, como el griego, se origina en el rito, un contexto que las representaciones pasionísticas de ayer y hoy nunca abandonan del todo. Otra cosa es que la Pasión de Cristo se convirtiera en «la primera brecha en la teoría clásica: con su radical

<sup>1</sup> Se dicen cosas como «No será Dios quien te obligará a ser justo: / ser justo siempre, en cualquier caso, / radica en la elección y en el pensamiento de los mortales» (vv. 262–4). Véase Odorico 2006: 25–45.

mezcla de cotidiana realidad y de tragedia más elevada y sublime» derribó «la antigua barrera estilística» (Auerbach 1983: 523).

Además, la tragedia no se consuma porque existe un «después» que la neutraliza y la proyecta hacia otra dimensión: la liberación de la muerte a través de la muerte (Resurrección). Es lo que consiguen las procesiones de Semana Santa: «conmemorar como si se desconociera su futuro perfecto, la Resurrección que modificaría su sentido, para evocar la completa desolación, la Pasión como tragedia absoluta» (Gavilán 2017: 266). Sin embargo, hay quien sustrae la Pasión de Cristo de la consideración trágica, y niega su representación según un dispositivo trágico, para hablar de un mecanismo dramático que acerca e involucra al espectador/partícipe que, como el espectador de la tragedia, experimenta piedad ante el dolor mostrado en escena, pero que, como experiencia compartida del sufrimiento, deviene misericordia, cosa que otorga un sentido anti-trágico y anti-catártico a la piedad cristiana (Bino 2022: 84).

La violencia sufrida por Cristo no tiene por finalidad provocar una catarsis preventiva de males mayores, sino desactivar los mecanismos de la violencia, interrumpir la sucesión de acción/reacción, la cadena de represalia y venganza, y presentar como única réplica fructífera el pacifismo activo y la filantropía (Bernardi 2022: 30).

Aunque muchos de los textos conservados de representaciones pasionísticas no son tragedias, no se puede negar la presencia de contenidos trágicos en el teatro de la Pasión. Y lo cierto es que con el gótico, en el contexto eclesiástico, comienza a cultivarse una dramática que gira en torno a los episodios sacrificiales y dolorosos del héroe cristiano, particularmente su Pasión y Muerte, un tema susceptible de grandes espectáculos, en la medida en que tenía todos los condimentos de la tragedia según la definición aristotélica: un héroe de la más alta estirpe y comportamiento honorable, tras ganarse la admiración de todo un pueblo, ve su suerte cambiada en la contraria (*peripéteia*) a raíz de la traición de Judas, lo que le conlleva un suplicio que culmina con el sacrificio en la cruz, una muerte en la que ya se producen todos los signos que permiten reconocerle como Dios (*anagnórisis*): el eclipse y las tinieblas, el terremoto y la resurrección de los muertos.

Por cierto, que Judas, ya en la primera Pasión dramática catalana (Romeu 1994 [1957]), bautizada como *Pasión del Reino de Mallorca* (Massip 1987), precisamente justifica la infidelidad a su Maestro con un argumento de un clasicismo inquietante. Se trata de una de las interpolaciones más interesantes de nuestro teatro medieval, que ofrece una original versión

de la leyenda distinta de la que ya recogía en 1260 Iacopo de Varazze (*Legenda Aurea*). Varazze explica que Judas, de pequeño, había sido abandonado en una cesta —al igual que Moisés y otros héroes de la antigüedad como Perseo— en el mar por sus padres, que habían tenido en sueños una visión que les presagiaba la funesta maldad de su hijo; fue recogido por una reina en la isla de Iscariot, que le crió junto a su propio vástago, al que Judas, ya crecido y celoso, mató y tuvo que huir: en la escapada llega a Jerusalén donde entra al servicio de Pilatos. Junto a la casa de su señor había un fértil huerto con manzanos que Pilatos deseaba. Judas, para complacerle, robó las manzanas del vecino, Rubén, pero este le sorprendió, combatieron y Judas le mató de una pedrada, sin saber que era su padre. Pilatos, como premio, le dio las pertenencias del fallecido, así como la mano de su viuda Ciborea, es decir, su propia madre, con la que Judas tuvo hijos. Cuando descubre el sobrecogedor incesto, se entrega al consejo de Jesucristo que le hace discípulo suyo y procurador de los bienes de la comunidad apostólica y, como paga, recibiría el diezmo o décima parte para poder alimentar a la esposa-madre y los descendientes. Por eso vendió a Cristo por 30 monedas, el diezmo de las 300 que costaba el unguento derramado por Magdalena en honor a Cristo en casa de Simón el Fariseo (Kniazzezh, Neugaard, Corominas eds. 1977: II, 282–285). La versión dramática catalana parte de una distinta elaboración de la leyenda, una versión desconocida y sin ulterior continuidad, que sitúan al drama como anterior o contemporáneo del relato de Varazze. En esta insólita versión, Judas es abandonado en las aguas de un río, no por un vaticinio, que tenía unas resonancias demasiado clásicas, sino para salvarle del edicto de Herodes sobre la matanza de los niños inocentes<sup>2</sup>. Ni mata al hijo del rey ni es siervo de Pilatos, y el reconocimiento del incesto vendrá dado por una marca de hierro al rojo vivo que su madre le había practicado de pequeño antes de dejarlo río abajo (Romeu 1994: I, 106–110). Así pues, el héroe por excelencia de los antiguos, el más infortunado y trágico, Edipo, se ha reencarnado en el antihéroe por antonomasia de la Pasión cristiana, Judas, el malvado necesario para acrecentar la tensión e impactar en el contraste dramático. Y mientras uno, empujado por el noble deseo de salvaguardar a sus súbditos tebanos, se quita los ojos y se exilia, el otro, tal vez consciente de la inutilidad de su gesto o quizás sintiéndose a regañadientes instrumento del designio divino, se quita la vida. La crudeza de la leyenda de Judas, que aparece con toda su fuerza y aspereza en la

<sup>2</sup> También el Obispillo del siglo XV se salva de la escabechina de Herodes ayudado por su madre a mancharse con la sangre de los degollados y hacerse el muerto (Pacheco ed. 1992: 176–177).

Pasión trecentista, se atenúa en la Pasión de Cervera (1477–1545), donde la referencia a la leyenda edípica está, pero muy resumida y, sobre todo, trasladada de la cena en casa de Simón (entrada a Jerusalén) del original al monólogo antes de colgarse (Miró ed. 1996: 65–66).

En Pasiones posteriores casi ha desaparecido del todo, ya tan sólo con vagas referencias prácticamente irreconocibles, y en la Pasión de Olot —una copia de 1684 de un original muy medievalizante— las hojas del manuscrito que la contenían fueron arrancadas (Vila ed. 2001: 109n).

### 3. Los Triunfos: de Ovidio a Petrarca

Poetas latinos como Ovidio, muy leído en círculos eclesiásticos (la Biblioteca Capitular de Tortosa conserva un bonito ejemplar de las *Metamorphoseon* del siglo XII —la *aetas ouidiana*— que alguien empujó al fondo de la estantería para ocultarlo y evitar su destrucción en manos de los rigoristas), inspiraron algunos espectáculos confeccionados para la exaltación de los nuevos monarcas cuando entraban en sus ciudades tras su proclamación. Así sucedió cuando Martín el Humano entró en Barcelona el 27 de mayo de 1397, procedente de Aviñón donde residía el papa aragonés Pedro de Luna. Como venía por mar, desembarcó en la playa *et arripuit terram per pontem positum et factum de postibus et cohoptum de pannis de lana*, como describe Guillem Mascaró, presbítero beneficiado de la catedral barcelonesa, en su *Cronicó*. Pasado el puente de madera, el rey se sentó en un trono de cinco peldaños dispuesto a contemplar la fiesta organizada por la ciudad y empezada con el espectacular desfile de los oficios. Entre «los jochs» que le ofrecieron, destaca, por su originalidad, el que prepararon los peleteros:

*officium dels payés fecit unum castrum in quo ducebatur lo Rey de Amós cum sagitis quas hinc inde prohibiebat, et in dicto castro erat una domicella in quolibet angulo, que domicelle ministrabant sagitas ipsi Deo Amoris (Cingolani ed. 2006: 275).*

Por lo tanto, el gremio de quienes comerciaban y trabajaban las pieles prepararon un Castillo del Dios Amor, con cuatro muchachas en los ángulos del carruaje que abastecían las flechas al Cupido que debía situarse en el centro y en lugar preeminente con su arco y que se supone iba disparando a los posibles enamorados que se lo miraban. Estamos ante un Triunfo de Amor que vendría a ser la concreción escénica en nuestras latitudes

de la procesión triunfal ovidiana de Cupido (*Amores* I, II: vv. 23–52) y que, diversamente imitada en la Edad Media —se documentan «castillos de amor» de posible dimensión escénica en el siglo XIII— (Pulega 1970: LXXVI–LXXXII), tendría su culminación en los *Trionfi* (o, mejor, en el *Triumphus Cupidinis*) de Petrarca<sup>3</sup>.

Recordemos a Ovidio:

Inque dato curru, populo clamante triumphum,  
 Stabis et adiunctas arte mouebis aues.  
 Ducentur capti iuuenes captaeque puellae:  
 Hæc tibi magnificus pompa triumphus erit [...]
 tu pinnas gemma, gemma variante capillos  
 ibis in auratis aureus ipse rotis.  
 tunc quoque non paucus, si te bene nouimus, ures;  
 tunc quoque præteriens uulnera multa dabis.  
 non possunt, licet ipse uelis, cessare sagittae;  
 fervida uicino flamma uapore nocet.

(Ovidio, *Amores* 1.2.25–28, 41–46)

Ovidio nos presenta al dios Amor encaramado sobre el carro tirado por aves, en medio de la admiración del pueblo, aclamado como triunfador por el séquito cautivo de la juventud enamorada. Y precisa su aspecto: «Tú, con alas y rizos ornados de piedras preciosas, irás sobre el carro dorado con áureas ruedas, tú mismo resplandeciente como el oro... a tu paso infligirás muchas heridas. Tus flechas no se detendrán, aunque lo quieras, la ardiente llama lo abrasará todo con su vapor».

Siguiendo, pues, el dictado poético de Ovidio, es posible que el carro construido por los peleteros de Barcelona estuviera pintado del color del oro, ruedas incluidas, y el propio Cupido iría enfundado en un vestido ceñido para evocar la desnudez y dorado, sin duda de oropel, como corresponde a un oficio que tiene la piel como materia de trabajo. Forrados de oropel irían asimismo el arco y las flechas, que quizá incorporaban algún efecto ígneo.

El *castrum* de «lo Rey de Amós» barcelonés no parece tanto un «castillo de amor» o un «asedio de amor» de la tradición trovadoresca, como todavía describe Joanot Martorell en el *Tirant lo Blanch* como «Roca del Dios Amor» (cap. 53) (Massip 1996: 153–154), sino más bien de un Triunfo de Amor, porque aquí la deidad Cupido no capitanea o asedia

<sup>3</sup> Aunque el texto poético está en italiano, Petrarca tituló el conjunto y cada uno de los triunfos en latín.

castillo alguno, antes bien dispara las flechas encendidas a los enamorados que le rodean. Por otra parte, el término *castell*, en este tipo de séquito espectacular, suele designar la «carreta» o «roca» escénica<sup>4</sup>, como las que todavía hoy desfilan en la Procesión del Corpus valenciana.

Por tanto, el *castrum*, castillo o carruaje barcelonés de «lo Rey d'Amós» fue un espectáculo ciertamente excepcional y casi único en la documentación catalanoaragonesa medieval: solo hemos hallado recientemente otro ejemplo en la procesión del Corpus Christi de Tarragona de 1414, cuando se documenta por única vez un «Castell del Déu d'Amós» construido en madera y acarreado por nueve hombres, en cuyo ápice el protagonista vestía con aludas (piel de oveja), sin duda, para simular la desnudez de Cupido, y entre los gastos reseñados figura «vermelló per a pintar les plagues al Déu d'Amós» (Bertran 2024: 264–267), heridas pintadas de bermellón que no sabríamos interpretar de otra forma que referidas a los figurantes de enamorados, víctimas de las saetas del hijo de Venus, aunque no consten entre los pagos del Clavario.<sup>5</sup>

En 1402 el mismo rey Martín entraba en Valencia, y le hicieron también un séquito espectacular que incluyó un desfile de algunos personajes procedentes de la Antigüedad clásica. Por ejemplo, en el llamado «Joch de la Gloria Mundana», además del personaje de la Gloria (la Fama) que presidía el carruaje sentada en una silla forrada de pan de oro, y otros personajes del pasado bíblico, histórico o legendario, salían Aristóteles y Virgilio, en representación de los sabios de la antigüedad, así como Jasón, con el vellocino de oro, y Medea, con las figuras de los hijos sacrificados;

<sup>4</sup> Alguna vez también se llama «muntanya», «bastiment», «nau» o «arca»; en castellano «carro», «carri- llo» o «carretón»; en italiano «roche» o «edifizi»; en francés «charriot»; en inglés «pageant waggon» o «pageant cart»; en neerlandés «wagenspel»; en alemán «hill», en escandinavo «hjalr». Quizás se podría relacionar también con el *castrum doloris* o túbulo mortuorio (Rollo-Koster: 245–277).

<sup>5</sup> El 17 de abril de 2024 se inauguró el congreso *Music and Poetry in the Crown of Aragon (13<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> Centuries). New Approaches to Documents, History and Texts*, donde su organizadora Anna Alberni (ICREA/Universitat de Barcelona) presentó la Base de Datos MiMus, fruto de un ambicioso proyecto europeo (*MiMus DB: Minstrels and Music in the Medieval Crown of Aragon* [base de datos en línea], Anna Alberni, Stefano Maria Cingolani, Anna Fernández-Clot, Simone Sari, Carles Vela (eds.), Barcelona: University of Barcelona, MiMus Project – ERC CoG 2017, No 772762). Entre la numerosa documentación exhumada por S. M. Cingolani en el Archivo de la Corona de Aragón, se mencionó una enigmática «Orde d'Amor» reseñada en 1334 en el entorno del infante Pedro (Español 2011: 154–155). No creemos que el *castrum* de «lo Rey d'Amós» (1397) o «Castell del Déu d'Amós» (1414) medio siglo más tarde de tal Orden pudiera todavía evocarla, aunque no hay que olvidar que la Orden caballeresca de la Jarra y el Grifo instituida por Fernando de Antequera constituyó uno de los espectáculos realizados para su coronación en Zaragoza (1414) (Massip 2003: 73–4). Tampoco hay que olvidar que entre 1387 y 1389 Juan I mandó recopilar unas *Regles de Amor*, que versionan y resumen el *De Amore* de Andrés el Capellán, para las sesiones literarias y galantes de su corte (Pagés 1930).

Aerope («Eropra»), robadora también de un carnero de oro, y Eneas («Enias»), el héroe troyano (Aliaga-Tolosa-Company eds. 2007).

Otra novedad espectacular en esta entrada fue la incorporación del personaje de Hércules, héroe antiguo erigido en modelo de la caballería medieval<sup>6</sup>, que aparecía en el ingreso real valenciano al menos en dos escenas distintas. La una asaetando un centauro, en referencia al episodio ocurrido en el curso de su tercer trabajo (cacería del jabalí de Erimanto), cuando es acogido por el centauro Folo que le invita a vino, pero esto provoca la ira de los demás centauros que se enfrentan: Hércules asaeta y mata a doce, mientras que Folo muere accidentalmente. El Hércules valenciano, vestido con «calzas de cáñamo», disparó doce flechas «que perdió tirando al centauro». Centauro que no era más que una mula cabalgada por un intérprete (el pintor Francesc Vidal) que llevaba los brazos postizos forrados de pieles para simular su salvajismo, todo ello disimulado y relleno con borra y lana blanca y quizá con algún mecanismo de acción. También había «la mujer del centauro», que vestía «unas suelecillas de mujer», «guantes de cuero de can» y un «collar de azabache», y los brazos postizos de aluda. La otra escena hercúlea se correspondería con el séptimo trabajo: el toro de Creta, aquí llamado «brúfol» (es decir, una especie de búfalo o buey salvaje). El simulacro de toro consistía en un mulo cubierto con seis pieles de cabrón negras y peludas, previamente descarnadas por el peletero y zurradas por el curtidor, encordado con cinta negra, tocado con unos cuernos de cabrón montés y cabalgado por el héroe clásico caracterizado con la piel de leopardo y vestido con calzas de cáñamo. También salía su paralelo cristiano, Sansón, cabalgando un león que no era más que una yegua cubierta de una tela verde (Aliaga-Tolosa-Company eds. 2007).

Otro motivo más de ascendencia clásica se escenificó por primera vez en la entrada a Barcelona de Martín el Humano (1397) y tendría una notable pervivencia: la Rueda de la Fortuna, construida sobre un castillo de madera por el oficio de los ebanistas, en un entremés de intención laudatoria y con vocación de desear prosperidad y buena fortuna al nuevo monarca (Cingolani ed. 2006: 275–6). La Fortuna era una diosa romana (derivación de la Tyche griega) que regía el destino de la Humanidad, asociada literariamente por Boecio al motivo de la Rueda que gira cíclicamente produciendo bonanza y desgracia (Sánchez Márquez 2011: 232),

<sup>6</sup> Uno de los aristócratas que frecuentó tales fastos reales, Enrique de Villena (1384–1434), escribió *Los dotze treballs d'Hèrcules* (1417), que luego tradujo al castellano (edición de Juan de Burgos, 1499). Pedro M. Cátedra (Universidad de Salamanca) publicará en breve la edición del único ejemplar conocido del texto original.

quizá en relación con su nombre primigenio, *Vertumna*, la que hace girar el año, en itálico antiguo.

En la época medieval se extendió la figuración del arbitrario personaje accionando la manecita de la rueda que ahora encumbraba o arruinaba a los hombres, como dice aquella estrofa del célebre canto de los *Carmina Burana*: *Fortune rota volvitur, / descendo minoratus, / alter in altum tollitur, / nimis exaltatus; / Rex sedet in vertice / caveat ruinam* («Giras, rueda de la Fortuna; yo, disminuido, desciendo, mientras levantas a otro hacia la cima; un poco demasiado arriba se sienta el Rey en el ápice: que se preocupe por la caída»). No deja de ser, pues, una advertencia a las limitaciones del poder, pues al mismo tiempo que se ensalza al nuevo monarca, también se le avisa del efímero vital que puede mudar su suerte. El espectáculo lo preparó el gremio de los Carpinteros de Barcelona según su conocida iconografía y en la rueda de la Fortuna giraban cuatro muchachas en guisa de reinas, las cuales, pese al movimiento de la rueda, siempre se mostraban en pie<sup>7</sup> y llevaban los rótulos acostumbrados: «Regnabo, regno, regnavi, sum sine regno» («reinaré, reino, reiné, estoy sin reino»), como puede verse en un mural trecentista del Castillo de Alcañiz. Así aparecerá también, con alguna significativa variación, en la coronación de Fernando de Antequera (Zaragoza 1414) o en las Fiestas organizadas por Juan II de Castilla en honor de los hermanos del Magnánimo, Leonor, Enrique y Juan (Valladolid, 1428) (Rico 1965; Massip 2010: 87 y 117).

Entre la entrada a Barcelona y la de Valencia, Martín se coronó en la Seo de Zaragoza (1399), y una vez ungido, de regreso al Palacio de la Aljafería, los ciudadanos aragoneses le ofrecieron cierto entremés alegórico, que llamaremos *Entremés de las Sirenas*, compuesto por cuatro sirenas, un coro de ángeles, y en la sumidad un rey con su hijo pequeño (Carbonell 1546: CCXIX v.º). Las sirenas, según los Bestiarios de la época, simbolizan las vanas riquezas del mundo, la inconstancia y otros vicios capitales (lujuria, gula, avaricia), que engañan al hombre y lo arrastran al pecado. Aquí

<sup>7</sup> Un mecanismo similar se utiliza todavía en la Vara de la Asunta de Randazzo (Sicilia), un artefacto con una rueda central donde están instalados varios niños en guisa de ángeles que gira sin que trabuquen. Se trata de una imitación de la Vara dell'Assunta de Messina, adaptación a su vez del carruaje que se exhibió en la entrada de Carlos V en Messina (1535), donde varias ruedas reproducían el cosmos y en lo alto aparecía «un giovanetto imperatore» con una Victoria en la mano, disposición inspirada en la iconografía antigua de Zeus, pues así describe Pausanias la estatua de Fidias que se conservaba en el Templo de Zeus de Olimpia (472 a. C.) y que presentaba al dios sentado en su trono con la mano derecha sosteniendo una Niké o victoria que le coronaba, figura crisoelefantina que era considerada una de las siete maravillas del mundo. La adaptación asuncionista consistió en sustituir al emperador por Cristo y la Victoria por el alma de María en su Asunción, mientras que la versión de Randazzo regulariza la insólita disposición de aire clasicizante y pone en lo alto del artefacto a la Trinidad coronando a la Asunta (Massip 2004: 368–9).

debían estar situadas debajo de los ángeles, cuyos cantos sagrados debían silenciar las seductoras melodías de las doncellas marinas. En lo alto, como se esperaba de su gobierno, el rey —por encima de cualquier flaqueza— que aseguraba un prometedor porvenir, igualmente justo, a través de su descendiente, emblema de la proyección y continuidad dinástica que precisamente se vería frustrado con este soberano, cuyo hijo, el rey de Sicilia (Martín el Joven), murió antes que el padre, mientras que a su vástago natural, Federico, el abuelo no estuvo a tiempo de reconocerlo puesto que falleció el día antes de la ceremonia de legitimación que debía officiar el Papa Luna.

Recordemos que ya en 1392, en la entrada a Valencia de Juan I y Violante de Bar, el gremio de los armeros u «oficio de la armería» les regalaron con «novells jochs o arneses de una *Nau ab Serenes* e de una Rocha sobre carros, fets per lo dit offici a inducció e prechs dels dits Jurats» («juegos nuevos o arneses de una Nave con Sirenas y de una Roca sobre carros, hechos por dicho oficio a inducción y ruegos de los mencionados Jurados») (Carreras 1925: 64). Que vayan en una nave asociada a una roca sugiere un vínculo con el tema de Ulises, cuya tenacidad sería puesta en relación con la que debería tener el monarca ante los cantos insustanciales y las tentaciones mundanas que pudieran torcer su buen gobierno.

Para la citada entrada en Valencia del rey Martín, acompañado de la nueva reina de Sicilia, Blanca de Navarra, flamante esposa de Martín el Joven (1402), se creó un original y artificioso espectáculo titulado la *Roca de la Isla de Sicilia* encomendado al gremio de los Peleteros, presidido por dos intérpretes que encarnaban a los reyes de Sicilia, escoltados por las banderas de Aragón y Navarra, cuatro doncellas (las Virtudes) y dos ángeles. El carruaje, revestido de papel y telas pintadas, reproduciría la isla y las olas del mar, con representaciones de los campos, pero también de los castillos y de las villas caracterizadas por los campanarios de las iglesias que llevaban campanas de estaño o de latón y que tintineaban. Ahora bien, lo más importante y sorprendente es que figuraban volcanes en erupción que requerían cirios y pólvora para provocar estallidos y fuegos que salían por cañones de hierro. Se trataba del Estrangol, el célebre Strómboli, en permanente erupción, y del Mongibell, como se llama la montaña del Etna, donde se creía que se escondía el rey de los bretones, mientras que el hada del Gibel se identificó con Morgana (Compagna 2007: 26). Allí se dirige Guillem de Torroella en el fabuloso viaje que emprende desde Sóller en su *Fábula* artúrica, pues Sicilia era considerada la puerta del más allá (Bohigas & Vidal Alcover 1984).

Entre los personajes de este entremés figuraban cuatro hombres desnudos, es decir, ataviados con ajustados vestidos de piel (de color carne), que era la habitual representación de la desnudez en la época, para los que se elaboran «cosas» hechas con «aludas», esto es unos buenos atributos postizos realizados con piel de cordero. Posiblemente se trataría de sátiros o faunos, emparentados con los salvajes que también se documentan adecuadamente enmascarados y con mazas, y que saldrían de una cueva, que debía abrirse con algún mecanismo, pues se anotan tres «pequeñas poleas para la cueva» (Massip 2010: 89). En la representación podrían simbolizar los peligros que acechaban a los nuevos monarcas, especialmente las puntuales insurrecciones, como la de Andrea Chiaramonte (1392), que dificultaban su dominio de la Trinacria.

#### 4. El oráculo sibilino

Otros personajes procedentes de la Antigüedad Clásica fueron incorporados al espectáculo medieval, incluso al de temática religiosa, como la insólita aclimatación de las Sibilas que, tras proferir durante siglos los oráculos de los dioses del Olimpo<sup>8</sup>, serían reconvertidas en profetisas del advenimiento del Mesías y del Juicio Final.

Figura del saber propia del politeísmo antiguo, la Sibila ejercía de pitonisa en la cultura grecolatina y, gracias a su enorme prestigio, traspasó el umbral del cristianismo. De esta forma se incorporó a la liturgia de la Navidad entre los profetas que anunciaban el advenimiento del Mesías. El Canto de la Sibila se habría popularizado como ceremonia navideña para tapar arraigadas creencias precristianas vinculadas a las antiguas Parcas, Cloto, Láquesis y Átropos, encargadas respectivamente de hilar, medir y cortar el tiempo, y que llevan como atributos el huso, la vara de medir y la espada (Rey 2007: 35–36). Pues bien, el huso es todavía el atrezzo principal de un personaje tan singular como la *Filandrona* o *Filoseta* que sale en enero en las *santantonadas* de Els Ports de Morella para tentar a los santos eremitas (san Antonio y san Pablo). También en el carnaval sardo aparece la *Filunzana*, *Filonzanedda* o *S'accabbadora* con el mismo huso e idéntico origen. Con el nombre de *Filandorra* (siempre un hombre travestido en mujer y con el huso en la mano), aparece en las fiestas de invierno y de año nuevo de la zona de Zamora (Riofrío de Aliste) y de Tras-os-Montes

<sup>8</sup> Al decir de Heráclito de Éfeso (c. 535–484 a. C.), «la Sibila lleva más de mil años emitiendo por medio del dios con boca posesa cosas tristes, sin composturas y sin perfumes» (Plutarco [ed. 1995]: *De Pythiae Oraculis* 397 a–b).

(Portugal) y, con el nombre de *aguilandera*, *cardona* y *cenicera*, en la Navidad del centro de Asturias. Si estos personajes de las fiestas hiemale arcaicas llevan como emblema el huso o las varas (y la ceniza), la espada que ostenta la Sibila podría relacionarse con la tercera Parca, Átropos, y no debe ser casual que en algunas ceremonias mallorquinas todavía hoy la Sibila, al finalizar su canto, corte con la espada un hilo de donde cuelga una torta, que los niños devoran recogiendo los trozos del suelo<sup>9</sup>.

El vaticinio de la Sibila Eritrea adquiere dimensión lírica desde el siglo x, como clausura del drama litúrgico del *Ordo Prophetarum* celebrado en Nochebuena, una ceremonia dramatizada de la que el célebre Canto es el último vestigio, que ya se cantaba en catalán a principios del siglo xiv. Pero de Sibilas, como de vírgenes, había muchas: a fines de la Edad Media llegan a doce, equiparándose a los apóstoles o a los profetas menores, y poblaron piezas teatrales de la Natividad y la Epifanía. De acuerdo con la nueva sensibilidad gótica, en los siglos xiv–xv el personaje se enriquece con el perfil de la Sibila Tiburtina, aquella que muestra al emperador Octavio Augusto la visión de un altar celeste y lleno de luz (*Ara Cæli*) que transportaba a una doncella con un bebé en brazos, y a quien aconseja: «Aquel niño que tú ves es mayor que tú y por eso tienes que adorarlo» (Massip 2013). Un diálogo dramático de gran enjundia espectacular en el que la eficacia dramática medieval acaba sacrificando la supuesta bondad de Octavio Augusto para asimilarlo a la figura malvada del emperador perseguidor del cristianismo y finalmente a Herodes, logrando un contraste muy teatral que se acentúa en las *consuetas* navideñas de la Mallorca del s. xvi, donde el conflicto estalla con toda su fuerza, como todavía pervive en la *Representació del Rei Herodes* que cada año se monta en las calles de Capdepera.

Así pues, como monólogo dentro de la iglesia o diálogo al aire libre, todavía hoy el canto estremecedor y enigmático de la Sibila, melopea ornamentada con brillantes melismas populares, resuena en las plazas y templos baleares y algunos sardos como la Catedral de Alguer (interpretada por un canónigo) y el convento de mercedarias de Cagliari y, ahora nuevamente, entre muchas otras partes, en la Catedral de Barcelona y en Santa María del Mar; en la ermita de Santa Ana de Gandía y en la Seo de Valencia, pero que destaca en las voces blancas de la escolanía Els Blauets del Monasterio de Lluc. Cada año, durante la noche del 24 de diciembre, el sibilero, un niño con voz de tiple ataviado con un abigarrado vestido

<sup>9</sup> Lo explica Alcover (1957: 126), y todavía vimos hace unos años una torta colgando de un hilo en Santa Eulalia de Palma y en Bunyola.

femenino y espada en mano, flanqueado por dos ceroferrarios, gorjea «Lo Jorn del Judici», contrapuntado por el estribillo que entona el coro; al terminar blande la espada y dibuja tres veces en el aire la señal de la cruz. Un canto declarado Patrimonio inmaterial de la Humanidad (UNESCO 2010), que constituye la ceremonia románica y la melodía gregoriana más arcaica que pervive en Europa.

## 5. El vellocino de Oro y sus protagonistas

Y acabaremos nuestro repaso del legado antiguo en la Edad Media con la espectacular revisitación de personajes de tragedia como Jasón y Medea, y el mágico vellón de oro que les hizo cómplices. Recordemos que Felipe el Bueno (1396–1467) fundó la Orden del Toisón (1430) con una clara voluntad política y propagandística dirigida a consolidar su poder y a identificarlo con los distintos territorios del mosaico plurinacional y multilingüe que conformaban sus dominios (el Ducado de Borgoña y de Brabante y el Condado de Flandes) y erigir el argumento en motivo de exaltación y liderazgo personal. Pero, por otro lado, quiso convertir el asunto en símbolo del objetivo que debía unir los adalides de la cristiandad en el proyecto de cruzada contra la amenaza islámica y, más concretamente, turca tras la caída del imperio bizantino. La Orden adquirió una auténtica dimensión internacional con el ingreso de Alfonso el Magnánimo (1445) y sus sucesores: Juan II (1461), Fernando el Católico y Ferrante I de Nápoles (1473). Recurrir a un tema de ascendencia clásica estaba en consonancia con los nuevos aires renacentistas que empezaban a respirarse en Europa. Aunque, de hecho, el motivo de Jasón, que fue capaz de adormecer al dragón custodio y apoderarse del preciado vellón, ya era utilizado en las cortes trovadorescas<sup>10</sup>, seguramente en correlación con la búsqueda o rescate del santo Grial, supuestamente en manos de los infieles. Así,

<sup>10</sup> Recordemos el banquete de boda que se describe en la novela occitana *Flamenca* (s. XIII), donde refiere una multitud de juglares reunidos en la corte de Borbón: «Nadie quedó mal con su oficio. Quien quiso escuchar distintas historias de reyes, marqueses y condes, pudo escuchar tantas como le plugo... uno explicaba la de Príamo, otro recitaba la de Píramo; uno contaba la de la Bella Helena: cómo Paris le hizo la corte y luego la raptó; otro explicaba la de Ulises, otro la de Héctor y Aquiles; otro contaba la de Eneas y Dido: cómo por él se volvió triste y desgraciada; otro contaba la de Lavinia, que hizo lanzar al vigía una flecha con un carta desde la torre más alta; uno narraba la de Polinice, de Tideo y de Etéocles; otro explicaba cómo Apolonio retuvo Tiro y Sidón; uno contaba la del rey Alejandro, otro la de Leandro y Hero; uno explicaba cómo Cadmo huyó y fundó la ciudad de Tebas; otro contaba la *de Jasón y el dragón que nunca tenía sueño*; uno refería la fuerza de Alcides, otro cómo Filis se mató por amor de Demofonte; uno recitaba cómo se ahogó en la fuente el bello Narciso, mientras se contemplaba en ella; uno explicaba cómo Plutón raptó a Orfeo su bella esposa» (Espadaler ed. 2019: 23–24).

la patria de Medea, la Cólquide, y su civilización serían asimiladas al islam; mientras que con Jasón, como caballero que presenta estrechos paralelismos con Hércules y lejanos con san Jorge, se identificarían todos los cruzados y campeones de la cristiandad obsesionados en recuperar, primero, los santos Lugares de Jerusalén; después, Constantinopla.

En la célebre Fiesta del Faisán, convocada por Felipe el Bueno en el palacio ducal de Lille el 17 de febrero de 1454 con la intención de armar una cruzada para recobrar Estambul, se representó un Misterio de Jasón compuesto de tres entremeses mimados y escandidos con música y canto. En el primero, Jasón, bien armado de espada y lanza, se paseaba por la sala haciéndose el desconcertado, como si se encontrara en un paraje desconocido, pero listo para superar la prueba que el rey de la Cólquide, Eetes, le había impuesto para obtener el vellón de oro: había que poner yugo a dos feroces bueyes con uñas de bronce y que arrojaban fuego por la nariz y por la boca. Los combatió por un buen espacio de tiempo hasta que utilizó el ungüento mágico que le había entregado la hija del rey, Medea, para vencer a los monstruos de Hefesto (Régnier-Bohler 1995: 1052 y 1143). Ahora bien, si la leyenda mitológica habla de un bálsamo con el que Jasón debía embadurnarse el cuerpo, el escudo y la espada, cosa que le haría invulnerable, en la escena teatral el protagonista vertía el líquido sobre el hocico de los bueyes de artificio para apagar el fuego y dejarlos vencidos. En el segundo entremés Jasón combatía, primero con la lanza y después con la espada, una escalofriante «serpiente» que, con la boca abierta, los ojazos rojos y las narices hinchadas, iba lanzando venenos malolientes, fuegos espantosos y humos maravillosos. Tras fingir por un buen rato la violenta lucha, arrojándole la lanza y blandiendo la espada, Jasón sacaba un anillo que le había entregado Medea para dormir al dragón y lo decapitaba, arrancándole los dientes que guardaba en un zurrón. El tercer entremés presentaba nuevamente a Jasón armado, que uncía los bueyes vencidos a un carruaje y hacía como que labraba la tierra y sembraba los dientes del dragón, de donde nacían hombres armados que se apaleaban entre ellos hasta caer muertos. En el relato no se explica que, según la leyenda, los armados nacidos de la tierra intentaban matar a Jasón, que, por consejo de Medea, huyendo echó una piedra en el centro del grupo y los armados se acometían unos a otros acusándose mutuamente de haberla lanzado.

El premio a todos los esfuerzos era la obtención del preciado Toisón de Oro, conseguido por Jasón con el concurso de los Argonautas, traslación simbólica de la compañía de nobles reunidos en torno a la Orden promo-

vida por Felipe justamente en la hora de su boda con Isabel de Portugal, tras la cual resuena, en la ficción dramática, la ayuda constante que Jasón recibió de Medea<sup>11</sup>. Y así cerramos el círculo de la utilización de referentes de la Antigüedad en el espectáculo tardomedieval con claras finalidades políticas y aspiraciones territoriales.

## Referencias Bibliográficas

- ACERBI, S. (2018) «La transformación de los paradigmas clásicos en una controvertida tragedia cristiana», *Studia Philologica Valentina*, vol. 20, n. s. 17, 5–26.
- ALCOVER, A. (1957) *Ses matances i ses festes de Nadal*, Palma, Editorial Moll.
- ALIAGA, J., TOLOSA, LL. y COMPANY, X. (2007) (eds.) *Documents de la pintura valenciana medieval i moderna. II: Llibre de l'Entrada del rei Martí* (Fonts Històriques Valencianes, 28), Valencia, Publicacions de la Universitat.
- ALLEGRI, L. (1990) «La idea de teatro en la Edad Media», *Insula. Revista de letras y ciencias humanas* 527, 1–2 y 31–32.
- ALONSO PONGA, J. L., JOVEN ÁLVAREZ, F. y PANERO, M. P. (2017) (coord.) *La Semana Santa: antropología y religión en Latinoamérica III. Representación y ritos representados. Desenclavos, pasiones y via crucis vivientes*. Valladolid, Ayuntamiento de Valladolid.
- AUERBACH, E. (1983 [1942]) *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BERNARDI, C. (2022) «Contro il potere. La Passione per la non violenza», en Massip (ed.) 2022: 29–68.
- BERTAN, J. (2024) *El cicle del Corpus, de Santa Tecla i les entrades espectacularitzades a Tarragona en el context dels territoris de llengua catalana*. Tesis doctoral presentada en la URV el 5/4/2024 (director: F. Massip).
- BINO, C. (2022) «Il dispositivo anti-tragico e drammatico della Passione di Cristo», en Massip (ed.) 2022: 71–100.
- BOHIGAS, P. y VIDAL ALCOVER, J. (1984) (eds.) *Guillem de Torroella. La Faula*. Tarragona, Edicions Tarraco.
- CARBONELL, P. M. (1546) *Chròniques d'Espanya [1495–1513]*, Barcelona, Carles Amorós.
- CARRERES ZACARÉS, S. (1925) (ed.) *Ensayo de una bibliografía de los Libros de Fiestas celebradas en Valencia y su antiguo Reino*, Valencia, tomo II (Apéndice Documental).
- CARRUESCO, J. y REIG, M. (2017) «El teatro a l'era precristiana», en F. Massip y

<sup>11</sup> Curiosamente, una historia parecida estaba pintada en la sala de recepción que, en un islote fronterizo en medio del Rin cerca de Estrasburgo, los Borbones habían preparado para recibir a María Antonieta de Habsburgo como esposa del futuro Luis XVI (1770), tema que sorprendió a Goethe por considerarlo inadecuado para la solemnidad (Zweig 2023: 28).

- L. Kovács, *La teatralitat medieval i la seva pervivència (Història de les Arts Escèniques Catalanes, 1)*, Barcelona, Institut del Teatre-Edicions de la Universitat de Barcelona, 37–116.
- CÁTEDRA, P. M. (2005) *Liturgia, poesía y teatro en la Edad Media*, Madrid, Gredos.
- CINGOLANI, S. M. (2006) (ed.) *Lo somni* de Bernat Metge, Barcelona, Editorial Barcino.
- COMPAGNA, A. M. (2007) (ed.) *La faula* de Guillem de Torroella, Barcelona, PAM.
- ESPADALER, A. (2019) (trad. y ed.) *Flamenca*. Barcelona, Roca Editorial.
- ESPAÑOL, F. (2011) «Empresa y vida literaria cortesana. A propósito de la “orden de amor” de Pedro el Ceremonioso», *Imágenes del poder en la Edad Media. Estudios in memoriam del Prof. Dr. Fernando Galván Freile*, II, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, p. 153–161.
- GAVILÁN, E. I. (2014) «Procesiones de Semana Santa y tragedia griega: más allá de la Representación», en *Teatro y Sociedad en la Antigüedad Clásica. A la sombra de los héroes*. Ed. de F. de Martino i C. Morenilla. Bari, Levante Editori, p. 325–360.
- KNIAZZEH, C. S. M., NEUGAARD, E. J. y COROMINAS J. (1977) (eds.) *Vides de sants rosselloneses [Legenda Aurea de Iacopo da Varazze]*, 3 vols., Barcelona, Fundació Vives Casajuana.
- MASSIP, F. (1987) «Les primeres dramatitzacions de la Passió en llengua catalana». *D'Art*, núm. 13: 253–268.
- MASSIP, F. (1996) «El món de l'espectacle en *Tirant lo Blanch*», en F. Massip (ed.), *Formes teatrals de la tradició medieval*, Barcelona, Institut del Teatre, 151–162.
- MASSIP, F. (2003) *La monarquía en escena. Teatro, fiesta y espectáculo del poder en los reinos ibéricos: de Jaume el Conquistador al príncipe Carlos de Gante*. Madrid, Consejería de las Artes.
- MASSIP, F. (2004) «El teatre assumpcionista a l'antiga Corona Catalanoaragonesa», en J. L. Sirera (ed.), *La Festa i Elx (Actes del VII Seminari de Teatre i Música Medievals d'Elx, 2002)*, Elche, Institut Municipal de Cultura, 345–373.
- MASSIP, F. (2010) *A cos de rei. Festa cívica i espectacle del poder reial a la Corona d'Aragó*, Valls, Cossetània.
- MASSIP, F. (2013) «La sibylle tiburtine dans les mystères de la Nativité et de l'Épiphanie», *Revue des Langues Romanes*, t. CXVII, n. 1: 49–78.
- MASSIP, F. (2014) «Presentación», en *Repensar el sombrío Medioevo. Nuevas perspectivas para el estudio de la cultura medieval y de la temprana Edad Moderna*, Kassel, Reichenberger.
- MASSIP, F. (2022) (ed.) *La Passió. Ritu, Tragèdia i Representació de la violència*, Santa Coloma de Queralt, Edèndum [Exemplaria Scholastica, 11].
- MIRÓ, R. (1996) (ed.) *Teatre medieval i modern*, Llérida, Universitat de Lleida.
- ODORICO, P. (2006) «La théâtralité à Byzance», en Francesco Masetti (ed.) *La scena assente. Realtà e leggenda sul teatro nel Medioevo*, Alessandria, Edizioni dell'Orso 2006, 25–45.

- PACHECO, A. (1992) (ed.) *Blandín de Cornualla i altres narracions en vers dels segles XIV i XV* [MOLC, 96], Barcelona, Edicions 62 & La Caixa 1992.
- PAGÈS, A. (1930) (ed.) *Regles de Amor i parlament de un hom i una fembra*, Castelló, Sociedad Castellonense de Cultura.
- PORDOMINGO F. y FERNÁNDEZ, J. A. (1995) *Plutarco. Obras morales y de costumbres. Tomo VI: Isis y Osiris – Diálogos Píricos*, Madrid, Gredos.
- PULEGA, A. (1970) *Ludi e spettacoli nel Medioevo. I tornei di Dame*, Milano, Istituto Editoriale Cisalpino-La Goliardica.
- RÉGNIER-BOHLER, D. (1995) (dir.) *Splendeurs de la Cour de Bourgogne. Récits et chroniques*, París, Robert Laffont.
- REY, P. (2007) «“Tejiendo ensaladas” version completa en español, publicada en inglés con algunas omisiones: “Weaving ensaladas”» en T. Knighton and A. Torrente (eds.) *Devotional Music in the Iberian World, 1450–1800. The Villancico and Related Genres*, Hampshire, Ashgate, 15–53.
- RICO MANRIQUE, F. (1965) «Unas Coplas de Jorge Manrique y las fiestas de Valladolid en 1428», *Anuario de estudios medievales* 2, 515–524.
- ROLLO-KOSTER, J. (2002) «*Castrum Doloris*: Rites of Vacant See and the Living Dead Pope in Schismatic Avignon» en *Medieval and Early Modern Ritual: Formalized Behavior in Europe, China and Japan*, Leiden, Brill, 245–277. DOI: <[https://doi.org/10.1163/9789004475830\\_016](https://doi.org/10.1163/9789004475830_016)>.
- ROMEU I FIGUERAS, J. (1994) *Teatre Català Antic*, Barcelona, Curial & Institut del Teatre, 3 vols. [versión original de 1957 del capítulo del vol. I, 97–143: «La légende de Judas Iscariot dans le théâtre catalan et provençal. Essai de classification des passions dramatiques catalanes», en *Actes et Mémoires du I Congrès International de Langue et Littérature du Midi de la France*, Avignon, 68–106].
- SÁNCHEZ MÁRQUEZ, C. (2011) «“Fortuna velut luna”: iconografía de la *Rueda de la Fortuna* en la Edad Media y el Renacimiento», *e-Humanista*, 17: 230–253.
- SANMARTÍN BASTIDA, R. (2012) *La representación de las místicas: Sor María de Santo Domingo en su contexto europeo*, Santander, Real Sociedad Menéndez Pelayo (Propileo Estudios, 1).
- TOTARO, P. (2017) «Eschilo nel *Christus patiens*», en J. L. Alonso Ponga, F. Joven Álvarez y M. P. Panero (coord.) *La Semana Santa*, 133–139.
- VILA, J. (2001) (ed.) [sobre la transcripción de Nolas del Molar]. *Una Passió olotina medieval*, Gerona, Diputació de Girona (Col·lecció Francesc Montsalvatge, núm. 5).
- ZWEIG, S. (2023) *Maria Antonieta*, trad. de R. Farrés, Romanyà, La Segona Periferia.



---

# Medea como mito del terror masculino en *Tardarás un rato en morir* de Imanol Caneyada

Medea as a Myth of Male Terror in *Tardarás un rato en morir*, by Imanol Caneyada

RICARDO VIGUERAS FERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

*rviguera@uacj.mx*

DOI: 10.48232/eclas.165.06

Recibido: 07/06/2023 — Aceptado: 03/11/2023

**Resumen.**— El autor de origen español Imanol Caneyada es una referencia fundamental de la novela negra en México. En este artículo abordamos su novela *Tardarás un rato en morir* (Suma de Letras, 2012), en la cual dos tramas principales se entrelazan: por una parte, la huida de un exgobernador mexicano y su ayudante a Canadá, perseguidos por un importante capo de la droga; por otra, la aparición en Montreal de los cuerpos sin vida de mujeres cuyo asesino deja como rastro citas de la *Medea* de Eurípides. En este artículo analizamos cómo Medea se vuelve paradigma de mujer terrorífica para el misógino; cómo los fragmentos de Eurípides que Caneyada toma de la tragedia clásica se convierten en la novela en mensajes de odio contra las mujeres, en la manifestación de una personalidad acomplejada y perversa muy arraigada en el inconsciente misógino de la civilización grecolatina y, por extensión, occidental.

**Palabras clave.**— novela negra; pervivencia de la cultura clásica; tragedia griega; feminismo; misoginia

**Abstract.**— Spanish-born writer Imanol Caneyada is a main reference of the crime novel in Mexico. This article will explore his novel *Tardarás un rato en morir* (Suma de Letras, 2012), in which two main plots are intertwined: on the one hand, the exile of a former Mexican governor and his assistant to Canada, persecuted by a drug lord; on the other, the appearance in Montreal of the dead bodies of women alongside quotes from Euripides' *Medea* left by the murderer. In this article we analyze how Medea becomes paradigm of a terrifying woman for the misogynistic murderer; how the euripidean fragments that Caneyada takes from classical tragedy become messages of hatred against women in the novel, the expression of a self-conscious and perverse personality deeply rooted in the misogynistic unconscious of Greco-Roman and, by extension, Western civilization.

**Keywords.**— crime novel; Classical tradition; Greek tragedy; feminism; misogyny

## 1. Imanol Caneyada y Medea

Medea de Cólquide sigue siendo uno de los personajes más sugestivos de la mitología griega, hasta el punto de que cada época ha convertido

a esta hechicera en transmisora de su propia ideología filtrada por sus propios intereses<sup>1</sup>. Nieta del Sol, hija del rey Eetes y de la oceánide Idía<sup>2</sup>, su historia está vinculada con la del aventurero Jasón, quien viajó hasta la remota Cólquide en busca del toisón de oro. Con ayuda de Afrodita, Medea se enamora del recién llegado y se casan en la Hélade, donde viven durante diez años en Corinto, hasta que Jasón desposa en secreto a la hija del rey Creonte, la joven Creúsa. Como es bien sabido, Medea ejecuta su venganza al matar a Creonte, a Creúsa y, al final (esto fue innovación de Eurípides), a Mérmero y Feres, sus propios hijos habidos con Jasón<sup>3</sup>. Jasón y Medea parecen el antecedente mitológico de los amantes fugitivos, apasionados y asesinos. Hesíodo llama a Medea «la de bellos tobillos» y más adelante «de ojos vivos» (*Teogonía* 961 y 998); Diodoro Sículo menciona su admirable belleza y juventud virginal<sup>4</sup>. Tal virginidad la perderá con Jasón en la isla de los feacios, con el fin de no ser entregada a sus compatriotas colcos que exigen justicia por el asesinato de su hermano Apsirto<sup>5</sup>. Píndaro nos proporciona el dato, por boca del propio Jasón, de que él cuenta con veinte años recién cumplidos, y Medea debe de ser una adolescente, virgen pero ya «experta en todo veneno»<sup>6</sup>.

Fue el trágico Eurípides el primero en dar grandeza dramática y psicológica a esta Medea de Cólquide, y ya en su tragedia hallamos el germen de la doble llama o vertiente que desde Eurípides llega hasta hoy: la Medea mujer, madre y amante y la Medea contestataria, parricida y bruja. También Séneca, en su no menos importante tragedia del siglo I, estableció con respecto a Eurípides una trama importante de paralelismos y diferencias.

En la actualidad son fáciles de encontrar Medeas en la literatura, el cómic o el cine: la novelizada por Christa Wolf en su *Medea* (1996), la

<sup>1</sup> A. López y A. Pociña, coordinadores de *Medeas* (2002), donde se estudia en más de sesenta artículos la presencia literaria de Medea desde Grecia hasta hoy, afirman en otra parte (2007: 729): «Medea [...] resulta ser el personaje de la mitología griega que mayor número de reinterpretaciones ha recibido a lo largo de más de dos milenios y medio y en los lugares más distantes del Planeta».

<sup>2</sup> Otros la hacen hija de la bruja Hécate y hermana de Circe, como Diodoro Sículo (*Biblioteca Histórica* 4.44.3), pero esta genealogía resulta poco asentada. Diodoro presenta una Medea civilizada, contrapuesta a la crueldad de su padre Eetes, amiga y protectora de los extranjeros y experta en las propiedades benéficas de las drogas y plantas, en vez de las propiedades venenosas como Hécate o Circe.

<sup>3</sup> Apolodoro, *Biblioteca mitológica* 1.9.16–28. Los libros 3 y 4 de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas son la fuente primordial de la que beben Apolodoro y otros mitógrafos.

<sup>4</sup> Diodoro Sículo 4.51.5: «Volviendo así a su estado anterior, apareció ante el rey, y los que la vieron quedaron atónitos y pensaron que por alguna providencia de los dioses su vejez se había transformado en juventud virginal y admirable belleza».

<sup>5</sup> Apolodoro, *Biblioteca* 1.9.25.

<sup>6</sup> Píndaro, *Pítica* 4. 101–107; 233.

versión cinematográfica de Lars von Trier (*Medea*, 1988), la de Arturo Ripstein escrita por Paz Alicia Garciadiego (*Así es la vida*, 2001), o las Medeas más recientes en novela gráfica (Nancy Peña y Blandine le Callet, *Medée*, 2013; Fermín Solís, *Medea a la deriva*, 2022) son buenos ejemplos de la recurrencia permanente a esta nieta del Sol, que demuestra ser un personaje vivo al que se vuelve para reflejar puntos de vista contemporáneos, bien como tal personaje, bien como símbolo. Uno de esos usos simbólicos sería el de Imanol Caneyada en la novela que nos ocupa, *Tardará un rato en morir* (Suma de Letras. México, 2012), donde Medea no aparece como personaje, pero sí como referencia constante de la mujer en su vertiente más oscura y tenebrosa: como bruja o hechicera asesina, como mito del terror masculino.

Imanol Caneyada es uno de los autores que, durante los últimos veinticinco años, han contribuido a desplazar el centro narrativo de la ficción policiaca de la ciudad de México a la geografía de la frontera norte del país<sup>7</sup>. Nacido en 1968 en San Sebastián, España, llegó a tierras mexicanas tras pasar dos años en Montreal, de donde vendría buena parte de la inspiración para esta novela. En México se desempeñó como periodista durante mucho tiempo.

Necesitaba un país y una ciudad para exiliar a los personajes [de *Tardará un rato en morir*]; elegí Canadá, en parte, por sus políticas de brazos abiertos (en esa época al menos) a los migrantes, y Montreal, porque era una ciudad que conocía bastante bien por haber vivido en ella un par de años. Hay un montón de pequeños detalles de mis vivencias en esa ciudad dentro de la novela, pero el principal, la biblioteca pública del Plateau Mont Royal, donde sucede buena parte de la trama. Ese lugar fue enormemente significativo para mí, sobre todo los primeros meses, recién llegado a Montreal; en los libros encontré refugio, calor y compañía. Si no hubiera sido por la biblioteca, me habría vuelto loco. A México llegué a finales de 1989. Mi intención era seguir estudiando y haciendo teatro, disciplina que había comenzado a estudiar en Montreal. Por necesidad económica comencé a colaborar en el periódico *Excelsior*, primero como corrector de estilo y luego haciendo algo de periodismo cultural, también crónica urbana, pero nada de nota roja. No fue hasta que me mudé a Sonora y entré a trabajar a un pequeño periódico, *La Prensa*, que incursioné en ese género. Éramos un pequeño grupo de reporteros que hacíamos de todo, de forma que también me tocó cubrir la fuente en un momento en el que la violencia del crimen organizado azotaba

<sup>7</sup> Vid. García Muñoz (2010), pp. 231–240. Un análisis de la novela *Hotel de arraigo* lo encontramos en García Muñoz (2023: 225–236). Entre la bibliografía sobre Imanol Caneyada relacionada con *Tardará un rato en morir* destacamos Barrera (2010) y Pardo-Fernández (2020).

la región de forma particular, al grado de que el director de este periódico, Benjamín Flores, fue asesinado en las puertas de la redacción. Hablo de 1997. Estuve un par de años en la nota roja, luego continué haciendo periodismo, pero de nuevo en la fuente cultural y también en la social y política<sup>8</sup>.

Entre sus premios como novelista se cuentan el Premio Nacional Fuentes Mares y el Bellas Artes José Rubén Romero. Entre su producción narrativa, destaca en cuento *La nariz roja de Stalin* (Premio Nacional de Cuento Efrén Hernández 2011), y ha sido autor hasta la fecha de las novelas *Los ahogados no saben flotar* (2000); *Un camello en el ojo de la aguja* (2003 y 2017); *Tiempo de conejos* (2006); *Espectáculo para avestruces* (2008); *Tardarás un rato en morir* (2013); *Hotel de arraigo* (2015); *La fiesta de los niños desnudos* (2017); *49 cruces blancas* (2018); *Nómadas* (2021) y *Litio* (2022). Esta última ganó en 2023 el prestigioso premio Hammett que cada año concede la Semana Negra de Gijón en julio.

El estilo de Caneyada es suelto y vigoroso, con sintaxis cuidada y rico en vocabulario sin llegar a extremos barrocos. En su literatura no deja de subrayar la violencia que se ejerce contra mujeres incapaces de regresar a un patriarcado dulce y protector que nunca existió. Su visión sórdida de la política mexicana, su oscuro retrato de la realidad conformada por la misma y el idealismo retórico de una prosa que oscila entre lo pulcro de su expresión y lo brutal de los hechos que narra, hacen de Caneyada uno de los narradores más críticos y contundentes de su generación, marcada por la violencia que ejerce el narcotráfico y su plamación en la llamada narcoliteratura<sup>9</sup>. Es precisamente por esta violencia característica de su estilo por lo que Caneyada ha sido considerado como representante del hiperrealismo narrativo mexicano. Pardo-Fernández define este hiperrealismo como «un movimiento pictórico y escultórico, especialmente difundido en Gran Bretaña y Estados Unidos a partir de finales de los 60, en que los temas son representados con una exactitud de detalle minuciosa e impersonal; superrealismo y realismo fotográfico (o fotorrealismo)

<sup>8</sup> Imanol Caneyada en declaraciones al autor de este artículo por correo electrónico: 26 de abril de 2023.

<sup>9</sup> El término narcoliteratura sigue siendo poco grato en México, quizá porque el vocablo «narco» parece mancillar toda palabra a la que antecede. Sin embargo, la narcoliteratura sí existe, como afirman Urgelles, Vásquez y Santos (Santos: 2021), quienes estudiaron la tipología del género a veces indisoluble del norte del país, de la frontera y sus arquetipos simbólicos, ampliamente analizados en *Aquí es frontera de lobos* (Vigueras: 2020). A pesar de que son muchos los artículos y entrevistas a autores publicados en medios, no abundan los estudios formales al respecto. Destacan sobre todo *Los señores del narco*, de Anabel Hernández, la tesis doctoral de Orduña Fernández (2017), el volumen ensayístico *Apuntes para una poética de la narcoliteratura* (Fuentes: 2013), la compilación de textos *Narcotransmisiones* (Santos, Vásquez & Urgelles: 2021). El mayor representante a fecha de hoy en México es el novelista Élmer Mendoza.

son denominaciones alternativas. Los escultores hiperrealistas acentúan detalles que, en general, pretenden crear una sensación de irrealidad». Así, según este mismo estudioso, «las novelas *Tardarás* y *Hotel* son un asomo a la escritura de la narrativa criminal como hiperrealismo del mundo contemporáneo [...], de modo que las novelas tienden a parecer más reales que la narración de hechos del mundo objetivo» (Pardo-Fernández, 2020: 142).

*Tardarás un rato en morir* podría muy bien ejemplificar la naturaleza proteica de este autor: vasco y mexicano al mismo tiempo, culto pero eficiente retratista de personajes brutales y vulgares, narrador cuidadoso al servicio de ambientes opresivos y desmañados, hombre y feminista radical, ciudadano del mundo y sobre todo ciudadano del reino de la novela. Se trata de una obra de extensión media (183 páginas en su primera edición) desarrollada en 38 capítulos breves y contundentes, donde nuestro autor juega con varias voces narrativas, empezando con la de su principal protagonista, conocido como el Cabezón, para alternar estas con la del narrador omnisciente (que usa a veces la segunda persona) y la narración en primera, que es concedida a varios personajes y ofrece una perspectiva múltiple de los hechos muy acorde con la naturaleza coral de los protagonistas del relato.

El argumento de *Tardarás un rato en morir* es el siguiente: en la helada Montreal de la década de los 2000 confluyen las vidas de personajes de diferente origen en un restaurante mexicano, el *Jalisco No Te Rajes*: el ex gobernador corrupto Martín Torrevieja, que huye de México perseguido por Ezequiel «El Cheque» Ahumada, un mafioso a quien envió a la cárcel y ahora llega a Montreal para asesinarlo; el hombre de confianza y amigo de la infancia de Torrevieja, Juan José Salvatierra, conocido como el Cabezón por la desproporción entre su cráneo y el resto de su cuerpo; el locuaz dueño del restaurante Jalisco, Julián, y su novia española Aránzazu, una mujer ya madura de gracejo almodovariano que llegó a Canadá en compañía de su hijo Aitor Pelletier, diplomado en Criminología por la universidad de Quebec y joven promesa del departamento de Homicidios de Montreal. Aitor investiga el caso incipiente que horroriza al país: un asesino serial secuestra mujeres para que un perro Rottweiler las devore todavía vivas. Este homicida, como buen psicópata de ficción criminal, no puede evitar firmar cada uno de sus tres crímenes con unos versos inquietantes donde, como afirma Pelletier, «la mujer es representada como una viuda negra, una de esas hembras que pisotean los huevos de los hombres» (*Tardarás* 125). Gracias a una sugerencia del Cabezón, durante

una plática informal en una velada en el *Jalisco No Te Rajes*, Aitor dirige sus pesquisas hacia la literatura clásica griega.

## 2. Misoginia y Medea feminista

Cuando un profesor de la Universidad de Quebec confirma que los textos pertenecen a la *Medea* de Eurípides, Pelletier recupera el viejo prejuicio de que Eurípides tenía fama de autor misógino: «En la biografía del autor, su muerte me confirma que por fin hemos hallado un camino. Según la leyenda, Eurípides murió despedazado por una jauría de perros. Es insistente el análisis de los expertos en cuanto a la personalidad desquiciada de este autor y a la compleja psicología de sus personajes femeninos, a diferencia de los otros dos poetas trágicos: Esquilo y Sófocles» (*Tardarás* 143).

Sobre la muerte del trágico por las dentelladas de una jauría de perros, parece ser que se trata de una anécdota más de las muchas y muy absurdas que sirven de colofón a la vida de algunos grandes autores de la literatura griega, la cual, por lo general, quedaba en el limbo. Tal muerte parece, según Lesky (1990: 392), que tiene que ver con la fama de ateo de Eurípides:

También en el caso de Eurípides se ve cómo la muerte de los grandes hombres da pie a la invención de relatos anecdóticos. Se dice que lo destrozaron perros molosos, descendientes de un perro de caza real cuya muerte no había sido castigada por Arquelao a instancias del poeta. Su despedazamiento por los perros fue inventado para simbolizar el castigo del ateo, del mismo modo que, según la leyenda, la tumba de Eurípides y su cenotafio en Atenas fueron alcanzados por un rayo.

Sabemos que la supuesta fama de misógino de Eurípides debe mucho a la maliciosa manipulación del cómico Aristófanes, quien lo hizo protagonista de tres comedias, entre ellas *Tesmoforias*, donde las mujeres se alían para acabar con la vida del trágico. Esta atribución viene de antiguo, pues ya Ateneo en XIII 557e del *Banquete de los eruditos* consigna que, según Jerónimo de Rodas, Sófocles afirmó que en la cama su colega era *filógino*. De todos modos, debe ser dicho que el término misógino no significaba en su origen lo mismo que ahora: odio al género femenino, sino desagrado ante mantener relaciones sexuales con mujeres (Cortés: 2013). Aristófanes inventó un Eurípides que (falsamente) había nacido de una verdulera que

vendía sus productos en el mercado, razón por la cual odiaba a su madre y, por extensión, a todas las mujeres. Este Eurípides fue una hilarante creación literaria a partir del polémico dramaturgo de la vida real, como consigna Whitman (1964: 63–64). Para Luis Gil (1996: 115), Aristófanes captó el carácter subversivo del feminismo euripideo y lo disfrazó de misoginia sin ocultar del todo una admiración encubierta por el trágico (Luis Gil, 2013).

El tema no queda claro, como afirma Eva Cantarella en su afamado estudio *La calamidad ambigua*, ya que, por cuanto sus personajes afirman de las mujeres, Eurípides podría ser tan misógino como todo lo contrario (Cantarella 1991: 115–121), y por ejemplo las sufragistas inglesas ponderaban a Eurípides, a quien veían como una especie de profeminista (Cantarella 1991: 120). Como dramaturgo que era, permitía que cada personaje apurase todas las argumentaciones para defender sus creencias. Desde este punto de vista ecléctico (sin duda, el más razonable) Eurípides se adscribía al debate sobre el papel de la mujer que se dio en la intelectualidad ateniense del siglo v, y contribuyó al mismo dando voz a los razonamientos y reclamos de las atenienses de su tiempo (Mossé 1990:125). Las mujeres euripideas rompían con su protagonismo el anonimato patriarcal y sobre todo el decoro de su época, bien asentado en la famosa y lapidaria opinión de Pericles sobre las mujeres (Thuc. 2.45): «Será grande [la reputación] de aquella cuyas virtudes o defectos anden lo menos posible en boca de los hombres»<sup>10</sup>. Con otras palabras, también lo ve así Murray (Murray: 26–27). Al final Cantarella parece adscribirse, bien es verdad que sin rotundidad, a la corriente misógina basándose en la existencia de *Tesmoforias* de Aristófanes, comedia donde el mismo Eurípides es protagonista y cuya representación se produjo cuando aún vivía nuestro poeta (Cantarella 1991:120). Sin embargo, otras voces de estudiosas igualmente autorizadas se muestran eclécticas al respecto y no suman a Eurípides a las filas de la misoginia (Pomeroy 1987: 125–127). La bibliografía es inabarcable y el debate, aparentemente, no tendrá final.

¿Pero por qué nuestro desquiciado, culto y «creativo» asesino de mujeres elige la Medea de Eurípides para dejar mensajes sobre su artística vocación criminal? Quizá porque Medea ha vivido una llamativa reivindicación feminista en las últimas décadas<sup>11</sup>. La *vox populi* de los estudios

<sup>10</sup> La traducción es de Juan José Torres Esbarranch. Gredos. Madrid, 1990.

<sup>11</sup> La relación del feminismo con Medea es abordada por un buen número de teóricos, entre los cuales destacamos las aproximaciones de Charles Segal (1985 y 1986), Helen Foley (2009 y 2012) y de F. I. Zeitlin (1996), por dar tres ejemplos bien conocidos.

de género quiere verla como tal, y gran muestra de ello hay en toda clase de artículos. El asesino de la novela de Caneyada parte de la creencia de que Medea es un monstruo feminista, una representación del feminismo concebida en la mente enferma de un hombre cobarde ante las mujeres y, en consecuencia, un misógino. Es, sin alejarnos de Eurípides, el retrato misógino lleno de razonamientos infantiloides de Hipólito en la tragedia del mismo título, la cual, conviene recordar, sí fue del gusto del público ateniense en su día, ya que reflejaba ideas muy asentadas en el público masculino de aquel tiempo (*Hipp.* 616–625):

¡Oh, Zeus! ¿Por qué llevaste a la luz del sol para los hombres ese metal de falsa ley, las mujeres? Si deseabas sembrar la raza humana, no debías haber recurrido a las mujeres para ello, sino que los mortales, depositando en los templos ofrendas de oro, hierro o cierto peso de bronce, debían haber comprado la simiente de los hijos, cada uno en proporción a su ofrenda y vivir en casas libres de mujeres.

La lectura de este parlamento puede ser realizada en espejo con el famoso de Eurípides en *Medea* 215–265, ya que tocan parecidos temas bajo distintos puntos de vista. Ambas obras son, también, hijas del mismo tiempo de madurez intelectual del poeta y conforman un curioso *agón* o debate dialéctico entre una obra y otra.

Medea ha sido reivindicada no pocas veces como feminista<sup>12</sup>. Con frecuencia se atribuye erróneamente al filósofo y psiquiatra Jacques Lacan que Medea sintetiza «el ser de la verdadera mujer», pues ejemplifica el antagonismo entre madre y esposa, ya que Medea se sitúa más allá de la maternidad, sacrifica el criar a sus hijos por el ser mujer y antepone su sexualidad a su maternidad. Al matar a sus hijos, Medea se des-identificaría con el destino de madre y el linaje patriarcal que encarnan Jasón y su progenie. Se libera del peso de la cultura y pasa del apego a la autonomía, de la pasividad a la acción, de la docilidad a la agresión.

Esta lectura tan difundida en medios, erróneamente atribuida a Lacan en «La juventud de Gide», es una interpretación interesada de cierto pasaje del psiquiatra francés donde éste hablaba de Madeleine, esposa y prima de André Gide, que quemó sus cartas de amor por despecho ante sus muchas infidelidades, para demostrar con ello, siempre según Lacan, que al quemar su pertenencia más valiosa (las cartas) se comportaba como

<sup>12</sup> Para esto, Medea ha debido ser exonerada de su carga criminal, como en la famosa novela de Christa Wolf (1996), donde todos sus asesinatos se atribuyen a otros, y esto para no perturbar cierta corrección política. Cf. Van Zyl Smit (2002: 115–116).

«una verdadera mujer» (Lacan 1971: 740). Esto produjo hondo malestar en Gide, quien veía sus productos literarios, aunque fueran cartas íntimas, como hijos de su imaginación e hijos al fin y al cabo. Lacan apostilla sobre Gide, convirtiendo a Madeleine en una Medea asesina de hijos, y sirviéndose solo de una analogía simbólica: «¡Pobre Jasón partido a la conquista del vellocino de oro de la dicha y que no reconoce a Medea!» (Lacan 1971: 741). Los puentes tendidos entre la consideración muy subjetiva de Madeleine como «verdadera mujer» por quemar aquellas valiosas cartas y la naturaleza de Medea como «verdadera mujer» son, como puede verse, muy débiles.

Esta interpretación, donde Medea es empoderada y feminista por volverse asesina de sus hijos, lesiona y empobrece su complejidad, ya que podría parecer que la falta de varón es determinante para ella. Parecería dar la razón a Medea en la propia obra de Eurípides cuando este personaje afirmaba en los versos 263–266 que «cuando una mujer ve lesionados los derechos de su lecho, no existe otra mente más asesina». Lo cierto es que los actos de Medea vienen marcados por la traición de Jasón a los votos matrimoniales, y que en las tragedias de Eurípides (al contrario que en Esquilo y Sófocles) «a diferencia de lo postulado por la tradición, el potencial destructor femenino no irrumpe porque la naturaleza de las mujeres sea ingobernable, sino fundamentalmente por el egoísmo, la arrogancia y la traición de los varones» (Madrid: 245). Ese amor loco por el hombre, dañado por el abandono y los celos, acabaría por volverse «odiamoramiento», en feliz neologismo lacaniano (Lacan 1999: 112–113), sustitución del amor por odio propia de las mujeres abandonadas por sus maridos (o de los maridos abandonados por sus esposas, quisiera agregar). La prudencia, propia de hombres según el pensamiento misógino griego, viene a ser sustituida en las mujeres por la histeria, que viene de *histera* (matriz), donde la obsesión de las mujeres por el sexo merma su raciocinio y las vuelve imprudentes. Tampoco debe ser soslayada, para concluir, la naturaleza política de las acciones de Medea, que «apuntan al sistema matrimonial de la Atenas democrática, que pone en entredicho desde el punto de vista femenino y desde el punto de vista de una extranjera» (Rodríguez Blanco: 84–86).

En realidad, muchos teóricos son los que, queriendo llevar el agua a su molino, olvidan que Medea no es una mujer como cualquier otra, sino una semidiosa; no es empoderada, sino *poderosa*, y difícilmente podemos considerarla una feminista, por más que su *captatio benevolentiae* a las mujeres de Corinto (*Medea* 215–265) sea tan sugestiva y llena de verdades.

Medea no es feminista, sino individualista: es nieta del dios Sol y de la maga Circe, hija de una oceánide; su amor por Jasón fue causado por un flechazo de la misma diosa Afrodita, y no solo por los particulares encantos del guapo Jasón; que Medea ejemplifica la virulenta naturaleza de los ritos religiosos prohibidos, herencia de Circe y de Hécate, y que su misma naturaleza *bigger than life* la convierten en homicida recurrente: asesina a su hermano Apsirto, acaba con la vida del gigante Talos en Creta, engaña a las hijas de Pelias para que asesinen a su padre, mata al rey Creonte de Corinto, a su hija Creúsa y, al fin, a sus propios vástagos; tras su huida de Corinto (en un carro alado del Sol), intenta matar en Atenas a Teseo, hijo de Egeo quien le da cobijo, y al volver a Cólquide logra matar al usurpador del trono de su padre, el nuevo rey Perses. Es decir, con frecuencia olvidan los defensores de una Medea feminista que Medea no es una simple mujer como la llamada «fiera del Ajusco» o la desdichada protagonista de *Así es la vida*, de Arturo Ripstein, inspirada en la anterior<sup>13</sup>. Y por ser una super-mujer, el acobardado asesino de mujeres llamado Mankyevich la vuelve símbolo de su misoginia<sup>14</sup>.

### 3. Las víctimas del misógino

Loca, taimada, furiosa, son los tres calificativos que Mankyevich dedica en sus mensajes a las mujeres. Son las tres acusaciones con que la antigüedad lastraba la personalidad de Medea: irracional, tramadora, vesánica, como podemos ver en las citas con que Mankyevich acompaña los cadáveres de las mujeres que mata. Las tres víctimas, por cierto, mujeres solas que hacían de la biblioteca pública del Plateau Mont Royal un dichoso puerto de sus vidas.

Con el primer cadáver, el de Marine Boyed, de 45 años, aparece la primera cita de la *Medea* escrita sobre la pared del hogar de la víctima con su propia sangre: «A ti, mujer tétrica, a ti esposa enloquecida, a ti te hablo» (*Tardarás* 35 y *Medea* 271–272 de Eurípides); con la aparición del cuerpo

<sup>13</sup> Elvira Luz Cruz, conocida como la Fiera del Ajusco, asesinó el 9 de agosto de 1982 a sus cuatro hijos para vengarse de su esposo, que sostenía relaciones con otra mujer con quien había tenido una hija. Vid. C. Álvarez (2022), consultable en <<https://www.la-prensa.com.mx/archivos-secretos/la-fiera-del-ajusco-mato-a-sus-cuatro-hijos-porque-lloraban-de-hambre-9034520.html>> {7 de junio de 2023}.

<sup>14</sup> Imanol Caneyada, declaraciones al autor de este artículo, 26 de abril de 2023: «Medea lleva la idea de la venganza a extremos inconcebibles al matar a sus propios hijos para herir a Jasón. La idea de una madre asesinando a sus vástagos a causa de la furia, la ira, la *hybris*, convierte a Medea en uno de los personajes femeninos más poderosos de la literatura clásica. Contra ese poder, contra esa mujer soberbia, incapaz de someterse a los designios de su género, es que el asesino de la novela se revela e intenta destruir».

de otra desdichada de cincuenta y ocho años, Edith Prudhomme, llega la segunda cita cultista: «Yo temo que en el fondo trames algo terrible. Una mujer que rápido se exacerba es más fácil de esquivar que aquella taimada que guarda silencio» (*Tardarás* 86 y *Medea* 317–320). Para entonces, ya sabemos que el asesino elige a sus víctimas entre las socias de la biblioteca en que trabaja. El mismo funcionario misógino que atiende a los socios es el criminal, y hasta se permite una pulla contra Simone de Beauvoir, icono histórico del feminismo. Edith ha solicitado a la biblioteca la adquisición de la novela *Les mandarins*, considerada la más compleja e importante de la autora:

Hacía mucho tiempo que quería leer esa novela de la Beauvoir. El funcionario se mostró muy servicial, le dijo que la biblioteca había adquirido recientemente la primera edición de Gallimard de 1954. Una joya que llegaría en una semana más. Luego, el hombre le soltó una frase que a Edith le resultó enigmática y despreciable al mismo tiempo: Simone de Beauvoir es una de las culpables de los males que aquejan al mundo. El funcionario lo dijo con tanta ingenuidad que le pareció un chiste de bibliotecarios que no supo entender (*Tardarás* 82).

La tercera víctima del bibliotecario asesino es la desdichada Denisse Petit, cuarenta y siete años, que viene acompañada de la tercera y última cita de Medea: «No os pongáis ante sus ojos, no os acerquéis a ella. Guardaos de su bronca índole, de su natural abominable en su indómito furor» (*Tardarás*, 124 y *Medea* 100–105). Como anécdota quiero referir que Pelletier se equivoca al atribuir las tres citas a Creonte, ya que la tercera es del personaje de la Nodriz, y también se confunde al llamarlo padre de Jasón cuando en realidad se trata de su nuevo suegro (*Tardarás* 143).

Para entonces, Pelletier ya sabe que el asesino sostiene un vínculo con la biblioteca, descubre que las iniciales del nombre de pila de cada una de las víctimas (Marine, Edith, Denisse) pretenden conformar el nombre de la hija del rey Eetes: Med-, y que faltan dos víctimas más cuyas iniciales deberán comenzar nuevamente por E y luego por A. Pronto hilvana el hilo que lo lleva hasta su criminal: un sombrío bibliotecario llamado Mankyevich.

Antes, falsas pistas habían dirigido a los policías tras los pasos de un oscuro personaje, quizá el más inofensivo de los misóginos que pueblan el relato: el exhibicionista Monsieur Michel Ricard, un impoluto y gélido gerente que solo pierde la compostura como una especie de venganza contra su propia clase social, conformista y burguesa (*Tardarás* 101):

Todas las noches lo hacía, o casi todas. Elegía un barrio, una calle y una esquina, y sin importar el frío o el calor, mostraba su miembro a las mujeres que se cruzaban con él. Ni su esposa ni sus hijos podrían entender el gozo que sentía al extraer su pequeñez amoratada para dejarla libre, al viento, y despertar esas miradas despectivas, horrorizadas o sardónicas en el caso de las más jóvenes. Provocar, escandalizar, agredir. Pero la venganza era el verdadero móvil; traicionar su estatus, avergonzar a los de su clase.

Pronto se descubre que se trata de una falsa alarma y que el morboso gerente nada tiene que ver con las víctimas del perro Petit Negre y de su amo.

En realidad, como lectores ya conocíamos al asesino porque nuestro autor nos lo presentó en el capítulo 3, cuando el narrador en segunda persona nos revela cómo es abandonado por su esposa; compañera a la que tampoco parece querer demasiado y a quien dedica calificativos como «vieja, gorda, peluda araña» (*Tardarás* 17), una compañera de quien afirma tener «manos callosas, vientre vacuno» (*Tardarás* 18) y a la que visualiza como «una de esas venus paleolíticas de la fecundidad» (*Tardarás* 18). A pesar de este manifiesto odio, el abandono de él por ella «desencadenó la psicosis» (*Tardarás* 174) y convirtió a este individuo en una bestia salvaje sedienta de sangre de mujer, una bestia salvaje muy alejado del pusilánime marido que ella había conocido hasta entonces (*Tardarás* 174):

Cuando la entrevistamos, se negaba a creer que el hombre con el que había vivido diez años fuera capaz de matar como mataba. Nos lo describió como un individuo taimado, débil, sumiso, que la ignoraba durante semanas enteras. Ahora está prófugo, escondido en alguna parte del país, no por mucho tiempo. Su cara anodina, inofensiva, de burócrata aburrido está por todos lados. Comisarías provinciales, aduanas, Interpol, medios de comunicación.

Al ser abandonado por su esposa, Mankyevich reacciona como la nieta del Sol al ser abandonada por Jasón: asesinando a sus congéneres. Medea asesina a los hijos de Jasón, y Mankyevich asesina a otras mujeres, congéneres de sexo de su esposa, y así, asesinando con inmensa saña a estas inocentes damas ilustradas, cobra venganza de la mujer ofensora. Desde este punto de vista, Mankyevich es un personaje resentido que recurre al crimen como una forma extrema de expresar un deseo de venganza.

Como bien argumentó Alicia Morales (2000) en su estudio de la tragedia de Eurípides, en el razonamiento de la nieta del Sol tenemos la sombra

de Hesíodo y su profecía del fin del mundo tras la Edad de Hierro, la cual, afirma el poeta beocio, es la nuestra y la peor de todas las edades. En esta edad de hierro todos los valores tradicionales quedarán subvertidos, empezando por la ruptura de los juramentos más sagrados, lo cual evoca el Coro en el estásimo 1 (*Medea* 410–445). Medea pone a Zeus por testigo de cómo Jasón ha traicionado sus sagrados juramentos matrimoniales para casarse con la hija del rey (*Medea* 465–519). Dentro de la moral tradicional, nada existía de peor consecuencia para los hombres que romper los juramentos, y ninguna afrenta era mayor que la de verlos violados uno mismo. Dentro de la descripción que Hesíodo lleva a cabo de las monstruosidades que caracterizan nuestra Edad de Hierro, predice el poeta beocio que el fin de los tiempos llegará cuando *Aidós* (la Decencia) y *Némesis* (la Justa Retribución) abandonen el mundo y a los seres humanos a nuestra mísera suerte. Entonces, nos dice Hesíodo, todas las desgracias caerán sobre la cabeza de los hombres. Alicia Morales explica muy bien el sentido filosófico de los conceptos de *Aidós* y *Némesis*, frecuentemente mal traducidos o malinterpretados, pues traducir *Némesis* como venganza es limitado e inexacto:

El abandono del mundo por parte de *Aidós* —la vergüenza que se siente ante el quebrantamiento de la justicia, el obstáculo que ha de impedir al ser humano la comisión indiscriminada de actos injustos— y *Némesis* —la exacta retribución que cada cual obtiene por su comportamiento injusto y que actúa, por lo tanto, como catalizador de las acciones humanas— es el clímax de la pesimista visión que Hesíodo nos ofrece del decurso de la historia humana. Llegado este momento, a los mortales sólo les quedarán grandes dolores (Morales 2000: 302).

A partir de entonces, según siempre el razonamiento de Medea, se inaugura un mundo sin *Aidós* y sin *Némesis*, un mundo caótico, envilecido y salvaje donde los valores y juramentos sagrados ya no tienen precio ni validez. Un mundo al revés gobernado por criminales, asesinos y tarados (como Mankyevich, como el exgobernador Torrevieja, como el Cabezón Salvatierra, como El Cheque, como el exhibicionista) donde los seres humanos quedan desprotegidos y a merced de una aciaga fortuna (en este caso, las mujeres de la novela: las tres víctimas de Petit Negre, Mafer, la esposa del exgobernador, la novia de Aitor, la enfermera de la clínica donde Torrevieja iba a operarse).

Las dos primeras citas de la *Medea* eurípidea pertenecen al diálogo del rey Creonte de Corinto con Medea (*Medea* 271–356) después de ser

abandonada por su legítimo marido, Jasón. En este parlamento, Creonte ordena a Medea su destierro de la ciudad, pero ella lo persuade para que le conceda unas cuantas horas durante las cuales, como bien sabemos, ejecutará su venganza: asesina a Creonte, a su hija Creúsa y a los hijos habidos con Jasón. La tercera cita que el asesino dedica a su víctima también pertenece a la *Medea*, pero ya no está tomada del diálogo entre Medea y Creonte, sino que forma parte de los primeros versos de la obra, y Eurípides los pone en boca de la Nodriza (*Medea* 100–105). En todos los casos la traducción es de Ángel María Garibay para la Editorial Porrúa, aún hoy la traducción más fácil de encontrar en todo México.

En *Tardarás un rato en morir* vemos que Caneyada usa la Medea como mito terrorífico para la masculinidad, ya que el propio Mankyevich la toma como referente de la mujer castradora, la *vagina dentata* que arruina la vida de los hombres, de ahí que Petit Negre, el horrendo perro de Mankyevich, devore vivas a las víctimas empezando por sus vaginas y otros atributos de feminidad o belleza, como los senos o la cara. En la mente enferma de Mankyevich, Medea funciona como arquetipo de la extraña peligrosa a la que temer, despreciar, y por fin violar, mutilar o matar; pertenece al mundo de los monstruos de la literatura de horror, como Drácula, el monstruo de Frankenstein o la plétora de zombies que hoy nos persiguen en novelas, películas y tebeos. Para el Mankyevich varón heterosexual, Medea es la ejemplificación de todo aquello aborrecible en la mujer: encarnación de lo femenino (opuesto al hombre), lo animal y lo bárbaro, la otredad absoluta. Así como algunos animales matan a sus crías<sup>15</sup>, también Medea mata a sus hijos y ejemplifica la barbarie como estado de lo salvaje y la subversión del orden patriarcal al negarse a seguir siendo madre. Es paradigmática la afirmación de Tales de Mileto, otros dicen que de Sócrates, recogida por Diógenes Laercio: «Hermipo en sus *Vidas* atribuye a Tales lo que algunos dicen de Sócrates: que afirmaba, dicen, que por tres cosas daba gracias a la Fortuna. Primero por haber nacido hombre y no animal, luego varón y no mujer, y en tercer lugar griego y no bárbaro» (D. L. 1.33). Ningún otro personaje de la tragedia griega ejemplifica todo esto al mismo tiempo, de ahí su carácter extremo. Por todo ello, Medea ha sido usada con recurrencia a lo largo de los siglos xx y xxi como ejemplo de crisis absoluta entre los sexos (Pávez 2012: 196).

<sup>15</sup> Las madres de un centenar de especies matan a sus crías, *vid.* Criado (2019), consultable en <[https://elpais.com/elpais/2019/07/14/ciencia/1563127160\\_752733.html](https://elpais.com/elpais/2019/07/14/ciencia/1563127160_752733.html)> {7 de junio de 2023}.

#### 4. A manera de conclusión

Además de los protagonistas masculinos, tenemos a otros personajes femeninos recurrentes como Luz, la desdichada esposa del exgobernador Torreveija; a Mafer, la trágica relación amorosa del Cabezón y recepcionista en el hotel donde se hospeda; a la insatisfecha novia de Aitor Pelletier. Estas tres relaciones, trágicas o infelices, marcan el ritmo de una melodía coral donde la misoginia o el desafecto hacia la mujer se revelan como características de los principales personajes masculinos, en algunos más acusada como en el exgobernador. Pero también el Cabezón comparte cierto grado de misoginia o rencor contra las mujeres, ya que su deformidad física las ha alejado de su intimidad y solo ha tenido contactos esporádicos con prostitutas. De ahí que este Cabezón, con quien el lector acaba por empatizar, sea un doble exiliado: no solo de México, sino también del cuerpo de las mujeres. El exilio es incorpóreo, afirma en *Tardarás* 26 (el subrayado es mío):

Comienzo a extrañar el calor de la patria. La palabra se deshace en el recuerdo. Continúo con el paseo. Me digo que el exilio se resume a la imposibilidad de reconocernos en los rostros y los lugares que nos rodean. En la impersonalidad del tiempo. Ni los paisajes ni los recuerdos nos regresan los ecos con los que construir una identidad. Por un instante, me parece no estar dejando huellas en la nieve. *El exilio es lo incorpóreo*. Y la rabia por los posibles fracturados, la cancelación del futuro, la condena al presente perpetuo<sup>16</sup>.

Por último, Aitor Pelletier mantiene con su pareja una mecanizada relación sin futuro, marcada solo por la imperiosa necesidad sexual que deriva en fantasías agresivas donde se mezclan crimen y fornicio en un encuentro que confunde la penetración con el acuchillamiento, con calamitosos resultados y una separación quizá definitiva entre ambos personajes. *Tardarás un rato en morir* es una tragedia marcada por la predestinación de los personajes masculinos a la muerte interior o física y por el sufrimiento o insatisfacción que los hombres ejercen sobre las mujeres, aunque sea de forma involuntaria o menor (el exhibicionista, el Cabezón con una prostituta, la novia de Aitor). De ahí quizá la relevancia de la cita del

<sup>16</sup> La referencia del Cabezón al exilio vuelve a aparecer en *Tardarás* 76: «Muerte, exilio, condena del homo Viator. Ni Ulises ni después Kavafis terminaron de regresar a Ítaca. Yo tampoco volveré al pueblo, a la plaza espuria con su ridícula iglesia. Nunca podré recuperar la inocencia, tal vez de eso se trate el exilio».

poeta Rodolfo Häsler con que se abre el libro<sup>17</sup>, donde la salvación de esta mujer víctima parece representada por la ilusión de Orfeo por recuperar a Eurídice, a quien Imanol Caneyada quizá vea como encarnación de las mujeres víctimas de la brutalidad masculina contrapuestas a la Medea victimaria:

De las tinieblas de la casa inferior,  
una figura llena de majestad ascenderá  
por un momento en cuerpo de diosa,  
acaso una heroína.  
No es seguro cuál sea su destino,  
presa de amor, bajo el peso de sus faltas,  
en el fuego de lira, Eurídice, la amada de Orfeo  
que vive en el infierno.

Sin embargo, sabemos que Orfeo fracasó en su empeño<sup>18</sup>. El poema de Häsler, titulado «Orfismo» y publicado en su libro *Elleife*, tiene una segunda parte donde no queda clara la referencia a una salvación por parte de un hombre, pero eso no invalida el sentido abierto y completamente órfico que proporciona Caneyada al fragmento elegido como obertura de su obra. Flota en toda la novela el *fatum* o predeterminación de que hombres y mujeres conviven para dañarse unos a otras, no para complementarse. De la misma manera en que Medea es monstruo para la masculinidad, Orfeo funciona como símbolo del hombre protector y hasta redentor de la mujer, un símbolo que remite a una experiencia colectiva entre hombres y mujeres que termina en fracaso.

De todo esto la enorme riqueza de *Tardarás un rato en morir*, pues se trata de una novela negra que se sustenta en la pervivencia simbólica de un modelo clásico. Nos cuenta una historia de corrupción política y mafias mexicanas que tienden sus redes hasta la pacífica y dulce Montreal, donde, de manera muy verosímil, también existe odio y miedo hacia cierta clase de mujeres, independientes y liberales, que infunden miedo en misóginos y cobardes que las ven como brujas o asesinas, monstruos de desafección. Por ello mismo, la novela tiene como trasfondo la llamada

<sup>17</sup> Rodolfo Häsler (Santiago de Cuba, 1958) vive desde los diez años en Barcelona. Considerado uno de los principales poetas cubanos, ha publicado diversos poemarios, entre ellos *Elleife* (El Bardo, Barcelona, 1993), al que pertenece el texto «Orfismo».

<sup>18</sup> La fábula de Orfeo y Eurídice es muy compleja por sus ramificaciones religiosas. Las versiones de Virgilio y Ovidio fueron las más influyentes desde la literatura latina: *Geórgicas* IV 453 y ss, y *Metamorfosis* x 8 y ss.

guerra de los sexos, en la que destaca la condición sufriente de algunas mujeres de hoy en España, México o Canadá, la lucha frustrante de hombres y mujeres por encontrar un nuevo equilibrio complementario entre los sexos en que solo parecen destacarse como centrados Aránzazu y Julián, maduros y cariñosos la una con el otro, como Filemón y Baucis, con quienes quizá también comparten un gracioso paralelismo que no desarrollo por parecerme tan rico como involuntario: cuando los buenos ancianos abrieron su morada para alimentar a los dioses, los dioses desencadenaron la muerte de los impíos, pero también la de algunos inocentes<sup>19</sup>.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, C. (2022) «La fiera del Ajusco mató a sus cuatro hijos porque lloraban de hambre», en *La Prensa*, 14 de octubre. URL: <<https://www.la-prensa.com.mx/archivos-secretos/la-fiera-del-ajusco-mato-a-sus-cuatro-hijos-porque-lloraban-de-hambre-9034520.html>>.
- BARRERA, J. (2010) «Entre la violencia y la política. Tardarás un rato en morir. Imanol Caneyada», *Cuadernos Fronterizos*, 15, 54–55. Ciudad Juárez, Chih., México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. URL: <<http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/view/3259>>.
- CANEYADA, I. (2012) *Tardarás un rato en morir*, México, Suma de Letras.
- CANTARELLA, E. (1991 y 1996) *La calamidad ambigua*, Madrid, Ediciones Clásicas.
- CORTÉS, F. (2013) s. v. «Misoginia», en F. Cortés Gabaudan (coord.), *Dicciomed: Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*, Universidad de Salamanca, 2019. URL: <<https://dicciomed.usal.es/palabra/misoginia>> {08/02/2024}.
- CRiado, M. A. (2019) «Las hembras también cometen infanticidio», en *El País*, 15 de julio. URL: <[https://elpais.com/elpais/2019/07/14/ciencia/1563127160\\_752733.html](https://elpais.com/elpais/2019/07/14/ciencia/1563127160_752733.html)>.
- FOLEY, H. P. (2009) *Female Acts in Greek Tragedy*, Princeton University Press.
- FOLEY, H. P. (2012) *Reimagining Greek Tragedy on the American Stage*, University of California Press.
- FUENTES KRAFCZYK, F. O. (2013) *Apuntes para una poética de la narcoliteratura*. Guanajuato, Universidad de Guanajuato.
- GARCIADIEGO, P. A. (2001) *Así es la vida*, Madrid, Ocho y Medio.
- GARCÍA MUÑOZ, G. (2010) *El enigma y la conspiración: del cuarto cerrado al laberinto neopolicíaco*, Saltillo, Coah., México, Universidad Autónoma de Coahuila.

<sup>19</sup> Filemón y Baucis eran dos ancianos muy pobres. A su casa llegaron Júpiter y Mercurio para pedir hospitalidad, después de haber sido rechazados en las moradas del pueblo. En castigo, Júpiter inundó las casas y causó la muerte de sus habitantes. En cambio, a Filemón y Baucis los premió cumpliendo su mayor deseo: no morir uno antes que la otra. Así, el día de su muerte, los dioses los transformaron en un árbol de doble tronco con ramas entrelazadas. Vid. Ovidio, *Metamorfosis* VIII 611–724.

- GARCÍA MUÑOZ, G. (2023) *Norte negro. Catorce miradas a una narrativa criminal mexicana*, Monterrey, Nuevo León, México, Universidad Autónoma de Nuevo León/Universidad Iberoamericana Torreón.
- GIL FERNÁNDEZ, L. (1996) *Aristófanes*, Madrid, Gredos.
- GIL FERNÁNDEZ, L. (2013) «Aristófanes y Eurípides» en *Cuadernos de filología clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 23, 83–110, Madrid, Universidad Complutense.
- HÄSLER, R. (1993) *Elleife*, Barcelona, El Bardo.
- HERNÁNDEZ, A. (2019, 10.<sup>a</sup> reimp.) *Los señores del narco*, México, Debolsillo.
- LACAN, J. (1971 y 2003) «Juventud de Gide o la letra y el deseo», en *Escritos I–II*. México, Siglo XXI.
- LACAN, J. (1999) *Le Séminaire, Livre XX (1972–1973)*, París, Éditions du Seuil.
- LESKY, A. (1990) *Historia de la literatura griega*, Madrid, Gredos.
- LÓPEZ, A. y POCIÑA, A. (2002) (eds.) *Medeas. Versiones de un mito desde Grecia hasta hoy*, Universidad de Granada.
- LÓPEZ, A. y POCIÑA, A. (2007) «Versiones poco conocidas del mito de Medea, I: *El seguro contra naufragio* de Hoyos y Vinent», en López & Pociña (eds.), *Otras Medeas: nuevas aportaciones al estudio literario de Medea*, Granada, Universidad de Granada, 729–737.
- MADRID, M. (1999), *La misoginia en Grecia*, Madrid, Ediciones Cátedra/ Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer.
- MARÍN CALDERÓN, N. (2019) «La madre no existe: Lacan, Medea y la posición femenina de la “verdadera” mujer», *Affectio Societatis*, XVI, 31, 171–191. Universidad de Antioquía. Julio-diciembre.
- MORALES ORTIZ, A. (2000) «*Aidós, Némesis* y el mundo al revés en Eurípides, *Med*, 410–445», *Emérita*, LXVIII 2, 291–306. Universidad de Murcia.
- MURRAY, G. (1913) *Eurípides y su tiempo*, México, FCE, 1960.
- ORDUÑA FERNÁNDEZ, E. DE (2017) *Estética y violencia en la literatura del norte de México*, tesis doctoral, Madrid, UAM.
- PARDO-FERNÁNDEZ, R. (2020) «Ficciones de la violencia de Imanol Caneyada: una lectura del hiperrealismo», *En-claves del pensamiento*, 28, 140–158. Monterrey, Nuevo León, México, Tecnológico de Monterrey. URL: <<https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/375>>
- POMEROY, S. B. (1987) *Diosas, rameras, esposas y esclavas. Mujeres en la Antigüedad clásica*, Madrid, Akal.
- MOSSÉ, C. (1990 y 1991) *La mujer en la Grecia clásica*, Madrid, Nerea.
- PÁVEZ VERDUGO, P. (2012) «Medea en la encrucijada. Entre la autoafirmación y el autosacrificio: una metáfora de la subjetividad femenina en pugna», *Punto Género* 2, 183–198. Universidad de Chile.
- PEÑA, N. y LE CALLET, B. (2013) *Medée 1: L'ombre d'Hécate*, París, Casterman.
- RODRÍGUEZ BLANCO, M. E. (2011) «Mujeres monstruo y monstruos de mujer en la mitología griega», en López Gregoris, R., & Unceta Gómez, L., *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la Antigüedad*, Alicante, Universidad de Alicante.

- SEGAL, C. P. (1986) «The Tragedy of Medea», en Segal, C. P. *Euripides and the Poetics of Sorrow*, Duke University Press.
- SEGAL, C. P. (1996) «Euripides' Medea: Vengeance, Reversal and Closure», en *Pallas*, 45, 15-44. URL: <[https://www.persee.fr/doc/palla\\_0031-0387\\_1996\\_num\\_45\\_1\\_1392](https://www.persee.fr/doc/palla_0031-0387_1996_num_45_1_1392)> {12/02/2024}
- SOLÍS, F. (2020) *Medea a la deriva*, Barcelona, Reservoir Books.
- URGELLES, D., VÁSQUEZ, A. y SANTOS, D. «La narcoliteratura sí existe. Tipología de un género narrativo», en Santos, Urgelles & Vásquez (eds.) (2021) *Narco-transmisiones. Neoliberalismo e hiperconsumo en la era del #narcopop*, Ciudad Juárez, El Colegio de Chihuahua.
- VIGUERAS, R. (2020) *Aquí es frontera de lobos. Ciudad Juárez como territorio mítico. Del western a la narcoficción*, Salamanca, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- VAN ZYL SMIT, B. (2002) «Medea the Feminist», *Acta Classica* 2002, 45, 101-122. Classical Association of South Africa.
- WHITMAN, C. H. (1964) *Aristophanes and the Comic Hero*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- WOLF, C. (1996) *Medea*, Madrid, Debate.
- ZEITLIN, F. I. (1996) *Playing the Other. Gender and Society in Classical Greek Literature*, Chicago, University of Chicago Press.



# Didáctica de las lenguas clásicas



---

# La aplicación de la metodología activa en el aula universitaria de griego antiguo: proceso, retos y resultados\*

## Implementing Active Methodology in the University Teaching of Ancient Greek: Process, Challenges, and Outcomes

IVÁN ANDRÉS-ALBA

Universidad Autónoma de Madrid  
ivan.andres@uam.es

DOI: 10.48232/eclas.165.07

Recibido: 26/11/2023 — Aceptado: 15/02/2024

**Resumen.**— Este artículo presenta un proyecto de innovación docente para una asignatura universitaria de introducción a la lengua griega, basado en la sustitución del método tradicional, enfocado en la gramática y la traducción, por un enfoque activo similar al utilizado en las lenguas modernas, en el que el objetivo central es la comprensión y la adquisición de la lengua. Tras la presentación de la asignatura y la problemática de la metodología tradicional seguida en los cursos anteriores, se detallan los nuevos fundamentos metodológicos y el desarrollo del proyecto en el curso 2021/2022, cuya implementación supuso una mejora sustancial en el aprendizaje del griego antiguo.

**Palabras clave.**— metodología activa; griego antiguo; innovación docente; Athénaze

**Abstract.**— This article introduces an innovative teaching project designed for an introductory university course in Ancient Greek. The project aims to replace the traditional method, which heavily focuses on grammar and translation, with an active approach similar to methods used in modern language teaching. This active approach emphasises the central goals of comprehension and language acquisition. After providing an overview of the course and the issues with the traditional teaching methods, this article outlines the new methodological principles and describes the project's implementation during the 2021/2022 academic year, resulting in a notable enhancement of the learning experience in Ancient Greek.

**Keywords.**— active methodology; Ancient Greek; teaching innovation; Athénaze

### 1. Contexto y diagnóstico

La asignatura para la cual se propuso este proyecto, desarrollado en el curso 2021/2022, es *Fundamentos de la Lengua Griega*, materia de formación

\* Este trabajo se basa en mi proyecto de cambio docente para la obtención del *Título de Experto en Metodología Universitaria* por la Universidad Autónoma de Madrid, supervisado por la Dra. Luz Conti y defendido exitosamente en 2022. Agradezco a la Dra. Araceli Striano y a los revisores anónimos de *Estudios Clásicos* sus comentarios y sugerencias.

básica del primer curso del *Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad* de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trataba de una asignatura anual de seis créditos y dos horas de clase semanales. No obstante, desde el curso 2022/2023, con la entrada en vigor del nuevo *Grado en Estudios Clásicos y de la Antigüedad*, esta materia duplicó su carga crediticia a doce créditos y tres horas de clase semanales.

Para facilitar la integración de los estudiantes se establecen dos grupos según su nivel de conocimientos: uno para quienes ya cursaron griego en el bachillerato y otro para los que no<sup>1</sup>. El número de alumnos suele oscilar entre diez y quince en cada grupo, lo que favorece la cercanía con el docente y un clima agradable en el aula.

La metodología docente seguida en los años previos al proyecto era la que tradicionalmente se espera en una asignatura de introducción a una lengua clásica: cada semana tenía asignado un tema gramatical concreto siguiendo el orden común de las gramáticas<sup>2</sup>. De este modo, en el primer cuatrimestre se estudiaba la morfología nominal y adjetival y en el segundo cuatrimestre, el verbo y la sintaxis elemental. En clase, el docente explicaba la gramática y posteriormente traducía con los estudiantes frases o pequeños textos adaptados<sup>3</sup>. Por su parte, como trabajo autónomo en casa, los estudiantes traducían más frases o textos que les eran devueltos corregidos.

En cuanto a los métodos de evaluación, la guía docente estipulaba un 40 % de la nota para el examen final, dependiendo el otro 60 % de la evaluación continua, en concreto: un 30 % para «asistencia, participación y realización de tareas» y un 30 % para «controles parciales realizados a lo largo del curso»<sup>4</sup>.

En definitiva, la metodología tenía tres puntos clave: la gramática, el vocabulario básico y la traducción de frases y textos.

- El aprendizaje de la gramática básica se llevaba a cabo mediante explicaciones teóricas con el objetivo de capacitar a los estudiantes para traducir textos sencillos. Sin embargo, el uso de material proveniente de diversas fuentes, en distintas plataformas y creado por diferen-

<sup>1</sup> He impartido esta asignatura en los cursos 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021 en el grupo con conocimientos previos. En el curso 2021/2022, no obstante, me encargué del grupo con nivel cero.

<sup>2</sup> Se seguía la *Gramática griega* de Berenguer Amenós (1999<sup>36</sup>).

<sup>3</sup> Estos procedían de *Hélaide* (Berenguer Amenós 1999<sup>28</sup>) o de Ruck (1979<sup>2</sup>).

<sup>4</sup> Las guías docentes de la asignatura pueden ser encontradas en la página web de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (sección: *Estudios / Horarios, Aulas y Guías Docentes*).

tes docentes suponía una dispersión de recursos que dificultaba el acceso a la información.

- El aprendizaje del vocabulario se basaba en el estudio, a lo largo del curso, de una lista con las seiscientas palabras más frecuentes en griego. No obstante, la ausencia de un método para la práctica del vocabulario, unida a la falta de contexto, generaba una notable desconexión entre el aprendizaje y la aplicación práctica del vocabulario.
- La práctica de la traducción, con el objetivo principal de reforzar los contenidos gramaticales y léxicos, también tenía aspectos negativos: las frases aisladas y los textos sueltos carecían de coherencia argumental y contexto, y la ausencia de una situación de aprendizaje que motivase la lectura disminuía considerablemente el interés de los estudiantes.

En suma, la metodología tradicional aseguraba la implicación regular (traducción en clase y en casa), la autoevaluación regular (controles periódicos) y la retroalimentación regular por parte del docente. No obstante, no contribuía a motivar al estudiante ni tampoco era realmente efectiva en el aprendizaje de la lengua. De hecho, los alumnos, pese a aprobar —incluso con buena nota—, no habían adquirido las destrezas básicas que se esperarían al acabar un año de cualquier lengua moderna, pues no manejan el vocabulario ni la gramática de manera activa y no eran capaces de enfrentarse sin diccionario a textos sencillos. Esta deficiencia crucial es precisamente la que motivó la puesta en marcha de este proyecto<sup>5</sup>.

## 2. Objetivo

El objetivo de este proyecto es, en esencia, aumentar el grado de aprendizaje de la lengua griega en el primer curso académico. La metodología tradicional ha demostrado no ser totalmente efectiva, pues, aunque asegura un buen índice de aprobados, estos no se corresponden con un aprendizaje real de la lengua.

En este sentido, mi experiencia como docente de griego moderno fue crucial para este proyecto, pues propició la siguiente reflexión: ¿por qué

<sup>5</sup> El proyecto, que elaboré durante el curso anterior a su aplicación, contó con la aprobación del coordinador de la asignatura, que también siguió la metodología propuesta. En este sentido, a pesar de la abundante comunicación entre los miembros del equipo docente, los resultados y las valoraciones aquí expuestas son propias y se refieren al grupo en el que yo impartí docencia.

los alumnos de griego moderno —que parten desde cero— son capaces de adquirir un nivel básico en esta lengua en tan solo dos cuatrimestres, mientras que los alumnos de griego antiguo no llegan ni siquiera a la mitad de su nivel? Es cierto que el grado de dificultad de ambas lenguas es diferente, pero los resultados son desproporcionadamente dispares. De hecho, al acabar el curso 2020/2021, invité a mis alumnos de griego antiguo a las exposiciones finales de *Griego Moderno II* —asignatura de la que también era docente—, donde los estudiantes presentaban su proyecto colaborativo «un viaje por Grecia»<sup>6</sup>. Los propios alumnos de griego antiguo se sorprendieron enormemente del nivel adquirido por sus compañeros de griego moderno, algunos de los cuales eran capaces de exponer solamente hablando en griego, mientras que ellos mismos apenas podían entender un texto breve —y eso con la ayuda constante del diccionario—<sup>7</sup>.

La solución propuesta a este problema se fundamenta, por tanto, en aplicar un cambio radical en la metodología de enseñanza del griego antiguo: sustituir el método tradicional, basado en la instrucción teórica de la gramática y enfocado exclusivamente en la traducción, por el método activo que se sigue en cualquier lengua moderna, donde el objetivo es la comprensión de la lengua<sup>8</sup>. En este sentido, las palabras de Carbonell Martínez sintetizan bien la esencia de este proyecto:

En una época como la actual, en la que el modelo de escuela heredado de nuestros padres, basado en la clase magistral y la enseñanza de conocimientos y verdades «absolutas», está ya obsoleto y anacrónico, [...] las lenguas clásicas están condenadas a desaparecer, si no se adaptan a las nuevas exigencias de nuestra sociedad del conocimiento y la información. Para ello es imprescindible que los profesores de clásicas incorporem en nuestra docencia nuevas estrategias de aprendizaje activo que contribuyan a llenar nuestras aulas de alumnos con un nivel elemental de competencia en griego y latín no sólo a nivel lingüístico, sino también comunicativo. Con este enfoque metodológico conseguiremos que ambas lenguas se vean no ya como un complejo sistema de códigos descifrable por mentes preclaras, sino

<sup>6</sup> Sobre esta experiencia, replicable también en el aula de griego antiguo, cf. Andrés-Alba 2023.

<sup>7</sup> A nivel nacional, reflexiones de este tipo fueron planteadas originalmente por algunos profesores de educación secundaria —destacando, entre otros, Ana Ovando y Antonio González Amador, *alma mater* de las Jornadas de Cultura Clásica—, quienes defendían el uso de los métodos *Athénaze* y *Ørberg* para el griego y el latín. Parte de esta frustración en la comparación de los resultados de aprendizaje de las lenguas clásicas frente a las modernas fue plasmada por Carlos Martínez Aguirre 2013.

<sup>8</sup> La bibliografía sobre la metodología activa en las lenguas antiguas es muy amplia, cf. Lloyd y Hunt 2021, Gruber-Miller 2006, Rico 2009 y Carbonell Martínez 2010, entre otros.

como auténticos instrumentos de transmisión e intercambio de mensajes (Carbonell Martínez 2012: 248–249).

Por último, es importante aclarar que el objetivo del presente artículo no es ofrecer un examen de la metodología activa aplicada a las lenguas clásicas en general, o plantear una reflexión sobre la enseñanza tradicional del griego, sino presentar el proceso de desarrollo, los retos y los resultados de la aplicación de un proyecto de innovación docente concreto y restringido a una única asignatura. Así pues, planteado el objetivo del proyecto, en los siguientes apartados se expondrá la nueva metodología aplicada y los métodos de evaluación y valoración de resultados. Finalmente, se ofrecerá una síntesis de los resultados y las perspectivas del proyecto, finalizando con unas breves conclusiones.

### 3. Una nueva metodología

#### 3.1. Cambios metodológicos

La nueva metodología está orientada a asegurar el aprendizaje de la lengua griega antigua. Para ello, se busca corregir las deficiencias de los tres pilares tradicionales de la asignatura —gramática, vocabulario y traducción—. Los cuadros 1 a 4 recogen estos cambios, indicando el problema que se pretende solucionar y la mejora propuesta.

CUADRO 1: Reorganización de contenidos gramaticales

Problema	Mejora propuesta
Método orientado al aprendizaje de la gramática, no de la lengua en sí.	Redistribución de los contenidos a lo largo del cronograma no por categoría gramatical, sino por grado de dificultad y utilidad <sup>9</sup> .
Ausencia de práctica: los alumnos aprenden la gramática de forma pasiva.	Práctica constante y abundante de la gramática mediante ejercicios <sup>10</sup> . Los alumnos aprenden la gramática de manera activa y son capaces de <i>formar</i> (ej. declinar, conjugar, transformar, etc.), no solo de <i>reconocer</i> .

Continúa en la siguiente página

<sup>9</sup> Por ejemplo, a medida que se va aprendiendo la declinación de los sustantivos, también se estudia el presente de los verbos.

<sup>10</sup> Estos ejercicios son los que podrían encontrarse en cualquier gramática activa de una lengua moderna (por ejemplo, completar huecos o transformar frases). Sobre la puesta en práctica de ejercicios de huecos en las lenguas antiguas, cf. Ricucci 2017.

Continúa de la página anterior

Problema	Mejora propuesta
Falta de orden y uniformidad en los contenidos. Baja funcionalidad.	Unificación de los contenidos gramaticales para que la gramática esté recopilada en un mismo lugar y resulte útil en el aula y como método de consulta en casa.

CUADRO 2: Potenciación del vocabulario

Problema	Mejora propuesta
Ausencia de método: no se enseña el vocabulario específicamente ni se ejercita. Ausencia de contexto.	Trabajo activo del vocabulario con ejercicios específicos <sup>11</sup> . Adquisición de técnicas de derivación y composición. Distribución del aprendizaje a lo largo del cronograma, según los textos de cada lección.
No todas las palabras de la lista de frecuencia aparecen en los materiales del curso.	Sustitución de la lista de frecuencia por otra formada a partir de los términos que aparecen en los textos del curso (cada lección incluye su propio listado).
Escaso uso de <i>Memrise</i> <sup>12</sup> .	Creación de un nuevo curso <i>Memrise</i> con el vocabulario del curso. Concienciación de la utilidad de repasar periódicamente mediante <i>Memrise</i> e incentivación a su uso <sup>13</sup> .

<sup>11</sup> Rellenar huecos de un texto con palabras de una lista, completar con antónimos o sinónimos, seleccionar la palabra semánticamente «intrusa» de una lista, etc. Sobre el aprendizaje del vocabulario en lenguas extranjeras, cf. Nation 2001.

<sup>12</sup> Plataforma disponible gratuitamente como página web y como aplicación móvil. Permite el aprendizaje gradual y el repaso constante del vocabulario de una manera amena y efectiva. El uso de esta plataforma lleva años instaurado en los primeros niveles de griego en nuestro Departamento y, de hecho, a fecha de redacción de este trabajo, estamos trabajando en un proyecto de innovación docente al respecto dirigido por el Dr. Antonio Revuelta.

<sup>13</sup> Por ejemplo, ofreciendo un porcentaje extra en la nota final de hasta un 0,5 según el progreso en la aplicación (cada usuario va acumulando puntos por cada palabra aprendida o repasada).

CUADRO 3: Reorganización de los textos

Problema	Mejora propuesta
Las frases y textos sueltos no tienen conexión ni contexto.	Sustitución del compendio tradicional de frases y textos breves por un método organizado y estructurado con una narrativa común y continuada en cada lección ( <i>story telling</i> ).
Ausencia de situaciones de aprendizaje que motiven a los estudiantes.	

Por último, en el plano propio de la metodología de la enseñanza de las lenguas, es reseñable el hecho de que el método tradicional no entrenase ninguna de las cuatro destrezas básicas, pues todo estaba orientado a la traducción<sup>14</sup>. El propósito de la nueva metodología es centrarse en la adquisición de estas destrezas, sin que ello suponga desterrar la traducción del aula<sup>15</sup>. En este sentido, la traducción —disciplina en la que los estudiantes se adentrarán en los siguientes cursos del grado— pasa a ser un resultado más del aprendizaje y se evalúa consecuentemente como un ejercicio más dentro de los exámenes y controles, como se verá en la siguiente sección.

CUADRO 4: Desarrollo de las cuatro destrezas

Destreza	Mejora propuesta
Comprensión escrita	Lectura de los textos del método. Ejercicios de comprensión escrita (respuesta breve, V/F, ordenar secuencias, etc.).
Expresión escrita	Respuesta escrita a los ejercicios de comprensión. Descripciones breves y pequeñas producciones escritas.

Continúa en la siguiente página

<sup>14</sup> La guía docente de los cursos previos al proyecto indicaba entre los resultados de aprendizaje «que los estudiantes sepan aplicar los *conocimientos teóricos* al proceso de la *traducción* y a la comprensión de textos». En la del curso 2021/2022 este resultado se modificó por «que los estudiantes se acerquen al *conocimiento práctico y teórico* del griego antiguo a través del manejo de una *metodología adecuada*, con vistas a la *comprensión global* de los textos griegos antiguos». En cambio, los demás resultados se mantuvieron, incluido el referente a la traducción («que los estudiantes puedan traducir, con razonable precisión, textos de diferentes tipos»).

<sup>15</sup> Hay que tener presente que la traducción supone una cantidad de *input* —material procesado— mucho menor que las actividades de comprensión escrita u oral, lo que, de acuerdo con Krashen (2002), puede resultar en un nivel de competencia lingüística deficiente. Por este motivo, es necesario complementarla con actividades de lectura y escucha que aseguren una cantidad de *input* suficiente.

Continúa de la página anterior	
Destreza	Mejora propuesta
Comprensión oral	Escucha de las lecturas en el aula y las explicaciones del docente. Preguntas orales sobre el texto. Ejercicios de comprensión oral.
Expresión oral	Dramatizaciones y lecturas del método. Réplica oral a ejercicios de comprensión escrita y oral. Descripciones breves.

### 3.2. Nuevos materiales

En cuanto a los materiales, el principal cambio es la sustitución del *corpus* de frases y textos breves por un método que combina los textos con el aprendizaje gradual de la gramática y el léxico, como ocurre en la enseñanza de las lenguas modernas<sup>16</sup>. El método elegido es el primer volumen de *Athénaze* (Balme *et al.* 1999) —y su correspondiente libro de ejercicios, *Meletémata* (Consoli 2003)— un método inductivo, completo, riguroso y consolidado de griego como lengua activa, empleado con éxito en instituciones y escuelas de lenguas clásicas a nivel mundial<sup>17</sup>.

Para optimizar el uso del tiempo en el aula, dado que no hubiese sido viable corregir todos los ejercicios durante las clases, la mayor parte de los *Meletémata* fue digitalizada y convertida en tareas de *Woodlap*<sup>18</sup> autocorregibles y realizables en diferido por parte de los alumnos. El resto de los ejercicios no autocorregibles (preguntas breves, ejercicios de verdadero/falso, reconversiones gramaticales, etc.) fue subido a la plataforma *Moodle*, donde semanalmente los estudiantes podían descargarlos y entregarlos para corrección.

Además, al margen de los ejercicios y del propio texto, las explicaciones gramaticales fueron recopiladas y sintetizadas en dos *Genially*, herramien-

<sup>16</sup> Los procesos de adquisición de una segunda lengua han sido tratados extensamente por Stephen Krashen (1982, 2003), destacando especialmente su teoría del «*comprehensible input*», cf. Krashen 1985, 2002.

<sup>17</sup> Dado que el objetivo de este trabajo no es un análisis crítico de este método, nos remitimos a Navarro España 2015 y Carbonell Martínez 2012 para una revisión sobre su aplicación en el aula.

<sup>18</sup> Plataforma digital para la creación de distintos tipos de pruebas o ejercicios evaluables en línea o en diferido.

ta completamente interactiva y de gran utilidad tanto en el aula como en casa<sup>19</sup>.

Por último, también hay que añadir el curso de *Memrise*<sup>20</sup> que recoge todo el vocabulario que aparece en las lecciones del método. Son, en total, unas 730 entradas, en las que, además del término griego y su significado en español, se indican elementos morfológicos relevantes, tales como el género de los sustantivos, el aoristo de los verbos e incluso otros términos compuestos o derivados recogidos en el curso.

### 3.3. *Dinámicas de trabajo*

En la nueva metodología, la clase no se basa en la explicación teórica de la gramática y la traducción de frases, sino que, como en una lengua moderna, se combina la lectura del método con ejercicios sobre gramática, vocabulario, comprensión o expresión<sup>21</sup>. De este modo, la clase se articula en torno a las lecturas del método, que a su vez permiten la introducción de aspectos gramaticales y léxicos de manera inductiva, así como su práctica continuada.

Para fomentar la expresión y comprensión oral de la lengua, en la medida de lo posible, se intenta que las explicaciones sobre el texto sean en griego y no en español<sup>22</sup>. Puntualmente, también se lleva a cabo otro tipo de ejercicios orales, tales como descripciones de imágenes, dramatizaciones de pasajes por parte de los alumnos o ejercicios mediante puzzles por equipos, entre otras actividades.

Por su parte, en casa y como trabajo autónomo, los alumnos estudian los contenidos gramaticales y el vocabulario vistos en clase. Además de esto, regularmente deben ejercitar sus conocimientos con ejercicios autocorregibles y resolver tareas de comprensión y expresión escrita.

Finalmente, para ilustrar las dinámicas de trabajo habituales en la

<sup>19</sup> Un breve análisis de las posibilidades de *Genially* en la enseñanza digital puede ser encontrado en Catalán González y Pérez Gómez 2018.

<sup>20</sup> Ver nota 12.

<sup>21</sup> La coordinación entre los distintos docentes de la asignatura resultaba sencilla, pues se seguía el cronograma indicado en la guía docente, según el cual cada semana tenía asignada una lección y unos contenidos determinados. Tampoco fue problemática la disparidad de niveles entre los grupos, pues, aunque algunos estudiantes tuviesen ciertos conocimientos léxicos y gramaticales adquiridos durante el bachillerato, ninguno estaba familiarizado con la metodología activa ni con la práctica y adquisición de las competencias de comprensión y expresión.

<sup>22</sup> Este es, quizás, uno de los principales retos para el docente, pues exige no solo estar familiarizado con las metodologías activas, sino también disponer de las necesarias competencias comunicativas en griego antiguo. En mi caso, había recibido instrucción en griego antiguo hablado antes de la realización del proyecto, lo que posibilitó su correcta puesta en práctica.

asignatura, se tomará como ejemplo el desarrollo de las dos clases de la segunda semana del segundo cuatrimestre:

Empezamos la clase del martes 15/02/2022 con un ejercicio de comprensión escrita mediante *Wooclap*, consistente en diez preguntas verdadero/falso sobre el capítulo que habíamos leído y trabajado la semana anterior. Este ejercicio sirve para asegurar que los estudiantes hayan repasado la lectura semanal del método y para practicar la comprensión lectora en sí (pues deben leer y reaccionar rápido a preguntas en griego). El ejercicio nos llevó diez minutos.

Después de esto, aprendimos la declinación de los sustantivos irregulares ἀνὴρ y γυνή. Lo hicimos mediante la descripción de una imagen (y dibujos en la pizarra) con preguntas orales sobre ella (ej. πόσους ἄνδρας ὀρᾶτε; πόσοι ἄνδρες εἰσὶν; τίνος ἢ ναῦς; etc.). Aprovechamos el verbo ὀράω para practicar de manera oral los verbos en -άω, así como el verbo ἀποκρίνομαι para ejercitar la voz media. Posteriormente revisamos ambas conjugaciones en el *Genially* de morfología verbal. Esta actividad nos llevó quince minutos.

El resto de la hora lo dedicamos a la lectura del método, en la que varios estudiantes intervinieron en forma de diálogos. A medida que aparecieron nuevos términos o elementos gramaticales, los aclaramos. La clase acabó con una breve síntesis de la gramática explicada.

En cuanto a la clase del jueves 17/02/2022, esta empezó con el control breve (diez minutos) de contenidos léxicos y gramaticales de los *Meletémata* de la semana anterior. Después, repasamos la gramática nueva vista en la sesión anterior y añadimos los participios medios, practicándolos oralmente. Esto nos llevó, aproximadamente, diez minutos.

Tras esto, iniciamos un ejercicio, en grupos de tres, de comprensión lectora a modo de puzzle. Primero, todos los estudiantes tenían que leer el resto de la lección de manera individual (diez minutos) y responder a unas preguntas de comprensión en *Wooclap*. Luego, cada grupo debía poner en común sus dudas y responder a varias preguntas (por escrito). Por último, corregimos las preguntas y revisamos si hubo algo que no se entendió en el texto.

Finalizamos la clase con un repaso breve de lo aprendido. Posteriormente, a lo largo de la tarde, escribí en el foro de avisos en *Moodle* una entrada recopilando los nuevos contenidos y las tareas de cara a la siguiente semana.

#### 4. Evaluación y valoración de resultados

Los nuevos métodos y porcentajes de evaluación propuestos difieren del sistema tradicional. Aunque se mantiene un alto porcentaje de evaluación continua, se ha aumentado la nota del examen final hasta el 50 %. Este aumento se debe a que el examen ya recoge abundantes ejercicios de vocabulario, apartado que en el sistema de evaluación anterior se computaba independientemente<sup>23</sup>.

En cuanto a la evaluación continua, un 30 % de la nota final se corresponde con los controles parciales; un 10 %, con el trabajo autónomo; y el 10 % restante, con la asistencia y participación.

Los modelos del examen final y los controles parciales pueden ser consultados en el anexo digital disponible en: <<https://zenodo.org/records/10702756>>.

##### 4.1. Examen final

El examen final —de dos horas de duración— supone un 50 % de la nota total y consta de tres apartados:

- a) *Comprensión y expresión escrita* (máx. 4 puntos). Lectura y comprensión de dos textos en griego: uno de mayor extensión (tres párrafos), y otro más breve (un párrafo).<sup>24</sup> Sobre estos textos se formulan varios ejercicios:
  - Cuestiones de comprensión sobre el texto más extenso: verdadero/falso y respuesta en griego a preguntas (2 puntos). No se permite el uso del diccionario, pero se indican en el glosario los términos que nunca han aparecido en clase.
  - Traducción al español del texto más breve (2 puntos). Se permite el uso del diccionario durante cinco minutos<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Como recogen las guías docentes de los cursos anteriores al proyecto, el examen final suponía el 40 %, al que se le sumaba otro 10 % procedente de los controles de vocabulario.

<sup>24</sup> Fue, de hecho, el mismo texto usado en el examen final del curso 2019/2020, elegido conscientemente para poder comparar los resultados.

<sup>25</sup> La guía docente incluye la «traducción» y la «comprensión de textos sencillos» dentro de los resultados del aprendizaje y de los objetivos de la asignatura, siendo asimismo parte de los contenidos del examen final. Por este motivo, la traducción se incluye también en los controles parciales y los ejercicios semanales. Con la equiparación de los ejercicios de comprensión y los de traducción se pretende que los estudiantes entiendan la habilidad de traducir no como el objetivo único del aprendizaje de la lengua, sino como un resultado más de su adquisición.

- b) *Conocimientos gramaticales* (máx. 3 puntos). Estos contenidos están en su totalidad tomados de los múltiples ejercicios y textos que han sido trabajados durante el curso (un punto por ejercicio):
- Dos ejercicios consistentes en rellenar huecos declinando o conjugando el término indicado entre paréntesis.
  - Un tercer ejercicio para completar los huecos de dos textos breves seleccionando entre tres opciones, de las cuales solo una es gramaticalmente correcta.
- c) *Conocimientos léxicos* (máx. 3 puntos). Tres ejercicios de diferente tipología (un punto por ejercicio):
- Completar los huecos con los términos de la lista. La primera parte se corresponde con un ejercicio ya realizado por los alumnos, mientras que la segunda es un texto del método en el que se han dejado huecos para elegir el término correcto.
  - Relacionar términos griegos con sus sinónimos y antónimos. Todas son palabras del método, recogidas en el curso de *Memrise*.
  - Relacionar términos griegos con su traducción española y viceversa. Como en el ejercicio anterior, todos los términos están tomados del método.

#### 4.2. *Controles parciales*

Este apartado supone un 30 % de la nota total. No obstante, está subdividido en dos subapartados:

- a) *Controles parciales* (máx. 20 % del total). Exámenes escritos semejantes en su forma al examen final, pero más breves (una hora). Se realiza uno cada dos lecciones y tienen la siguiente estructura:
- Comprensión y expresión escrita (3 puntos): lectura y comprensión de un texto nuevo sobre el que se formulan preguntas (V/F, respuesta breve) y del cual se debe traducir un párrafo.
  - Conocimientos gramaticales (4 puntos): ejercicios de contenido gramatical tomados de los ejercicios semanales que realizan los alumnos.
  - Conocimientos léxicos (3 puntos): ejercicios de contenido léxico tomados de los ejercicios semanales, así como un listado de términos para traducir del español al griego y viceversa.

- b) *Controles breves* (máx. 10 % del total): Exámenes breves (10 minutos) sobre cuestiones gramaticales y léxicas tomadas de los ejercicios semanales. Se lleva a cabo un control breve cada semana para incentivar la realización de los ejercicios semanales y el estudio regular del vocabulario.

Este sistema de triple examinación (control breve semanal + control parcial mensual + control final) asegura, por una parte, una mayor preparación de cara al examen final, y, por otra, un incentivo constante al trabajo autónomo regular.

#### 4.3. Trabajo autónomo

El trabajo autónomo se valora como un 10 % de la nota total. Este apartado se refiere a los ejercicios semanales (*Meletémata*) autocorregibles que los estudiantes realizan en *Wooclap*. Estos ejercicios, tomados también del método *Athénaze*, permiten practicar y afianzar los contenidos gramaticales y léxicos que se van viendo en cada clase. Sirven, a su vez, de preparación de los controles, pues de ellos se extrae la totalidad de los ejercicios de los controles breves y más de la mitad de los de los parciales y del examen final. Además, dado que son autocorregibles, el estudiante obtiene retroalimentación inmediata.

La evaluación de estos ejercicios es *cuantitativa* y no *cualitativa*: se evalúan como *apto* o *no apto*, considerándose un ejercicio como *apto* si al menos el 50 % está correcto. De este modo, se fomenta el esfuerzo y la práctica regular, sin penalizar el error. En este apartado no tiene sentido que la evaluación sea *cualitativa*, dado que los estudiantes pueden repetir los cuestionarios tantas veces como quieran para practicar. Por otra parte, la evaluación *cualitativa* de los ejercicios ya se realiza en los controles, donde estos mismos ejercicios sí son valorados según el número de aciertos y errores.

#### 4.4. Asistencia y participación

Este apartado supone un 10 % de la nota final<sup>26</sup>. Se subdivide, a su vez, en dos subapartados:

<sup>26</sup> Dado la mayor subjetividad de este apartado, la evaluación se lleva a cabo mediante rúbricas disponibles en la plataforma *Moodle*, donde los estudiantes también pueden realizar el seguimiento de todas sus calificaciones (controles parciales, trabajo autónomo).

- a) *Participación en ejercicios de comprensión y expresión* (máx. 5 %). Algunos de estos ejercicios, de evaluación cualitativa, se entregan semanalmente y son revisados por el docente, mientras que otros tienen lugar en el aula:
- Ejercicios de comprensión y expresión escrita: lectura de un texto y posterior respuesta a preguntas, reconversión gramatical de frases, etc.
  - Ejercicios de comprensión escrita u oral realizados en el aula: preguntas (mediante *Wooclap* o *Kahoot*) en directo sobre un texto leído en casa o en clase.
- b) *Asistencia activa* (máx. 5 %). Se tiene en cuenta la asistencia regular a las clases y tutorías grupales. La evaluación es cuantitativa.

#### 4.5. *Métodos de valoración de resultados*

Por último, respecto a la valoración de resultados —además de las encuestas oficiales— se pidió a los estudiantes rellenar varios cuestionarios: una encuesta inicial personal para conocer sus conocimientos previos, sus intereses y sus aspiraciones; una encuesta intermedia anónima para analizar sus dificultades durante el cuatrimestre; y una encuesta final para valorar el curso y sus resultados.

Dado que en el curso 2021/2022 mi docencia comenzó en el segundo cuatrimestre, la encuesta intermedia fue llevada a cabo en marzo, tras el primer parcial que realizaban conmigo. Esta encuesta, respondida por la mayoría de los estudiantes, fue especialmente relevante y me permitió extraer las siguientes conclusiones sobre la metodología y la evaluación:

- La preparación previa de cara al examen parcial (lecturas, controles breves, tareas semanales, etc.) fue adecuada y su dificultad era la esperada por los alumnos (el 91 % indicó que sí).
- El hecho de que la entrega de los ejercicios de trabajo autónomo sea obligatoria y compute en la nota sirve como incentivo para su realización (73 %).
- Los controles breves de los ejercicios incentivan a su realización y, aunque requieren tiempo y esfuerzo, sirven de preparación de cara a los parciales (91 %).

- Los estudiantes dedican mayoritariamente al trabajo autónomo entre dos y tres horas semanales, una cantidad acorde con la carga crediticia de la asignatura.

En cuanto a los ejercicios y el vocabulario, la encuesta mostró que la mayoría de los estudiantes realizaba los ejercicios de trabajo autónomo regularmente, aunque no de la manera más efectiva: solo un 45 % releía la lección completa antes de hacerlos. Idealmente, los alumnos deberían releer la lección y estudiar la gramática y el vocabulario nuevo antes de hacer los ejercicios, de forma que estos sirviesen como un entrenamiento de lo aprendido. Por otra parte, más de la mitad de los estudiantes utilizaban la plataforma *Memrise* regularmente para el estudio del vocabulario<sup>27</sup>.

Por último, en cuanto a mi labor como docente en el aula, la mayoría de los estudiantes afirmó entender las explicaciones, y también coincidió en que la dinámica de trabajo era amena<sup>28</sup>. Sin embargo, buena parte de ellos (64 %) estaba en desacuerdo con la carga de trabajo, lo cual es esperable, pues la evaluación continua exige una carga semanal elevada. Esto, de hecho, contrasta con parte de las asignaturas teóricas, donde no se exige trabajo semanal, sino que las horas de estudio se acumulan en las semanas anteriores al examen final. Esta peculiaridad ya fue indicada a comienzos del cuatrimestre, y los estudiantes sabían que el abundante trabajo semanal se vería compensado a final de curso, pues la preparación del examen no requiere un esfuerzo extraordinario como ocurre en otras asignaturas<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> No obstante, un 36 % de los alumnos indicó que prefería la manera «tradicional», mediante la lista en papel (de la que también disponían), en lugar de *Memrise*.

<sup>28</sup> A las afirmaciones «las explicaciones son claras y suficientes» y «entiendo los textos en su totalidad» los estudiantes respondieron afirmativamente («de acuerdo» o «parcialmente de acuerdo») en un 72 % y un 82 % respectivamente. Ante «la clase es amena y dinámica», un 82 % estaba de acuerdo.

<sup>29</sup> En este sentido, uno de los estudiantes indicó como sugerencias de mejora: «Hay veces que me fastidia tener todas las semanas examen, pero me he dado cuenta en este primer parcial que me ha sido mucho más fácil estudiarlo porque ya llevaba una base de semanas anteriores. Los Woolap, una vez hechos, los repito una y otra vez en papel hasta sentir que estoy preparada para el examen. Mucha gente ha sacado mala nota no porque el método de enseñanza sea malo, sino porque o no se esfuerzan lo suficiente o porque por mucho que lo hagan no llegan a lo necesario. Hay gente que en el último día quiere hacerlo todo y ese método no funciona en griego ni en ninguna otra asignatura de la carrera, porque el trabajo es de todos los días». Naturalmente, también hubo opiniones contrarias: «Personalmente me da la impresión que el hecho de que la entrega de los ejercicios se revise cada semana y sea obligatoria puede desmotivar a algunas personas, al sentirse saturadas. Si no son obligatorios la responsabilidad de llevar la asignatura al día recae sobre el alumno, permitiendo que gestione mejor su estudio y dando la sensación de que los ejercicios se hacen “para aprender”, no “porque hay que entregarlos”».

## 5. Resultados y perspectivas

Este apartado analiza los resultados cuantitativos y cualitativos de la aplicación del proyecto en el curso 2021/2022, para acabar con una reflexión sobre los logros y las perspectivas de mejora en años sucesivos. En este sentido, es importante tener presente que los resultados se refieren a un único curso y a un número pequeño de estudiantes, lo que implica que, consecuentemente, cualquier conclusión no debe ser tomada como absoluta.

### 5.1. Resultados cuantitativos

Tras la suma proporcional de la nota del examen final al resto de calificaciones de la asignatura, la nota media del grupo sin conocimientos previos, en el que impartí docencia, fue de 6,2 sobre 10. En el otro grupo, donde el docente también aplicó la metodología activa, la nota media de la asignatura fue de 5,8 sobre 10. Además, es llamativa la polarización de las calificaciones finales: los aprobados tienden a tener buenas notas, mientras que los suspensos suelen ser insuficientes por debajo del cuatro<sup>30</sup>. No se dan, apenas, notas en el término medio (no hay ningún *suficiente*, y las calificaciones *bien* se acercan al *notable*)<sup>31</sup>.

Por su parte, la comparación con los tres cursos anteriores al 2021/2022 arroja interesantes resultados. En primer lugar, los grupos sin conocimientos previos solían tener una nota media hasta un punto inferior que los grupos con conocimientos previos (por ejemplo: 5,9 frente a 7,0 en el curso 2019/2020), así como un menor número de *sobresalientes* (ninguno, de hecho, en 2018/2019 y 2019/2020). Sin embargo, durante el curso del proyecto —por primera vez— el grupo sin conocimientos previos no solo ha obtenido el mayor número de *sobresalientes* en estos cuatro años, sino que también ha superado la nota media del otro grupo. En definitiva, parece que la disparidad entre estudiantes con conocimientos

<sup>30</sup> La guía docente estipula que es necesario asistir al 70 % de las clases para tener derecho a evaluación. El número de estudiantes no presentados al examen final no mostró una variación significativa respecto a los cursos pasados, ni tampoco respecto a otras asignaturas del grado.

<sup>31</sup> En concreto: dos *sobresalientes*, tres *notables*, y cuatro *suspensos* (dos de ellos obtuvieron el aprobado en la convocatoria extraordinaria) en el grupo sin conocimientos previos y un *sobresaliente*, dos *bien* y dos *suspensos* en el grupo con conocimientos previos. El porcentaje de suspensos fue mayor que en los cursos anteriores al proyecto, si bien en el curso posterior —el 2022/2023— estos porcentajes ya volvieron a la media habitual (en torno al 20 %). Es probable que el aumento de la carga crediticia de la asignatura en el nuevo plan de estudios —señalada en el primer apartado— haya contribuido a este resultado.

previos y aquellos que empiezan de cero ha desaparecido, equiparándose verdaderamente el nivel entre unos y otros.

### 5.2. Resultados cualitativos

El examen final es la herramienta más adecuada para evaluar *cualitativamente* el aprendizaje real de la lengua griega al que han llegado los alumnos. Aunque todavía dista mucho de los exámenes de certificación de las lenguas modernas, pues no está adaptado al MECR<sup>32</sup> ni incluye ejercicios de comprensión y expresión oral, presenta mejoras sustanciales respecto a los exámenes de cursos pasados<sup>33</sup>.

En primer lugar, en cuanto a los contenidos gramaticales, el examen del proyecto no se limita a reconocer formas y analizar frases *de manera pasiva*, sino que exige conocer la gramática *de manera activa* para poder formar y generar contenido en lengua griega. En los exámenes anteriores, el estudiante debía analizar morfológicamente cinco palabras y analizar sintácticamente dos oraciones compuestas. En el examen del proyecto, la parte gramatical incluye cuarenta ítems distribuidos en tres ejercicios en los que el alumno debe rellenar frases conjugando o declinando términos o completar textos enteros eligiendo entre varias opciones (un formato frecuente en los exámenes de lenguas modernas). De esta manera, la gramática se vincula a la comprensión y es concebida como un recurso para acceder a la lengua, no como un elemento aislado y ajeno al texto.

En segundo lugar, la parte relativa al léxico también ha presentado grandes cambios. En los exámenes tradicionales solo se incluía una lista de diez palabras en griego para traducir al español. En el examen del proyecto, este apartado consta de sesenta ítems divididos en tres ejercicios, en los que el estudiante debe completar un texto eligiendo palabras de una lista, relacionar sinónimos y antónimos, o asociar términos griegos con sus correspondientes en español, pero también a la inversa.

Por último, en cuanto al apartado de comprensión, el cambio ha sido sustancial. Los exámenes tradicionales incluían dos textos breves cuya única tarea consistía en su traducción al español. Uno de ellos, nuevo para los estudiantes, con acceso al diccionario, mientras que el otro, que ya había sido traducido en clase, sin diccionario. A nivel cuantitativo, el examen

<sup>32</sup> Sobre el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* y su relación con el latín y el griego, cf. Reitermayer 2010. Sobre su preparación en el aula, cf. Hernández Mayor 2020.

<sup>33</sup> De hecho, sería inviable la aplicación de este tipo de exámenes, que incluyen cuestiones de comprensión y expresión, a cursos en los que no se aplique una metodología activa que permita la práctica constante de las cuatro destrezas.

del proyecto supone un gran cambio en este apartado, pues los alumnos pasan de enfrentarse a textos de una extensión total de 122 palabras (curso 2020/2021) a 266 (curso 2021/2022), más del doble. La tarea propuesta también ha variado, pues ya no consiste únicamente en traducir, sino que se formulan preguntas de comprensión y expresión en griego.

Así pues, en conclusión, respecto al nuevo examen, podemos afirmar lo siguiente: cuantitativamente, los alumnos pasan de deber procesar un *input* de unas 130 palabras (los dos textos a traducir, de donde salen los términos y frases a analizar, más las diez palabras a traducir al español) a un total de aproximadamente 2 000 palabras (la suma de los textos y los ejercicios de cada apartado). Los alumnos que se enfrentan al examen del proyecto deben haber adquirido una capacidad de respuesta y comprensión mucho mayor a la de los cursos pasados: están acostumbrados a leer en griego y son capaces de procesar y generar contenidos con la agilidad esperable en los niveles iniciales de una lengua moderna.

Cualitativamente, el examen del proyecto evalúa de una manera más completa la capacidad de comprensión (y expresión) escrita, así como los conocimientos gramaticales y léxicos. A diferencia de los cursos pasados, donde la mitad del examen procedía de un texto visto en clase, ya no es posible superar la prueba sin haber adquirido el nivel de lengua esperado.

Vemos, en definitiva, cómo el nuevo modelo de examen, más próximo a los de las lenguas modernas, permite evaluar mejor los conocimientos reales de la lengua griega. Podemos, de hecho, hacer nuestras las palabras de Hernández Mayor, en relación con su propuesta de materiales de trabajo para la obtención del certificado europeo de griego clásico:

Como puede observarse, en estos ejercicios no se plantea como objetivo primordial el de la traducción o versión del texto griego clásico a las lenguas de uso del alumnado. (...) Nos parece que con modelos de examen como los aquí presentados podríamos avanzar en otro camino encauzado hacia la comprensión global de un texto, sin por ello dejar de lado las características gramaticales del mismo. En definitiva, abogamos por la presencia en nuestros sistemas educativos de un modelo de ejercicio coherente con los que se proponen para los certificados de otras lenguas modernas, a los que, por otra parte, nuestro alumnado se encuentra más habituado (Hernández Mayor 2020: 186-187).

Expuesto lo anterior, resulta evidente que un *aprobado* o un *sobresaliente* en el examen de los cursos pasados no es equivalente a la misma nota

en el examen del proyecto. Es probable, de hecho, que los alumnos que obtuvieron las mejores calificaciones en años pasados tuviesen problemas para superar este nuevo examen, pues su preparación era distinta y su nivel *real* de conocimiento de la lengua, inferior. Así pues, es posible afirmar que los alumnos con *sobresaliente* y *notable* de esta convocatoria ordinaria han adquirido un nivel en lengua griega más alto y sólido que el de sus compañeros en cursos pasados.

Esto también explica la práctica ausencia de notas intermedias en el curso del proyecto: en los años pasados aprobar el examen era más sencillo gracias al uso del diccionario y a los textos vistos en clase. Además, se podía compensar un suspenso en el examen (40 %) con el porcentaje de la evaluación continua (60 %). Sin embargo, esos *aprobados* resultaban ser, en realidad, «falsos» *aprobados*, pues el nivel de lengua griega adquirido era insuficiente. En el curso del proyecto los resultados estuvieron polarizados entre buenas y malas calificaciones, pues los alumnos que no trabajaron con regularidad suspendieron. En cambio, aquellos que llevaron la asignatura al día, estudiando los contenidos y haciendo los ejercicios semanales, aprendieron la lengua y, en consecuencia, obtuvieron buenas notas en el examen y la asignatura<sup>34</sup>.

De hecho, también es posible comprobar en el examen final cómo los conocimientos gramaticales, los conocimientos léxicos y la comprensión/expresión escrita van de la mano. No se da el caso de alumnos con calificaciones notablemente dispares entre cada uno de estos apartados. Tampoco vemos oscilaciones en las tareas de comprensión frente a las de traducción: quienes comprendieron el texto largo, fueron capaces de traducir correctamente el texto breve. Por el contrario, quienes no comprendieron el texto largo, tampoco pudieron traducir el breve.

### 5.3. *Valoración y perspectivas*

A nivel general, es posible afirmar que se han cumplido los siguientes objetivos parciales del proyecto:

- Mejora sustancial de la metodología con la reorganización de los contenidos gramaticales, la potenciación del léxico y la completa renovación de los textos de la asignatura.

<sup>34</sup> Si se comparan las calificaciones en cada apartado de la evaluación, resulta evidente que las notas de cada apartado son muy semejantes entre sí: un buen rendimiento en la evaluación continua se corresponde con un buen resultado en el examen final.

- Mejora de las dinámicas de trabajo mediante la combinación de la lectura del método con las explicaciones gramaticales, en las que se intercalan ejercicios y tareas breves de evaluación.
- Sustitución de los anteriores materiales de la asignatura por un método uniforme que aúna las lecturas, la gramática, el léxico y los ejercicios de trabajo autónomo. Renovación del curso de vocabulario en *Memrise* incluyendo los contenidos léxicos apropiados.
- Adaptación de los métodos de evaluación a las necesidades de la asignatura y al nivel de lengua griega esperado. La nota final de la asignatura refleja realmente el conocimiento del alumno.

El objetivo último del proyecto —aumentar el aprendizaje de la lengua griega— también ha sido logrado en gran medida. Los alumnos ahora tienen un mayor conocimiento de la gramática y el léxico básicos, y han llegado a un nivel de comprensión escrita mucho mayor que el de los años pasados. También se han iniciado en la expresión escrita, algo novedoso en este curso. De hecho —y quizás sea lo más meritorio—, ha desaparecido la barrera entre los grupos: los alumnos sin conocimientos previos han obtenido unas notas incluso mejores que los que aprendieron griego en el instituto. Así pues, la diferencia ya no radica en la formación previa, sino en el haber trabajado constantemente o no durante el curso.

A pesar de los progresos conseguidos en el proyecto, el principal reto resultó ser la limitada cantidad de horas de clase presencial por semana y la considerable extensión de los contenidos gramaticales para abordar en un solo año. Sin embargo, con la implementación del nuevo plan de estudios en el curso 2022/2023, la asignatura duplicó su carga crediticia, lo que fue muy positivo para la optimización del proyecto. Esta ampliación permite ejercitar la expresión y comprensión oral —las destrezas menos trabajadas durante el primer año del proyecto—, entre otras actividades, mediante la corrección oral de parte de los ejercicios de trabajo autónomo, que originalmente eran autocorregibles. No obstante, la perspectiva de mejora más ambiciosa de este proyecto es su propia extensión a otros cuatrimestres, es decir, la aplicación del método activo en asignaturas del segundo curso, actualmente centradas en la lectura y traducción de distintos autores clásicos de prosa<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> El método *Athénaze* cuenta con dos volúmenes, estando compuesto el segundo por abundantes textos originales o ligeramente adaptados. La extensión del método a cuatro (o tres) cuatrimestres permitiría una repartición más holgada, didáctica y efectiva de la gramática griega, a la vez que las competencias básicas se van entrenando poco a poco.

## 6. Conclusiones

Los resultados de este proyecto han sido muy satisfactorios y es posible afirmar que el cambio metodológico en la asignatura de introducción a la lengua griega ha sido exitoso, como prueba el hecho de que la metodología activa se haya mantenido en esta asignatura en los cursos sucesivos al proyecto. El planteamiento y finalidad de la asignatura es radicalmente diferente —comprensión de la lengua en lugar de traducción mecánica del texto— y, en consecuencia, toda la metodología, materiales, métodos de evaluación y dinámicas de trabajo han cambiado por completo.

Los resultados de los estudiantes evidencian este cambio, no solo cuantitativamente en sus calificaciones, sino también cualitativamente en su grado de adquisición de la lengua griega. Tras un curso de griego antiguo, los alumnos que empezaron sin conocimientos previos se han puesto al nivel de sus compañeros que habían cursado griego en el bachillerato. Es posible afirmar que los estudiantes que han aprobado la asignatura han adquirido un nivel superior al de sus compañeros de cursos pasados y una competencia en lengua griega más sólida, con un grado de comprensión mucho mayor y un dominio activo de la gramática y el léxico.

La secuencia tradicional ante un texto griego era analizar primero morfológicamente, luego sintácticamente, y finalmente buscar palabras en el diccionario para poder descifrar el contenido. Este proyecto ha conseguido que la gramática se entremezcle con el léxico y la práctica de las cuatro destrezas. El alumno ha entendido que la lectura del texto debe permitir su comprensión sin necesidad de pasar por el análisis morfosintáctico y la búsqueda del léxico. Esto supone un cambio de mentalidad y un paso muy importante en la mejora de la enseñanza de las lenguas clásicas en la universidad.

## Referencias bibliográficas

- ANDRÉS-ALBA, I. (2023) «Enseñando cultura en el aula de griego moderno: proyecto “un viaje por Grecia”», en J. P. García Sabater y J. C. Cano Escrivá (eds.) *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València, 1018–1028, DOI: 10.4995/INRED2023.2023.16648.
- BALME *et al.* = BALME, M., LAWALL, G., MIRAGLIA, L. y BORRI, T. F. (1999) *Athénaze, Introduzione al greco antico*, vol. 1, Roma, Vivarium Novum [traducción de Balme, M. y Lawall, G. (1990) *Athenaze. An Introduction to Ancient Greek*, vol. 1, Oxford, OUP].

- BERENGUER AMENÓS, J. (1999<sup>28</sup>) *Helade: Ejercicios de griego I. Morfología*, Barcelona, Bosch [1.ª ed. 1954].
- BERENGUER AMENÓS, J. (1999<sup>36</sup>) *Gramática griega*, Barcelona, Bosch [1.ª ed. 1942].
- CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2012) «Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con Athenaze», *Thamyris* 3, 229–249.
- CARBONELL MARTÍNEZ, S. (2010) «La crisis del griego y los métodos antidepresivos», *Estudios Clásicos* 137, 85–95.
- CATALÁN GONZÁLEZ, F. J. y PÉREZ GÓMEZ, M. (2018) «Genially: nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos», en L. Padrón Reyes y E. J. Ruiz Pilares (eds.), *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades*, Sevilla, Iberoamérica Social, 19–28.
- CONSOLI, C. (2003) *Μελετήματα*, vol. 1, Roma, Vivarium Novum.
- GRUBER-MILLER, J. (ED.) (2006) *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin*, Oxford, OUP, DOI: 0.1093/oso/9780195174946.001.0001.
- HERNÁNDEZ MAYOR, M.ª D. (2020) «Materiales de trabajo para el certificado europeo de griego clásico», *Thamyris* 11, 169–188, DOI: 10.24310/thamyristhrdcc.v11i116462.
- KRASHEN, S. (2003) *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*, Portsmouth, Heinemann.
- KRASHEN, S. (2002) «The comprehension hypothesis and its rivals», en J. Katchen (ed.) *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference*, Taipei, Crane Publishing Company, 395–404.
- KRASHEN, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- LLOYD, M. y HUNT, S. (eds.) (2021). *Communicative Approaches for Ancient Languages*, Londres, Bloomsbury, DOI: 10.5040/9781350157378.
- MARTÍNEZ AGUIRRE, C. (2013) *La extraña odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Madrid, Círculo Rojo.
- NATION, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP, DOI: 10.1017/CBO9781139524759.
- NAVARRO ESPAÑA, R. (2015) «La enseñanza del griego antiguo: una clase con Athenaze», *Thamyris* 6, 5–16.
- REITERMAYER, A. (2010) *European Curriculum for Latin and Ancient Greek*, Madrid, Ediciones Clásicas.
- RICO, CH. (2009) *Polis. Parler grec comme une langue vivante*, París, Cerf.
- RICUCCI, M. (2017) «Der Lückentext als didaktische Methode im altsprachlichen Unterricht», *Thamyris* 8, 1–10.
- RUCK, C. A. P. (1979<sup>2</sup>) *Ancient Greek: A New Approach*, Cambridge (MA.), MIT Press [1.ª ed. 1968].

---

# *De legibus: una puesta al día sobre legislación educativa (pars posterior)*

*De legibus: an Update about Educational Legislation (Pars Posterior)*

EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO

IES Los Sauces (Benavente)

[eduardo.sanlie@educa.jcyl.es](mailto:eduardo.sanlie@educa.jcyl.es)

DOI: 10.48232/eclas.165.08

Recibido: 22/12/2023 — Aceptado: 26/01/2024

**Resumen.**— Un artículo anterior realizó un análisis sobre los cambios que la LOMLOE ha introducido respecto a la LOMCE en las materias pertenecientes a las especialidades de Griego y Latín (Griego, Latín y Cultura Clásica). Ese análisis señalaba los cambios introducidos a nivel general por la legislación nacional, pero también apuntaba la necesidad de realizar el correspondiente estudio sobre la legislación de las comunidades autónomas, que tienen un amplio margen de maniobra al respecto. Por ello, el objetivo de este artículo es llevar a cabo ese estudio sobre la legislación autonómica, señalar cuáles son las diferencias que establece la LOMLOE respecto a la LOMCE en nuestras materias en cada comunidad, poner de manifiesto las muy significativas diferencias que pueden llegar a darse en la consideración de nuestras materias entre unos territorios y otros, y, por último, ofrecer una actualización bibliográfica completa de toda la normativa curricular vigente tras la implantación de la LOMLOE.

**Palabras clave.**— sistema educativo; LOMLOE; currículo educativo; lenguas clásicas

**Abstract.**— A previous paper conducted an analysis of the changes that the LOMLOE has introduced regarding the LOMCE in school subjects belonging to the teaching areas of expertise of Greek and Latin (Greek, Latin, and Classical Culture). That analysis highlighted the changes introduced at a general level by national legislation, and also pointed out the need to carry out the corresponding study of the legislation published by the autonomous communities, which have a broad room for maneuver in that regard. Therefore, the objective of this paper is to conduct that study of the regulations established by the autonomous communities, to identify the differences that the so-called LOMLOE establishes in relation to the so-called LOMCE in our subjects in each community, to highlight the significant differences that can arise in the consideration of our subjects between different territories, and, finally, to provide a comprehensive bibliographic update of all the curricular regulations in force following the implementation of the LOMLOE.

**Keywords.**— educational system; LOMLOE; educational curriculum; classical languages

## 1. Introducción

En un artículo anterior (Sánchez 2023), señalábamos la conveniencia de que el mundo clasicista español mantenga una continuada atención sobre la forma en que las materias de Clásicas se ven afectadas por las sucesivas reformas legislativas (en este caso, la introducción de la LOMLOE en sustitución de la LOMCE), ya que, de esa manera, podríamos valorar adecuadamente el impacto de la reforma en cuestión.

Explicábamos entonces que, en primer lugar, corresponde al Gobierno redactar la pertinente ley orgánica para, a continuación, desarrollar los Reales Decretos que ordenan las distintas etapas y establecen los mínimos comunes a todo el Estado. Solo entonces llega el momento de que las distintas comunidades autónomas completen esos mínimos de acuerdo con las competencias de que disponen para ello <sup>1</sup>.

Dado que no todas las comunidades publicaron sus respectivos currículos en tiempo y forma, y también por motivos de espacio, resolvimos, en su momento, realizar un análisis de la legislación nacional, aplazando para más adelante la esfera autonómica. Llega ahora ese momento. Debemos apuntar que, si la instancia nacional se presta a un estudio realmente profundo, la autonómica, por el contrario, da poco pie a ello, pues las verdaderas líneas del sistema quedan delimitadas por el Gobierno.

Aun así, es esencial disponer de una visión completa respecto a este tema, pues el margen de las comunidades no deja de ser amplio, y, en consecuencia, pueden darse significativas diferencias entre unas y otras, como vamos a ver, de forma que cualquier reivindicación de nuestras materias puede verse siempre reforzada si se toman en consideración las ventajas que introducen unas autonomías concretas, y los defectos o deficiencias que, a nuestro juicio, pueda sufrir nuestra especialidad en otras.

## 2. Ámbito autonómico

A continuación, analizamos, una a una, cada comunidad autónoma más el territorio MEC. Presentamos la información en una serie de tablas en las que no recogemos ni Latín de 4.º de ESO, porque sus características vienen dadas por la legislación estatal, siendo la carga lectiva de tres horas

<sup>1</sup> La distribución competencial entre Estado y comunidades autónomas no es nuestro objeto de estudio, pero, dado que no deja de ser un elemento fundamental, cf. Aragón (2013), López (1993) o Montero (2021).

semanales en casi todas las comunidades<sup>2</sup>, ni Latín I, Griego I, Latín II y Griego II por el mismo motivo, quedando cuatro horas semanales para las cuatro en casi todos los territorios<sup>3</sup>. Nuestro estudio se centra, pues, en la materia de Cultura Clásica, así como en otros casos particulares que resultan de mucho interés<sup>4</sup>.

CUADRO 1: Andalucía

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia <sup>5</sup>
LOMCE	C. Clás. Or. y Debate <sup>7</sup>	1.º, 2.º o 3.º*	2	Lib. conf. aut.	<i>Sui generis</i> <sup>6</sup>
	C. Clás.	4.º	3	Esp.	1 de 9
LOMLOE	C. Clás.* Or. y Debate <sup>9</sup>	1.º, 2.º o 3.º	2	Opt.	<i>Sui generis</i> <sup>8</sup>
	Ampl. de C. Clás.*	4.º			1 de 6
	Mit. Clás.	2.º Bachill.			2 de 12

CUADRO 2: Aragón

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.*	3.º	2	Esp.	1 de 3
		4.º			2 de 10 <sup>10</sup>

Continúa en la siguiente página

<sup>2</sup> Hay dos excepciones: Castilla y León, que establece cuatro horas en ambas legislaciones, y Navarra, que establece dos en el Modelo lingüístico D de la LOMLOE.

<sup>3</sup> Cuando una comunidad presenta alguna particularidad de cualquier tipo en estas cinco materias en alguno de los dos marcos legislativos, la recogemos en una nota situada junto al nombre de la ley correspondiente en la que se enmarca dicha particularidad.

<sup>4</sup> Marcamos con un asterisco los casos de materias de obligada oferta.

<sup>5</sup> Este apartado señala cuántas materias se pueden escoger del conjunto en que se sitúa una de las nuestras, en relación con el total de materias que conforman dicho conjunto.

<sup>6</sup> La concurrencia es de una de cinco en 1.º, de cuatro en 2.º y de seis en 3.º. En 2021, pasó a ser de una de, respectivamente, siete, seis y nueve.

<sup>7</sup> Esta materia fue introducida en 2021 y quedó adscrita en cuarta instancia a la especialidad de Griego y en quinta a la de Latín.

<sup>8</sup> La concurrencia de ambas es de una de cuatro en 1.º, de seis en 2.º y de ocho en 3.º.

<sup>9</sup> Se mantiene la adscripción planteada en el modelo LOMCE.

<sup>10</sup> Nueve en el itinerario aplicado.

Continúa de la página anterior

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMLOE	C. Clás.	3.º	2	Opt.	1 de 6
	C. Clás. II	4.º			1 de 8

CUADRO 3: Asturias

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás. <sup>11</sup>	2.º	2	Esp.	1 de 3
		3.º			1 de 4
		4.º	3		1 de 9
LOMLOE	C. Clás.	2.º	2	Opt.	1 de 3
	Legado Clásico	1.º Bachill.	3		<i>Sui generis</i> <sup>12</sup>

CUADRO 4: Baleares

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>13</sup>	C. Clás.	3.º	2	Esp.	1 de 5
		4.º	3		1 de 9
LOMLOE <sup>14</sup>	C. Clás. I <sup>15</sup>	1.º	2	Opt.	1 de 6
		2.º			
	C. Clás. II	3.º	1 de 7		

<sup>11</sup> No se podía cursar en 3.º si se había escogido en 2.º.

<sup>12</sup> Se ofertan nueve optativas: una de cuatro horas, cinco de 3 horas, y 3 de una hora. Se debe elegir un total de cuatro horas.

<sup>13</sup> Latín I y II tenían cuatro horas, y Griego I y II tenían 3.

<sup>14</sup> Latín y Griego I reciben 3 horas, y Latín y Griego II reciben cuatro.

<sup>15</sup> Solo pueden cursarse una vez, y, a pesar de la prelación, es posible, excepcionalmente, escoger la II en 3.º de ESO sin haber cursado la I.

CUADRO 5: Canarias

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>16</sup>	C. Clás.*	3.º	2	Esp.	2 de 5
		4.º			2 de 9
LOMLOE <sup>17</sup>	C. Clás.	3.º	2	Opt.	1 de 5
	T. de Etím. Grec. <sup>18</sup>	1.º Bachill.		Opt.	<i>Sui generis</i> <sup>19</sup>
	La Mít. y las Artes <sup>20</sup>	2.º Bachill.	3		

CUADRO 6: Cantabria

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.	3.º	2	Lib. conf. aut.	1 de 8
		4.º	3	Esp.	
LOMLOE	C. Clás. I	3.º	2	Opt.	1 de 9
	C. Clás. II <sup>21</sup>	4.º			1 de 8

<sup>16</sup> En 4.º, se establecían dos pares cerrados: uno era Latín y Economía, el otro era Biología y Geología, y Física y Química. En Bachillerato, Latín I y II eran obligatorias dentro del itinerario de Humanidades, mientras que Griego I, de 3 horas semanales, concurría solo con Literatura Universal al hacerse obligatoria Historia del Mundo Contemporáneo en el itinerario. Asimismo, se podía elegir, como materia específica, una materia del itinerario que no se hubiese escogido previamente.

<sup>17</sup> En 4.º, las diez materias de opción se agrupan en cinco opciones con dos materias cada una. Latín se encuentra en la opción D, aunque las cinco opciones permiten escoger una tercera materia, que será cualquiera de las otras ocho.

<sup>18</sup> No se adscribe a las especialidades de Latín y de Griego en exclusiva, pues se contempla la de Lengua Castellana y Literatura en segunda instancia.

<sup>19</sup> Las optativas de Bachillerato contemplan un grupo de obligada oferta por los centros (3 en 1.º y dos en 2.º) y otro de oferta voluntaria (ocho en 1.º y trece en 2.º). Nuestras dos optativas son de oferta voluntaria.

<sup>20</sup> Al igual que en el caso anterior, se introduce una adscripción en segunda instancia (Geografía e Historia).

<sup>21</sup> No es necesario haber cursado la I para escoger la II.

CUADRO 7: Castilla-León

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.	2.º	3	Esp.	No <sup>22</sup>
		4.º	2		2 de 5 <sup>23</sup>
LOMLOE <sup>24</sup>	C. Clás.	2.º	3	Opt.	No <sup>25</sup>
		4.º	2		1 de 13 <sup>26</sup>

CUADRO 8: Castilla-La Mancha

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>27</sup>	C. Clás. <sup>28</sup>	2.º	2	Esp.	1 de 4
		3.º			1 de 3
		4.º			2 de 8 <sup>29</sup>
LOMLOE	C. Clás.	2.º	2	Opt.	1 de 3
		4.º			1 de 5

<sup>22</sup> Castilla y León hizo de esta específica una materia obligatoria en 2.º. Para darle cabida, se descontaron una hora a Lengua Castellana y Literatura, y otra a Inglés (que, en compensación, ganó una frente a Geografía e Historia en 1.º), y se sumó la tercera de la extinta Educación para la Ciudadanía.

<sup>23</sup> Estas cinco eran específicas, pero se añadía un conjunto de cinco de libre configuración autonómica, pudiendo elegirse solo dos específicas o una específica y otra de libre configuración autonómica.

<sup>24</sup> Respecto a Latín en 4.º, hay que señalar lo siguiente. Castilla y León, manteniendo el esquema de la LOMCE, conforma, dentro de las diez materias de opción, un subgrupo de cuatro de las que deben escogerse dos, siendo estas cuatro Biología y Geología, Economía y Emprendimiento, Física y Química, y Latín. La tercera, pues, se escoge del subgrupo que conforman las otras 6. En cuanto a las optativas de Bachillerato se introduce, en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la siguiente distribución: en 1.º, una debe escogerse de una lista de cuatro materias, mientras que otra debe elegirse de entre aquellas materias específicas de modalidad por las que no se haya optado previamente, lo que aumenta las posibilidades de Griego I; en 2.º, se establecen cinco optativas más la posibilidad de que cada centro oferte al menos una concreta de las materias específicas de modalidad, pudiendo escogerse solo si no se ha elegido previamente.

<sup>25</sup> A pesar de quedar como optativa, Castilla y León, en uso de su capacidad para regular este tipo de materias, establece que será una «materia que cursará todo el alumnado en el segundo curso».

<sup>26</sup> Una de ellas es Lengua y Cultura Gallega, que solo puede cursarse en algunos centros autorizados por la consejería competente en materia de educación. Asimismo, se contempla que los centros puedan impartir Lengua y Cultura China en determinadas circunstancias, lo que elevaría la concurrencia a una de catorce.

<sup>27</sup> Griego I y II quedaban con una concurrencia de una de 3. En el primer caso, una de las cuatro se hacía obligatoria; en el segundo, las cinco se dividían en un conjunto de dos y otro de 3, debiendo escogerse una de cada uno.

<sup>28</sup> Solo podía cursarse una vez en primer ciclo.

<sup>29</sup> Siete en el itinerario aplicado.

CUADRO 9: Cataluña

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás. <sup>30</sup>	1.º, 2.º o 3.º	2	Opt. <sup>31</sup>	1 de 3
	C. Clás.	4.º	Var. <sup>32</sup>		<i>Sui generis</i> <sup>33</sup>
LOMLOE <sup>34</sup>	C. Clás. <sup>35</sup>	1.º, 2.º o 3.º	2	Opt.	<i>Sui generis</i> <sup>36</sup>
	C. Clás.	4.º			3 de 15 <sup>37</sup>
	Mundo Clásico	1.º Bachill.	3		<i>Sui generis</i> <sup>38</sup>

<sup>30</sup> Se debe cursar solo en uno de los 3 cursos, y cada centro decide en qué curso la oferta.

<sup>31</sup> Cataluña no mantenía la tipología de asignaturas introducida por la LOMCE.

<sup>32</sup> Cf. nota siguiente.

<sup>33</sup> Al no mantener la tipología de asignaturas, encontrábamos que el grupo de cuatro específicas de opción y el lote de las restantes específicas quedaban unidos en un único grupo de quince optativas. De ellas, se debían escoger dos de cuatro que resultaban ser las citadas específicas de opción, y al menos una de las once restantes, siendo cinco el máximo de optativas totales que se podían elegir de las quince. El total de horas que se debían repartir entre las seleccionadas era de diez, y tal reparto dependía del criterio de los centros en función de cómo organizaran estos las quince optativas.

<sup>34</sup> En 4.º de ESO, la asignatura de Latín se denomina Latín: lengua y cultura. En cuanto al Bachillerato, las asignaturas de Latín y de Griego reciben el nombre de Lengua y Cultura Latinas y Lengua y Cultura Griegas. Las dos de 1.º cuentan con 3 horas, y las dos de 2.º cuentan con cuatro.

<sup>35</sup> Ocurre lo mismo que en el caso de la LOMCE.

<sup>36</sup> Se debe ofertar una materia de Segunda Lengua Extranjera en los 3 cursos, y, asimismo, Cultura Clásica, Emprendimiento y Robótica y Programación deben ser ofertadas en uno de los cursos. Son los centros educativos los competentes para concretar esa oferta, y ello conlleva que el número de optativas que concurren no esté cerrado.

<sup>37</sup> El grupo de diez materias de opción y el de optativas quedan fusionados en un único conjunto de optativas, lo que implica que Latín, que recibe el nombre de Latín: lengua y cultura, y Cultura Clásica compiten entre sí. Además, al añadirse cinco optativas, este grupo conjunto cuenta con un total de quince materias, pero se mantiene que se deben escoger 3, por lo que, además de competir nuestras dos asignaturas, ambas ven diluidas sus posibilidades en una concurrencia mayor. Por todo ello, además, Latín de 4.º, al quedar incluido en este grupo, recibe una carga horaria semanal de solo dos horas.

<sup>38</sup> Cataluña contempla dos posibilidades: escoger una optativa de carácter anual o escoger una optativa trimestral que puede ser la misma durante todo el curso o variar en cada trimestre. La asignatura Mundo Clásico se sitúa en la opción de las anuales con una concurrencia de una de siete; todo el alumnado, excepto el de la modalidad de Artes, que cuenta con su propia relación de optativas anuales, puede escoger esta materia.

CUADRO 10: Comunidad Valenciana

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Conc.
LOMCE <sup>39</sup>	C. Clás. <sup>40</sup>	3.º	2	Esp.	1 de 4
		4.º			2 de 9
LOMLOE	C. Clás. <sup>41</sup>	3.º	2	Opt.	1 de 8
	Des. Nuestras Raíces Clás. <sup>42</sup>	1.º Bachill.	4		1 de 13
		2.º Bachill.			1 de 14

CUADRO 11: Extremadura

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>43</sup>	C. Clás.	3.º	2	Esp.	1 de 4
		4.º	3		1 de 7 <sup>44</sup>
LOMLOE	C. Clás.	3.º	2	Opt.	1 de 3 <sup>45</sup>

<sup>39</sup> En 4.º, se establecían dos itinerarios: el orientado al Bachillerato de Ciencias, y el orientado al de Humanidades y Ciencias Sociales, quedando las cuatro troncales agrupadas en dos parejas. Latín quedaba en la pareja del segundo itinerario. Por otro lado, Latín y Griego I tenían 3 horas, Latín y Griego II tenían cuatro, y se circunscribía, de manera expresa, la elegibilidad de Griego I y II exclusivamente al itinerario de Humanidades.

<sup>40</sup> En primer ciclo, era de oferta obligada a condición de que «haya disponibilidad horaria del profesorado con destinación definitiva en el centro y no suponga un aumento de la plantilla prevista».

<sup>41</sup> Se establece la misma indicación respecto a su oferta que en la LOMCE.

<sup>42</sup> Solo puede cursarse en uno de los dos cursos.

<sup>43</sup> Griego I quedaba con una concurrencia de una de 3: una de las cuatro de modalidad se hacía obligatoria.

<sup>44</sup> Se ofertaban once optativas: siete de 3 horas, y cuatro de dos horas. Se debía elegir una de cada grupo.

<sup>45</sup> La concurrencia puede aumentar si el centro educativo materializa la posibilidad de añadir materias de oferta propia o materias basadas en un trabajo monográfico, proyecto interdisciplinar o colaboración con un servicio a la comunidad.

CUADRO 12: Galicia

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.	3.º	2	Esp.	1 de 2
		4.º	3		2 de 9
LOMLOE	C. Clás. <sup>46*</sup>	3.º	3	Opt.	1 de 4
		4.º			

CUADRO 13: La Rioja

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>47</sup>	C. Clás.	2.º	2	Lib. conf. aut.	1 de 3
		4.º	3		1 de 7
LOMLOE <sup>48</sup>	C. Clás.	3.º	2	Opt.	1 de 4
	Or. <sup>49</sup>	1.º Bachill.	3		1 de 7

CUADRO 14: Madrid

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.*	3.º	2	Esp.	1 de 4
		4.º			2 de 8 <sup>50</sup>

Continúa en la siguiente página

<sup>46</sup> Sólo se puede cursar en 4.º si no se ha cursado en 3.º.

<sup>47</sup> En 4.º, se daba la misma distribución de materias que en la Comunidad Valenciana. En Bachillerato, existía un itinerario de Humanidades que blindaba específicamente Latín I y Griego I en 1.º, mientras que, en 2.º, Griego II concurría con Geografía. Latín I y II concurrían con Literatura Universal y Geografía en el itinerario de Ciencias Sociales.

<sup>48</sup> El conjunto de diez materias de 4.º donde se incluye Latín queda dividido en un conjunto de seis, que tienen 3 horas y de las que deben escogerse dos (aquí se incluye Latín), y otro de cuatro, que tienen dos horas y de las que debe elegirse una.

<sup>49</sup> Esta materia se adscribe, en primera instancia, a la especialidad de Filosofía, aunque se establecen, en caso de que no haya disponibilidad horaria por parte de dicha especialidad para su impartición, las especialidades de Cultura Clásica, Latín y Griego para hacerse cargo de ella en segunda instancia (se contemplan otras dos instancias más).

<sup>50</sup> Estas ocho eran específicas, pero los centros podían añadir, en su oferta, materias de libre configuración autónoma. En tal caso, al menos una de las dos debía escogerse del grupo de específicas, pero otra podía escogerse de entre las ofrecidas por el centro.

Continúa de la página anterior

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMLOE <sup>51</sup>	C. Clás.*	3.º	2	Opt.	1 de 5
		4.º			
	F. Léx. y Mit. Grec. en las Artes, las Ciencias y la Tecnología	1.º Bachill.	4	Opt.	1 de 4

CUADRO 15: Navarra

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.	1.º*, 2.º* y 3.º*	3 <sup>52</sup>	Esp.	1 de 5
		4.º			1 de 9
LOMLOE	C. Clás. <sup>53</sup>	1.º a 3.º	3 <sup>54</sup>	Opt.	1 de 3 <sup>55</sup>
		1.º Ba-chill.*	2		1 de 4 <sup>56</sup>

CUADRO 16: País Vasco

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE	C. Clás.	4.º	2	Lib. conf. aut.	1 de 8
LOMLOE	C. Clás.*	3.º	2	Opt.	1 de 6 <sup>57</sup>

<sup>51</sup> En 4.º, las materias del grupo de diez donde se sitúa Latín quedan agrupadas en cinco opciones. Dos materias son fijas en cada opción, mientras que se puede escoger una tercera de las otras ocho. Latín queda fijada en la opción de Humanidades.

<sup>52</sup> Se reducía a dos en los centros donde se cursa la asignatura de Lengua Vasca y Literatura fuera del espacio horario de la optatividad.

<sup>53</sup> En ESO, puede ofertarse en, al menos, uno de los 3 cursos señalados según el criterio del centro educativo; si se oferta en más de un curso, solo puede escogerse una vez. En 1.º de Bachillerato es de obligada oferta.

<sup>54</sup> Se reduce a dos en los centros donde se cursa la asignatura de Lengua Vasca y Literatura fuera del espacio horario de la optatividad (esta circunstancia corresponde al Modelo lingüístico D).

<sup>55</sup> El total puede aumentar a cuatro o a cinco si se incluye la asignatura de Lengua Vasca y Literatura en el espacio de optatividad, si los centros ofertan materias de su propio diseño o si se dan ambos factores.

<sup>56</sup> El total puede verse aumentado si los centros ofertan materias de su propio diseño.

<sup>57</sup> La concurrencia puede aumentar si el centro establece materias optativas propias.

CUADRO 17: Región de Murcia

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>58</sup>	C. Clás. <sup>59</sup>	3.º	3	Lib. conf. aut.	1 de 6
		4.º			1 de 8
LOMLOE <sup>60</sup>	C. Clás.	3.º	2	Opt.	1 de 6
	M. Clás.: Leng., Hist. y Patr. <sup>61</sup>	4.º			
	Herencia y Mit. Clás.	1.º Bachill.	2		2 de 5
	Perv. Clás. y Mit.	2.º Bachill.			2 de 8

CUADRO 18: Territorio MEC

	Asig.	Curso	Horas	Tipo	Concurrencia
LOMCE <sup>62</sup>	C. Clás. <sup>63</sup>	4.º	2	Esp.	1 de 7
LOMLOE	C. Clás. <sup>64</sup>	3.º	2	Opt.	1 de 2
		4.º			1 de 3

### 3. Conclusiones

Este artículo no deja de ser la compleción de las ideas expuestas en otro anterior que, previamente, ha analizado la situación de nuestras materias

<sup>58</sup> En 4.º, se daba la misma distribución de materias que en la Comunidad Valenciana. En Bachillerato, dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se establecían expresamente los itinerarios de Humanidades y de Ciencias Sociales, y las asignaturas de Latín y Griego quedaban asignadas al itinerario de Humanidades. Latín I y II eran obligatorias en este itinerario, mientras que Griego I, que se reconocía de oferta obligatoria, concurría solo con otra asignatura, y Griego II lo hacía con otras dos.

<sup>59</sup> No era preciso haberla cursado en 3.º para escogerla en 4.º.

<sup>60</sup> En 4.º, se agrupan las diez materias de opción en cuatro opciones: cada una establece dos materias obligatoriamente, mientras que la tercera materia podrá ser cualquiera de las otras ocho. Latín queda agrupada con Economía y Emprendimiento.

<sup>61</sup> No se trata de una materia propiamente dicha: lo que se establece es la obligatoriedad de que todos los alumnos cursen la materia Proyecto de investigación, que se configura en torno a seis líneas de investigación, una de las cuales es la citada aquí.

<sup>62</sup> En 4.º, se daba la misma situación que en la Comunidad Valenciana.

<sup>63</sup> No se establecía la oferta de Cultura clásica para ningún curso del primer ciclo de ESO ni para el ciclo en general. No obstante, sí se contemplaba un currículo de Cultura clásica en primer ciclo.

<sup>64</sup> No se puede cursar en 4.º si se ha cursado en 3.º.

en la legislación de ámbito nacional. Por ello, este artículo hace suyas las conclusiones entonces expuestas.

A ese respecto, de hecho, cabe ampliar lo señalado sobre la situación de las materias de Latín y de Griego. Latín de 4.º de ESO se diluye al pasar de un grupo de cuatro a un grupo de diez, si bien es cierto que se han trazado itinerarios, como es el caso de Canarias, en los que queda predeterminada, mientras que, en otros territorios, como Castilla y León, se ha mantenido la posición favorable de cuatro materias de opción. En cuanto a las dos asignaturas de Latín y las dos de Griego en Bachillerato, se pueden observar dos cuestiones concretas: por un lado, algunas comunidades con lengua cooficial reducen la carga lectiva de las materias de modalidad en una hora (Cataluña); por otro lado, se introduce la posibilidad de cursar como optativa una materia de modalidad que no se haya escogido previamente, lo que puede dar más opciones a Griego (Castilla y León).

Sobre la asignatura de Cultura Clásica, el margen de maniobra de las comunidades autónomas es lo suficientemente amplio para dar lugar a una extensa o gran disparidad. El modelo LOMCE solía contemplar una asignatura en primer ciclo, habitualmente de dos horas, y otra en segundo ciclo con tres horas en la mayoría de las comunidades (algunas, como Aragón o Madrid, solo contemplaban dos). En el marco LOMLOE, se ha generalizado la carga lectiva de dos horas (Galicia y Navarra mantienen tres) tanto si se conservan dos materias de Cultura Clásica durante la ESO como si se reducen a una sola (Asturias, Canarias, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja, Navarra y Murcia la eliminan de 4.º).

A este respecto, cabe señalar que, en algunos casos, se otorga a los centros la potestad de añadir optativas a la lista autonómica. Asturias, por ejemplo, lo contempla en 4.º de ESO. Es de desear que, ante esta posibilidad, los docentes de nuestras especialidades hagan lo posible por rescatar la materia en 4.º, pues, junto con Latín, puede ser la vía de enganche para una modalidad de Humanidades en Bachillerato. En esa línea, se debería apelar a los equipos directivos para que apoyen tal demanda.

A pesar de los aspectos negativos señalados hasta ahora, sí hay un elemento muy positivo en el cambio al currículo LOMLOE. Además de que Castilla y León haya decidido mantener la asignatura de Cultura Clásica como obligatoria en 2.º de ESO, seis comunidades han introducido una optativa relacionada con el mundo clásico en uno de los cursos de Bachillerato. Dos de estas autonomías, incluso, han introducido dos asignaturas, y Murcia, más aún, suma, en la práctica, una tercera al plantear una línea

investigadora en el ámbito de Clásicas dentro de su Proyecto de investigación. Todo esto, en fin, permite que se ofrezca la posibilidad de mantener un contacto con el mundo clásico en los últimos años de la enseñanza media. Incluso aquellas comunidades (Andalucía o La Rioja) que adscriben a nuestras especialidades materias de Oratoria no dejan de suponer una oportunidad.

## Bibliografía

### *Referencias legislativas*

#### *Andalucía*

- D (110/2016) «DECRETO 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 122, 28/6/2016, 11–26, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00016-11632-01\\_00094129.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00016-11632-01_00094129.pdf)>.
- D (111/2016) «DECRETO 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 122, 28/6/2016, 27–45, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01\\_00094130.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf)>.
- Orden* «Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 144, 28/6/2016, 108–396, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01\\_00094130.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf)>.
- Orden* «Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 145, 29/6/2016, 220–544, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/145/BOJA16-145-00325-13571-01\\_00095950.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/145/BOJA16-145-00325-13571-01_00095950.pdf)>.
- Orden* «Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 7, 18/1/2021, 656–1024, URL: <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00138-6>>

- 24-01\_00184588.pdf» y <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00231-624-02\\_00184588.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00231-624-02_00184588.pdf)>.
- D (102/2023) «Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 90, 15/5/2023, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00035-8471-01\\_00283504.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00035-8471-01_00283504.pdf)>.
- D (103/2023) «Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 90, 15/5/2023, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00029-8469-01\\_00283498.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/BOJA23-090-00029-8469-01_00283498.pdf)>.
- Orden «Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 104, 2/6/2023, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01\\_00284752.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01_00284752.pdf)> y <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00246-9727-02\\_00284752.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00246-9727-02_00284752.pdf)>.
- Orden «Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 104, 2/6/2023, URL: <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00281-9728-01\\_00284744.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00281-9728-01_00284744.pdf)> y <[https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00297-9728-02\\_00284744.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/BOJA23-104-00297-9728-02_00284744.pdf)>.

### Aragón

- Orden (ECD/489/2016) «ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón», *Boletín Oficial de Aragón* 105, 2/6/2016, 12640–13458, URL: <<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>>.
- Orden (ECD/494/2016/) «ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón», *Boletín Oficial de Aragón* 106, 3/6/2016, 13462–14390, URL: <<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707>>.

*Orden* (ECD/1172/2022) «ORDEN ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón», *Boletín Oficial de Aragón* 156, 11/8/2022, 27832–29022, URL: <<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606>>.

*Orden* (ECD/1173/2022) «ORDEN ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón», *Boletín Oficial de Aragón* 157, 12/8/2022, 29048–30389, URL: <<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234566820909>>.

### *Asturias*

D (42/2015) «DECRETO 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias», *Boletín Oficial del Principado de Asturias* 149, 29/6/2015, URL: <<https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/29/2015-10783.pdf>>.

D (43/2015) «DECRETO 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias», *Boletín Oficial del Principado de Asturias* 150, 30/6/2015, URL: <<https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf>>.

D (59/2022) «DECRETO 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias», *Boletín Oficial del Principado de Asturias* 169, 1/9/2022, URL: <<https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf>>.

D (60/2022) «DECRETO 60/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias», *Boletín Oficial del Principado de Asturias* 169, 1/9/2022, URL: <<https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06714.pdf>>.

### *Baleares*

D (34/2015) «Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en las Islas Baleares», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 73, 16/5/2015, 25265–25559, URL: <<http://www.caib.es/eboibfront/pdf/es/2015/73/919862>>.

D (35/2015) «Decreto 35/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo del Bachillerato en las Islas Baleares», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 73, 16/5/2015, 25560–25979, URL: <<http://www.caib.es/eboibfront/pdf/es/2015/73/919864>>.

*Orden* «Orden de la consejera de Educación, Cultura y Universidades, de 20 de mayo de 2015, por la que se desarrolla el currículo de la Educación Secundaria

- Obligatoria en las Islas Baleares», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 76, 21/5/2015, 27317–27327, URL: <[https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/o/2015/05/20/\(1\)/dof/spa/pdf](https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/o/2015/05/20/(1)/dof/spa/pdf)>.
- Orden «Orden de la consejera de Educación, Cultura y Universidades, de 20 de mayo de 2015, por la que se desarrolla el currículo del Bachillerato en las Islas Baleares», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 76, 21/5/2015, 27328–27334, URL: <[https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/o/2015/05/20/\(2\)/dof/spa/pdf](https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/o/2015/05/20/(2)/dof/spa/pdf)>.
- D (29/2016) «Decreto 29/2016 de 20 de mayo, por el que se modifica el Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 64, 21/5/2016, 15365–15394, URL: <<http://www.caib.es/eboibfront/pdf/es/2016/64/951138>>.
- D (30/2016) «Decreto 30/2016, de 20 de mayo, por el que se modifica el Decreto 35/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículo del bachillerato en las Illes Balears». *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 64, 21/5/2016, 15395–15398, URL: <<http://www.caib.es/eboibfront/pdf/es/2016/64/951135>>.
- D (32/2022) «Decreto 32/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 101, 2/8/2022, 32161–32513, URL: <<https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/32/dof/spa/pdf>>.
- D (33/2022) «Decreto 33/2022, de 1 de agosto por el que se establece el currículo del bachillerato en las Illes Balears», *Boletín Oficial de las Islas Baleares* 101, 2/8/2022, 32514–33133, URL: <<https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/33/dof/spa/pdf>>.

### Canarias

- D (315/2015) «DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias», *Boletín Oficial de Canarias* 169, 31/8/2015, 25289–25335, URL: <<http://sede.gobiernodecanarias.org/boc/boc-a-2015-169-4018.pdf>>.
- D (30/2023) «DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias», *Boletín Oficial de Canarias* 58, 23/3/2023, 15322–17274, URL: <<http://sede.gobiernodecanarias.org/boc/boc-a-2023-058-848.pdf>>.

### Cantabria

- D (38/2015) «Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria*, 39 (extr.), 5/6/2015, 2711–3784, URL: <<https://bec.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913>>.

- Orden* (ECD/96/2015) «Orden ECD/96/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria* 158, 18/8/2015, 22696–22784, URL: <<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=290641>>.
- Orden* (ECD/97/2015) «Orden ECD/97/2015, de 10 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria* 158, 18/8/2015, 22685–22695, URL: <<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=290638>>.
- D* (73/2022) «Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria* 151, 5/8/2022, 20441–21321, URL: <<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>>.
- Orden* (EDU/40/2022) «Orden EDU/40/2022, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria* 156, 12/8/2022, 22208–22221, URL: <<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=375006>>.
- Orden* (EDU/42/2022) «Orden EDU/42/2022, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria», *Boletín Oficial de Cantabria* 156, 12/8/2022, 22222–22315, URL: <<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=375009>>.

### Castilla y León

- Orden* (EDU/362/2015) «ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León», *Boletín Oficial de Castilla y León* 86, 8/5/2015, 32051–32480, URL: <<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-4.pdf>>.
- Orden* (EDU/363/2015) «ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León», *Boletín Oficial de Castilla y León* 86, 8/5/2015, 32481–32984, URL: <<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-5.pdf>>.
- D* (39/2022) «DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León», *Boletín Oficial de Castilla y León* 190, 30/9/2022, 48850–49542, URL: <<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>>.
- D* (40/2022) «DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y

León», *Boletín Oficial de Castilla y León* 190, 30/9/2022, 49543–50352, URL: <<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>>.

### Castilla-La Mancha

D (40/2015) «Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha», *Diario Oficial de Castilla-La Mancha* 120, 22/6/2015, 18872–20324, URL: <<https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-40-2015.ficheros/182950-DECRETO%2040-2015.pdf>>.

D (82/2022) «Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha», *Diario Oficial de Castilla-La Mancha* 134, 14/7/2022, 24462–24730, URL: <[https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6659.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6659.pdf&tipo=rutaDocm)>.

D (83/2022) «Decreto 83/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha», *Diario Oficial de Castilla-La Mancha* 134, 14/7/2022, 24731–25080, URL: <[https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6706.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6706.pdf&tipo=rutaDocm)>.

### Cataluña

D (142/2008) «DECRETO 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato», *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña* 5183, 29/07/2008, 59042–59403, URL: <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5183/1011500.pdf>>.

D (187/2015) «DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria», *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña* 6945, 28/8/2015, URL: <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441279.pdf>>.

D (171/2022) «DECRETO 171/2022, de 20 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato», *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña* 8758, 22/9/2022, URL: <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8758/1927852.pdf>>.

D (175/2022) «DECRETO 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica», *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña* 8762, 29/9/2022, URL: <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928586.pdf>>.

### Comunidad Valenciana

D (87/2015) «DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana», *Diario Oficial de*

- la Generalitat Valenciana 7544, 10/6/2015, 17437-18582, URL: <[http://www.gva.es/downloads/publicados/2015\\_5410.pdf](http://www.gva.es/downloads/publicados/2015_5410.pdf)>.
- D (107/2022) «DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria», *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana* 9403, 11/8/2022, 41752-43049, URL: <[https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022\\_7573.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/pdf/2022_7573.pdf)>.
- D (108/2022) «DECRETO 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato», *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana* 9404, 12/8/2022, 43159-44739, URL: <[https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022\\_7578.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf)>.

### Extremadura

- D (98/2016) «DECRETO 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura», *Diario Oficial de Extremadura* 129, 6/7/2016, 17347-18550, URL: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2016/1290/16040111.pdf>>.
- D (109/2022) «DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura», *Diario Oficial de Extremadura* 164, 25/8/2022, 41415-42531, URL: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640/22040164.pdf>>.
- D (110/2022) «DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura», *Diario Oficial de Extremadura* 164, 25/8/2022, 42532-43244, URL: <<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640/22040165.pdf>>.

### Galicia

- D (86/2015) «DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia», *Diario Oficial de Galicia* 120, 29/6/2015, 25434-27073, URL: <[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.pdf)>.
- D (156/2022) «DECRETO 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia», *Diario Oficial de Galicia* 183, 26/9/2022, 50010-50542, URL: <[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.pdf)>.
- D (157/2022) «DECRETO 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia», *Diario Oficial de Galicia* 183, 26/9/2022, 50543-51110, URL: <[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.pdf)>.

[//www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003\\_es.pdf](http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003_es.pdf).

### *La Rioja*

- D (19/2015) «Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja», *Boletín Oficial de La Rioja* 79, 19/6/2015, 12368–12730, URL: <[https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946-X)>.
- D (21/2015) «Decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja», *Boletín Oficial de La Rioja* 85, 3/7/2015, 12481–13808, URL: <[https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=2419707-1-PDF-494584-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2419707-1-PDF-494584-X)>.
- D (42/2022) «Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja», *Boletín Oficial de La Rioja* 135, 15/7/2022, 11716–12001, URL: <[https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=21462195-1-PDF-547481-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21462195-1-PDF-547481-X)>.
- D (43/2022) «Decreto 43/2022, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja», *Boletín Oficial de La Rioja* 140, 22/7/2022, 12519–12905, URL: <[https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=21531705-1-PDF-547622-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21531705-1-PDF-547622-X)>.
- R (34/2022) «Resolución 34/2022, de 30 de agosto, de la Dirección General de Innovación Educativa, relativa a las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022/2023, la organización y el funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja que imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato», *Boletín Oficial de La Rioja* 168, 1/9/2022, 16383–16419, URL: <[http://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletin\\_visor\\_Servlet?referencia=21872270-1-PDF-548277](http://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21872270-1-PDF-548277)>.

### *Madrid*

- D (48/2015) «DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria», *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 118, 20/

- 5/2015, 10–309, URL: <[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)>.
- D (52/2015) «DECRETO 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum del Bachillerato», *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 120, 22/5/2015, 31–123, URL: <[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/22/BOCM-20150522-3.PDF)>.
- D (64/2022) «DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículum del Bachillerato», *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 176, 26/7/2022, 14–395, URL: <[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF)>.
- D (65/2022) «DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria», *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 176, 26/7/2022, 396–716, URL: <[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF)>.
- Orden (1736/2023) «ORDEN 1736/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se establecen los catálogos de materias optativas que los centros podrán incorporar a su oferta educativa en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en la Comunidad de Madrid», *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* 128, 31/5/2023, 90–142, URL: <[https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2023/05/31/BOCM-20230531-18.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/05/31/BOCM-20230531-18.PDF)>.

### Navarra

- DF (24/2015) «DECRETO FORAL 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículum de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 127, 2/7/2015, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/0/>>.
- DF (25/2015) «DECRETO FORAL 25/2015, de 22 de abril, del Gobierno de Navarra, por el que se establece el currículum de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 127, 2/7/2015, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/1/>>.
- OF (46/2015) «ORDEN FORAL 46/2015, de 15 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 127, 2/7/2015, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/2/>>.
- OF (47/2015) «ORDEN FORAL 47/2015, de 15 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se regulan la implantación, se desarrolla la estructura y se

- fija el horario de las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en los centros educativos situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 127, 2/7/2015, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/3/>>.
- DF (71/2022) «DECRETO FORAL 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 155, 4/8/2022, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/155/1>>.
- DF (72/2022) «DECRETO FORAL 72/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 170, 26/8/2022, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/170/4>>.
- OF (64/2022) «ORDEN FORAL 64/2022, de 8 de agosto del consejero de Educación, por la que se regula la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros educativos ubicados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 171, 29/8/2022, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/171/9>>.
- OF (67/2022) «ORDEN FORAL 67/2022, de 26 de agosto, del consejero de Educación, por la que se regula la implantación y el horario de las enseñanzas correspondientes a la etapa de Bachillerato en los centros educativos ubicados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra», *Boletín Oficial de Navarra* 177, 6/9/2022, URL: <<https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/177/0>>.

### País Vasco

- D (236/2015) «DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco», *Boletín Oficial del País Vasco* 9, 15/1/2016, URL: <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>>.
- D (127/2016) «DECRETO 127/2016, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco», *Boletín Oficial del País Vasco* 182, 23/9/2016, URL: <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2016/09/1604054a.pdf>>.
- D (76/2023) «DECRETO 76/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Bachillerato e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi», *Boletín Oficial del País Vasco* 109, 9/6/2023, URL: <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302728a.pdf>>.
- D (77/2023) «DECRETO 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi», *Boletín Oficial del País Vasco* 109, 9/6/2023, URL: <<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302729a.pdf>>.

### *Región de Murcia*

- D (220/2015) «Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia», *Boletín Oficial de la Región de Murcia* 203, 3/9/2015, 30729–31593, URL: <<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2015/numero/9315/pdf?id=735576>>.
- D (221/2015) «Decreto 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia», *Boletín Oficial de la Región de Murcia* 203, 3/9/2015, 31594–32545, URL: <<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2015/numero/9316/pdf?id=735577>>.
- D (235/2022) «Decreto 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia», *Boletín Oficial de la Región de Murcia* 283, 9/12/2022, 42535–43102, URL: <<https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/12/7/235/dof/spa/pdf>>.
- D (251/2022) «Decreto 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia», *Boletín Oficial de la Región de Murcia* 296, 24/12/2022, 46278–46951, URL: <<https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/12/22/251/dof/spa/pdf>>.

### *Territorio MEC*

- Orden (ECD/1361/2015) «Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas», *Boletín Oficial del Estado* 163, 9/7/2015, 56936–56962, URL: <<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/07/03/ecd1361/con>>.
- Orden (ECD/1361/2015) «Corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas», *Boletín Oficial del Estado* 173, 21/7/2015, 60369–61544, URL: <<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/07/03/ecd1361/corrigendum/20150721>>.
- Orden (EFP/754/2022) «Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional», *Boletín Oficial del Estado* 187, 5/8/2022, 114119–114487, URL: <<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754/con>>.
- Orden (EFP/755/2022) «Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se es-

tablece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional», *Boletín Oficial del Estado* 187, 5/8/2022, 114514–115115, URL: <<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/31/efp755/con>>.

### *Bibliografía especializada*

- ARAGÓN, M. (2013) «Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación», *Revista Española de Derecho Constitucional* 98, 191–199.
- LÓPEZ, J. (1993) «Competencias en materia de educación en las comunidades autónomas», en L. Martín-Retortillo y J. González (eds.) *La protección jurídica del ciudadano*, Madrid, Civitas, 2094–2104.
- MONTERO, A. (2021) «Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19, 2, 23–36, DOI: <<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>>.
- SÁNCHEZ, E. (2023) «*De legibus*: una puesta al día sobre legislación educativa (*pars prior*)», *Estudios Clásicos* 163, 137–154, DOI: <<https://doi.org/10.48232/eclas.163.07>>.

---

# Propuesta didáctica de un taller de comentario crítico de textos para segundo de Bachillerato: literatura griega arcaica y clásica\*

Workshop of Critical Commentary of Texts for the Last Year of High School: Archaic and Classical Greek Literature

MARINA MÍGUEZ LAMANUZZI

Universidad Complutense de Madrid  
marimigu@ucm.es

DOI: 10.48232/eclas.165.09

Recibido: 08/02/2024 — Aceptado: 01/04/2024

**Resumen.**— En el presente trabajo se ha elaborado una propuesta didáctica que tiene como propósito iniciar a los alumnos al comentario crítico de textos. Los objetivos específicos de la propuesta son, por un lado, fomentar la capacidad de abstracción y de argumentación de los alumnos y, por otra, fomentar su capacidad de comprender y apreciar la importancia de la tradición clásica en la cultura y sociedad europea contemporánea. Para ello, hemos desarrollado una guía a la lectura y comentario de diversos pasajes de autores significativos de la literatura griega arcaica y clásica, que aparecen en el *currículum* docente, y lo hemos acompañado con la comparación de otros textos actuales de autores los siglos XX y XXI, que son generalmente reconocidos por la alta calidad de sus textos filosóficos y propuestas intelectuales.

**Palabras clave.**— taller literario; literacidad crítica; literatura arcaica y clásica; tradición y pervivencia del mundo clásico

**Abstract.**— In the present essay a didactic proposal has been elaborated with the aim of initiating students to the critical commentary of texts. The objectives of the proposal are, on one hand, to increase students' capacity for abstraction and argumentation and, on the other, to develop their ability to understand and appreciate the importance of the classical tradition in contemporary European culture and society. To this end, we have developed a guide to the reading and commentary of various significant passages of ancient greek literature, and we have accompanied it with the comparison of other current texts by authors of the 20th and 21st centuries, which are generally recognized for the high quality of their philosophical texts and intellectual proposals.

**Keywords.**— literary workshop; critical literacy; archaic and classical literature; tradition and survival of the classical world

\* Este artículo se ha elaborado a partir del Trabajo de Fin de Máster que presenté para obtener el título de Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (curso 2021/2022), por lo que agradezco a mi tutor Fernando García Romero el seguimiento y corrección del trabajo, así como a mi tutora de prácticas, Rosa Mariño Sánchez-Elvira, la cual me supervisó y ayudó a aplicar una parte de esta propuesta en mis prácticas en su centro, el IES Gregorio Marañón.

## 1. Introducción: perfil del alumnado y desarrollo de la capacidad crítica

Sería difícil proyectar una propuesta didáctica coherente si no conociéramos las determinaciones y condicionamientos de lo que implica *educar* en nuestra sociedad contemporánea: el perfil del alumnado, para qué capacidades debe ser educado y en qué condiciones. Por ello, debemos responder a las cuestiones generales: ¿para qué contexto global estamos educando a los alumnos? ¿cómo será su mundo en el futuro? ¿qué retos conllevará y cómo afectará al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Asimismo, es necesario comprender qué exigencias debemos cumplir respecto a nuestro campo de conocimiento concreto: ¿qué lugar ocuparán las Humanidades en el nuevo panorama? ¿qué función, única e insustituible, tendrán? ¿qué nuevas competencias literarias necesitan estas generaciones? ¿cómo pueden contribuir a las capacidades del alumnado el estudio del griego y el latín y sus respectivas literaturas? Trataremos de exponer en las siguientes páginas nuestra visión sobre estos asuntos.

Comenzando por las determinaciones más generales, consideramos que hay dos procesos fundamentales que determinarán la situación laboral y vital de los alumnos en los próximos diez años: la automatización del empleo y las características de la *Sociedad de la información y el conocimiento*.

La primera cuestión es crucial para comprender el futuro mercado laboral, que estará caracterizado, en las próximas décadas, por una escasez estructural del mismo, pues todo avance tecnológico conlleva la destrucción masiva de empleo<sup>1</sup>. Como ya ocurrió en los siglos XIX y XX con el trabajo agrícola e industrial, la tecnología ha llegado a un punto de desarrollo tal que se están automatizando una cantidad ingente de empleos también en el sector de los servicios. En efecto, los ordenadores han sustituido, y seguirán sustituyendo, a los seres humanos en todas las tareas mentales basadas en el reconocimiento de patrones e incluso en algunos aspectos creativos, como estamos comprobando a través del desarrollo y difusión de las inteligencias artificiales como *ChatGPT*, que es capaz de escribir una canción, componer un poema, hacer una redacción o incluso componer vídeos y generar diseños en 2D.

Nuestros alumnos se encontrarán, en consecuencia, con un futuro en el que se habrán automatizado todo tipo de tareas y empleos, que van desde

<sup>1</sup> Sobre esta cuestión véase Bastani (2019) y Benanav (2020).

las pequeñas intervenciones quirúrgicas, la redacción de textos periodísticos y resúmenes, la conducción de vehículos y los servicios de mensajería, el almacenaje, la venta minorista, hasta las compañías de seguros, el desarrollo de software y la contabilidad.

Así pues, parece claro que debemos preparar a los alumnos para que puedan ofrecer al mercado laboral una serie de capacidades irrepetibles y no automatizables. En este sentido, la formación debe estar encaminada a determinar cuáles son estas habilidades y a educar en su aprendizaje desde edades tempranas. Con esta afirmación no estamos negando que el objetivo del Bachillerato, y la escuela en general, no deba ser, en primer lugar, el de inculcar a los alumnos conocimientos de cultura general y educar en los valores de la ciudadanía y la democracia, sino sencillamente constatar que el futuro del trabajo no automatizable es, en su mayoría, de índole intelectual.

Esto es sin duda una buena noticia para las Humanidades, pues se trata de un campo que está definido precisamente por proporcionar tareas, objetivos y resultados que no son, en sus grados más elaborados, automatizables. En efecto, la actividad esencial de las Humanidades es el desarrollo y articulación de conexiones y teorías complejas sobre textos y eventos humanos (literatura, historia, filosofía...), por lo que, en principio, no son actividades, en última instancia, automatizables.

Además, el valor de los trabajos más genuinamente humanísticos reside precisamente en la unicidad e irrepetibilidad de su forma de producir conocimiento. Es cierto que uno puede pedirle a *ChatGPT* que lleve a cabo una multiplicidad enorme de tareas que podemos catalogar como intelectuales, pero nunca llevará a cabo una actividad que no hayamos pensado nosotros antes. Por tanto, el proceso intelectual, en cuanto a la formulación de preguntas y detección de problemas y cuestiones a resolver, sigue siendo genuinamente humano, así como la revisión de lo que la inteligencia artificial pueda devolvernos cuando le pedimos que lleve a cabo una tarea.

Hay, además, un segundo factor que determinará el futuro de los alumnos: los condicionamientos de la *Sociedad de la información y el conocimiento*, en la que estamos ya insertos. Con esta terminología nos referimos al fenómeno, estudiado y descrito ampliamente por el investigador Fernández Enguita, por el cual hay un gran acceso a datos e informaciones de todo tipo, que están al alcance de (casi) todos gracias a los dispositivos electrónicos y el acceso a internet, a la vez que escasea la capacidad de interpretarlos y generar conocimiento con los mismos. En efecto, Fernández

Enguita (2011) la define como aquella sociedad que tiene como sistema productivo fundamental la recolección, producción e interpretación de datos e informaciones, donde reside el poder político y económico en la actualidad. Así, el principal objetivo de la educación es enseñar a interpretar y procesar de forma correcta, ética y competente toda la información que está a nuestro alcance, y la destreza con la que se logre dicho objetivo determinará el grado de cualificación de la persona.

Por tanto, el acceso a la información, la capacidad de gestionarla y los fines hacia los que se dirija dicha elaboración de los conocimientos son los tres vértices que sustentarán el triángulo educativo. En este aspecto, las Humanidades ofrecen un gran campo de aprendizaje, puesto que trabajar y reflexionar sobre los textos implica aprender a procesar información en múltiples sentidos (lo que dice explícitamente el texto, lo que dice implícitamente, el contexto y la sociedad de producción, consecuencias de las ideas expresadas en él, etc.). Además, ninguna información se encuentra nunca aislada de un contexto, y el análisis de los textos de una sociedad incrementa profundamente nuestra capacidad integradora de distintos planos informativos y culturales, dando lugar a una experiencia de aprendizaje global.

Pasemos ahora a examinar qué destrezas y capacidades deben ser inculcadas en el alumnado: ¿qué es lo que determina, en última instancia, la capacidad de comprender, interpretar y procesar información? Consideramos que las cualidades que se está buscando aprender son la capacidad de abstracción y la capacidad de pensamiento crítico.

Siguiendo el estudio de Elvira (2020), entendemos por *capacidad de abstracción* «una capacidad adaptativa del cerebro de los seres humanos (compartida en alguna medida con otras especies) que le permite extraer o aislar cognitivamente las propiedades más relevantes de las realidades percibidas. Esta capacidad resulta reforzada por las capacidades de memoria a largo plazo y permite generar representaciones mentales que pueden sustituir a las producidas realmente y facilitar los procesos de deducción y abducción que regulan la conducta inteligente» (2020: 169).

En efecto, según nos indica este estudioso, en la mente humana coexisten dos tipos de cognición: por un lado, la cognición más «concreta», que está situada espacio-temporalmente y remite a todos aquellos objetos percibidos de un modo marcadamente sensorial y, por otro, la cognición abstracta y de carácter simbólico, determinada por la capacidad del lenguaje (Elvira 2020: 171).

Por otro lado, entendemos por *capacidad crítica*, aplicada a nuestro

ámbito de enseñanza, lo que Cassany (2006b: 39) denomina *literacidad crítica*, que es la capacidad de estudiar las formas de pensamiento, los valores y las representaciones transmitidas en los textos de una determinada cultura. Como podemos notar, esta capacidad está definida a partir de parámetros socioculturales, esto es, se concibe que leer es una práctica cultural insertada en un contexto muy determinado, que es necesario conocer bien para poder desempeñar la actividad de lectura de forma competente y responsable (2006b: 38).

Como afirma Cassany, es importante tener presente que aprender a leer y comprender lo que se lee es fundamental para ejercer nuestros derechos y defender nuestras ideas en una sociedad democrática (2006b: 12–13). Respecto a esto, compartimos la visión de Cassany, quien considera que «para combatir las mentiras, las imprecisiones o las opiniones contrarias [en un sistema democrático], confiamos en nuestra capacidad de descubrir el engaño. La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos» (2006b: 48). La adquisición de estas capacidades es, sin duda, lo más valioso que tiene para ofrecer la escuela a sus alumnos.

Sorprendentemente (o no tanto) no hemos encontrado apenas bibliografía sobre el desarrollo del pensamiento abstracto mediante el razonamiento discursivo (comentario y capacidad de reflexión sobre los textos), sino solo aquellos sobre matemáticas. Pese a ello, consideramos que la actividad de enfrentarse a un texto, que en nuestro caso fue además producido hace mucho tiempo y en un contexto cultural lejano, es una oportunidad de aprendizaje sin igual para desarrollar las competencias antes mencionadas.

Cabe también tener presente que nuestro alumnado forma parte de la *Generación Z*, de la que Magalló Rosa (2016) delinea el perfil, considerando que su estilo de vida está caracterizado por la innovación tecnológica constante, la difusión de las redes sociales *online*, un cambio de valores de la individualidad a la conciencia colectiva, la consolidación de la recesión económica como elemento estructural de la sociedad, el desarrollo de una cultura de consumo enfocada en el acceso a los servicios más que en la propiedad y las presiones medioambientales.

Desde el punto de vista del rendimiento educativo, según los datos del último informe del Consejo Escolar de Estado (CEE 2020), los alumnos españoles están ligeramente por debajo en comprensión lectora respecto a otros países. En este contexto, parece que el nivel de capacidad de abstracción y de comprensión lectora del alumnado español no está

cumpliendo con los estándares europeos. Este hecho ha sido también señalado por Cassany, quien concluye que se trata de un tipo de lector «ingenuo e inconsciente, con cierto dominio técnico y muchas deficiencias en comprensión crítica» (Cassany 2012: 134–135).

Siendo estas las circunstancias, ¿qué podemos ofrecer a los alumnos? ¿dónde queda el estudio del griego y el latín y sus literaturas en este panorama? Consideramos que el estudio de las literaturas griega y latina es fundamental para la formación intelectual y crítica de los alumnos, dado que estos conocimientos nos permiten comprender de forma profunda nuestro presente, que es una directa manifestación del desarrollo histórico de las sociedades romana y griega.

En efecto, si queremos formar a personas altamente competentes en todos los ámbitos del trabajo intelectual (es decir, con capacidad crítica, de abstracción, de argumentación, etc.) es fundamental dotarlas de conocimientos culturales amplios y consolidados, pues ningún ejercicio discursivo opera en el vacío, sino que todas nuestras manifestaciones intelectuales tienen un contexto bien concreto. En el caso de Occidente, ese contexto está vertebrado, por un lado, por las experiencias culturales griega y latina y, por otro, por la cultura cristiana. Desconocer estos ámbitos de nuestra cultura es condenar a los alumnos a comprender la sociedad en la que viven de forma parcial. Además, para evitar que la enseñanza de la lengua y la cultura clásica acabe por ser un cúmulo de datos enciclopédicos, es necesario crear actividades que permitan a los alumnos comprender las influencias más profundas de la cultura grecolatina en la actual, por lo que incorporar cuestiones de tradición clásica en el pensamiento occidental se revela como una necesidad añadida.

En definitiva, para ilustrar una posible solución a los problemas que hemos ido señalando a lo largo de estas páginas, a continuación expon-dremos nuestra propuesta didáctica, orientada a mejorar las capacidades de abstracción y de pensamiento crítico mediante el comentario de textos de la literatura griega.

## **2. Descripción de la propuesta, objetivos y marco legislativo**

Nuestra propuesta didáctica consiste en el desarrollo de un taller anual en el que se trate de forma crítica, a través de la lectura y el comentario de textos, varias obras de la literatura griega clásica, una por cada género literario, con el objetivo de inculcar y fomentar en el alumnado las capacidades de análisis crítico de los textos, el desarrollo del pen-

samiento abstracto y la capacidad de articular argumentaciones complejas. De este modo los alumnos de Bachillerato tendrán una primera toma de contacto con la labor de teorizar y analizar, dos cualidades necesarias para su ingreso en la universidad, y para el desarrollo de una intelectualidad personal y compleja. Nuestra propuesta se adapta a la legislación educativa LOMLOE, enmarcándose dentro de la asignatura Griego II, impartida en segundo de Bachillerato, y aplica las competencias específicas de los puntos 3 y 4 de esta normativa, así como los respectivos criterios de evaluación, en los que se recoge la necesidad de desarrollar la lectura y el comentario crítico de los textos, fomentando la reflexión mediante comentarios guiados de autores y obras seleccionadas.

Consideramos apropiado hacer también un breve apunte sobre las directrices que determinarán el desarrollo de las leyes educativas en los próximos años, pues, a falta de un pacto educativo que asegure cierta estabilidad legislativa, es necesario diseñar actividades que, al margen de la ley vigente en cada momento, vayan siempre encaminadas hacia los mismos objetivos a largo plazo. Este es el propósito del informe de la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (ONPE 2021), cuyas directrices exponemos brevemente a continuación.

En primer lugar, el informe hace referencia a la obsolescencia del *currículum* educativo tradicional: entre las características a revisar encontramos su carácter excesivamente academicista, su desvinculación con la experiencia del alumnado, la baja interdisciplinariedad y la falta de desarrollo de habilidades transversales (como la capacidad de trabajar en equipo, de construir un argumento, el ejercicio de la asertividad y el pensamiento crítico). El informe constata que «la generalización de tecnologías como la sensórica avanzada o la Inteligencia Artificial reducirá la importancia de los datos memorizados y supondrá una revalorización de las competencias sociales, emocionales y creativas, que son las que garantizarán un mejor desempeño en un mundo cada vez más complejo y especializado» (ONPE 2021: 109).

Así, según este informe (ONPE 2021: 115), algunas de las competencias que se deben desarrollar son, entre otras:

- Un amplio y profundo dominio del pensamiento abstracto.
- El desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el pensamiento a futuro, y su articulación mediante la expresión oral y escrita.
- El desarrollo de competencias de tipo socioemocional, humanístico y

espiritual, y el aprendizaje a lidiar de forma adecuada con fenómenos psicosociales como el fracaso, el éxito, el dolor, la depresión o la ansiedad.

Como vemos, para trabajar con los robots en lugar de competir contra ellos, las Humanidades son el terreno idóneo donde educar y potenciar todas aquellas cualidades que cobrarán cada vez más peso, como son las competencias cognitivas (creatividad y razonamiento deductivo), las sociales (comunicación, trabajo en equipo y negociación) y las más propiamente emocionales. El estudio de la literatura, debidamente enfocado, toca cada una de estas parcelas de lo humano y permite múltiples formas de trabajar estas competencias.

### 3. Marco teórico y metodología

El taller que proponemos integra las teorías del análisis crítico del discurso, que parten de la premisa de que «las prácticas sofisticadas de literacidad surgen de la interpretación de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como interficie» (Cassany 2005: 37). Esto significa que en la escritura se aglutinan los símbolos, discursos, narrativas y creencias de una cultura y, en este sentido, cuando nos enfrentamos a un texto de la cultura griega o latina, podemos acceder a su visión del mundo y a su forma de pensar, a la vez que, comparándola con los productos de las sociedades posteriores que se han servido de este legado, comprender mejor nuestro presente. En este sentido, nuestro propósito ha sido adaptar las propuestas pedagógicas de Daniel Cassany, quien ha estudiado ampliamente la implementación del análisis crítico del discurso en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, al estudio de la literatura griega y su legado en el pensamiento occidental posterior.

Antes de pasar a explicar la propuesta pedagógica de Cassany, queremos señalar que esta propuesta se inserta dentro de la línea educativa que pretende reivindicar el valor del estudio de las Humanidades y, en concreto, de la literatura, compartiendo la visión de Colomer, según la cual el estudio de la literatura es un «eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales» (2001: 2-3). En este sentido, la conciencia crítica y la capacidad de pensamiento abstracto y argumentativo no pueden separarse del estudio de la literatura (como tampoco de la historia y la filosofía), dado que es

este uno de los ámbitos en los que se manifiesta de forma más clara la cultura e ideología de las distintas sociedades.

Concebir, como hacen algunos sectores educativos, que la literatura es sencillamente una fuente de ocio y disfrute, más elevado e intelectual, sin duda, pero en el fondo un mero pasatiempo, implica tener una visión muy reduccionista de lo que ocurre verdaderamente en los procesos de lectura.

En efecto, cuando leemos (y escribimos) no podemos ignorar que ello contribuye de forma significativa a la consolidación y construcción de nuestra identidad cultural. Además, el hecho de comprender los mecanismos del lenguaje poético o estético, aquel que trasciende la esfera estrictamente informativa del lenguaje, nos hace comprender mejor cómo narramos y representamos nuestras propias experiencias y, en consecuencia, contribuye a aquel proceso fundamental de madurez que podríamos simplificar con la expresión proverbial «conócete a ti mismo».

No debemos, por tanto, subestimar la importancia de que los alumnos desarrollen la capacidad de representar y comprender las experiencias humanas, propias y ajenas, a través del análisis y reflexión de las distintas formas en las que puede expresarse un mensaje literario, sabiendo discernir lo específico de ese mensaje a la vez que aquellos aspectos que lo trascienden y pasan a formar parte no solo ya de nuestro acervo cultural personal, sino también del prisma a través del cual interpretamos el mundo que nos rodea.

En definitiva, el estudio crítico de la literatura contribuye, por un lado, a hacernos más conscientes de las formas y recursos, expresivos y narrativos, mediante los que construimos e interpretamos la realidad y, por otro, a comprender que esas visiones están culturalmente situadas y son fruto, por tanto, de un contexto histórico, económico y social muy concreto. Ser conscientes de estos aspectos es fundamental para la formación de los alumnos en cuanto individuos sociables e integrados en sus respectivas comunidades, así como para crear en los alumnos la conciencia crítica que les convertirá en personas aptas para vivir en democracia. En efecto, Colomer señala que estos valores se inculcan precisamente, por un lado, «a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje» y, por otro, «la confrontación entre la diversidad de textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo», para concluir

que «en su nivel más profundo, la literatura permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso» (2001: 5–6).

Dado que nuestra propuesta didáctica se centra en crear una serie de materiales que permitan la lectura guiada y el comentario de una selección de textos complejos y representativos de la literatura griega antigua, uno de los objetivos generales consiste en que los alumnos desarrollen su capacidad interpretativa, así como mecanismos mediante los cuales puedan poner a prueba si sus conclusiones sobre un determinado texto son aceptables o no. De este modo, los alumnos podrán iniciarse en las formas más complejas de articulación discursiva, serán más conscientes de, y tendrán más control sobre, su proceso de lectura.

Las actividades durante las clases estarán orientadas, por tanto, a fortalecer la interacción de los alumnos entre ellos y entre los alumnos y el docente, comentar las lecturas, comprobar las ideas y conocimientos previos a los temas, debatir las distintas posturas interpretativas que surjan, organizar las argumentaciones a favor y en contra de las diversas posturas y, en definitiva, a trabajar de forma colectiva sobre los textos.

Pero, ¿qué entendemos por *comentar*? Para determinar la naturaleza de esta actividad retomamos la propuesta de Cassany (2006a: 60–64), quien considera que la actividad de comentar tiene las siguientes características:

1. es una actividad cotidiana con la que se pretende informar de nuestra opinión y conocer la de los demás;
2. se trata de una actividad compleja, en la que están implicadas las destrezas de comprensión lectora (conocimientos previos, capacidad de contextualización e inferencia), capacidad interpretativa (formulación y verificación de hipótesis, jerarquización de la información, articulación de un punto de vista personal) y capacidad valorativa (formular juicios, argumentar nuestra visión del texto);
3. tiene el habla y la escritura como instrumento principal, en sus diversas modalidades orales (diálogo, debate, conversación informal) y escritas (apuntes, redacciones), de modo que, a través de la elaboración del comentario, se desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas (oral, escrita, productiva, receptiva);
4. se fomenta el respeto de las opiniones ajenas y se aprenden mecanismos para detectar el grado de credibilidad y coherencia de las distintas opiniones.

En segundo lugar, *leer de forma crítica* implica dominar los siguientes conocimientos y habilidades (Cassany 2006b: 38):

1. conocer las convenciones del código escrito (reglas ortográficas, de sintaxis, morfología, organización de párrafos, etc.);
2. conocer las convenciones (discursivas, pragmáticas y culturales) de cada género (la función de cada género en la comunidad en la que se produce, sus temas y formato más característicos, así como su registro, estructura y convenciones lingüísticas);
3. ser capaz de deducir el perfil del autor y el grado de subjetividad del texto;
4. ser capaz de identificar el punto de vista desde el que se presentan las situaciones descritas por el texto y el esquema argumental y de razonamiento del mismo;
5. identificar los elementos que determinan el estilo retórico de los textos;
6. identificar los valores y representaciones culturales que subyacen al texto.

Además, Cassany considera que es beneficioso que el comentario se centre en lo más relevante y ello sea analizado en profundidad, a la par que resulta más fructífero que el alumno analice y comente una multiplicidad de textos, de diversos autores y géneros (2006a: 69). Además, este estudioso destaca que lo verdaderamente importante es el proceso, y no tanto el resultado final, puesto que lo importante es que el alumno fomente sus destrezas, sea cual sea su punto de partida.

Por otra parte, cuando los textos son particularmente difíciles, como suele ser el caso de los textos clásicos, este autor se decanta por ofrecer siempre el texto original (aunque en nuestro caso siempre en traducción al castellano), en lugar de adaptarlo para el alumno, preparándolo para ello mediante diversas actividades previas, como anotar el léxico más difícil y ofrecer al alumno una contextualización exhaustiva del texto (2006a: 73).

Como hemos mencionado antes, en el taller que proponemos se emplearán los textos traducidos, como es natural, pues el nivel de griego de Bachillerato está lejos de permitir a los alumnos el acceso a los textos originales de poesía, tragedia u oratoria. Sin embargo, si ya resulta complicado interpretar y contextualizar adecuadamente un texto actual escrito

originalmente en nuestra lengua materna, la dificultad en el caso de los textos clásicos es mucho mayor.

En efecto, aunque la traducción ayuda a solventar los problemas de léxico o sintaxis, seguimos teniendo que hacer frente a un discurso producido no sólo por otra cultura, sino también en otra época y del que ya no conservamos hablantes nativos a los que poder consultar nuestra dudas interpretativas. Esto hace que la labor de comentar sea mucho más compleja y difícil, dado que, «incluso las mejores traducciones no pueden recuperar el conocimiento implícito que esconde cada texto. Si no conocemos la cultura con la que se elabora un discurso, quizá sólo podamos aspirar a comprender sus ideas básicas» (Cassany 2006b: 166). En nuestro caso, si los alumnos de segundo de Bachillerato terminan el curso siendo capaces de comprender, interpretar y comentar con cierto grado de criticidad las ideas más básicas de la cultura griega expresadas en sus diversos géneros literarios, consideraremos esto un gran logro educativo.

#### 4. Planificación de las actividades y evaluación

La propuesta didáctica que detallamos a continuación ha sido concebida como un taller anual de comentario de textos, en el que se analizan pasajes de diversas obras de la literatura griega arcaica y clásica y se comparan con textos actuales. Los textos griegos se han seleccionado por género literario (épica, historiografía, tragedia, comedia y lírica). Hemos elegido estos géneros literarios porque, por un lado, son esenciales para comprender globalmente la literatura griega antigua, y porque, por otro, en las obras seleccionadas se plantean muchas cuestiones aún controvertidas en el mundo contemporáneo.

##### 4.1. *Épica. El horror de la guerra: la Ilíada y la experiencia de Simone Weil de la Segunda Guerra Mundial*

El taller se abre estudiando el género literario de la épica, en particular la *Ilíada*, y el trabajo se centrará en que los alumnos reflexionen acerca del fenómeno humano de la guerra y sus implicaciones filosóficas. Como ejemplo, presentaremos una propuesta de análisis y comentario del canto xxii y las interesantísimas reflexiones de la filósofa Simone Weil sobre este poema épico. De este modo los alumnos podrán conocer y reflexionar sobre uno de los cantos más importantes de la *Ilíada*, a la vez que conocer un ejemplo de comentario filosófico.

Antes de comenzar con los comentarios, el docente impartirá una introducción sobre Homero, la cuestión homérica y los poemas homéricos, y proporcionará materiales de profundización que deberán ser consultados por los estudiantes de cara al comentario. Lo mismo se hará con la contextualización de Simone Weil y de por qué, en un momento tan significativo como es la Segunda Guerra Mundial, esta filósofa destina una atención especial a este poema épico. Los alumnos tendrán como tarea previa a las sesiones leer los textos y hacer un breve resumen, de modo que comiencen la clase habiendo tenido ya una primera toma de contacto con los textos a comentar.

#### 4.1.1. Sesiones I y II: *El duelo entre Héctor y Aquiles (22.247–370)*

Se presenta a los alumnos el Texto I (los versos 247–370 del canto XXII) y se les interroga acerca de lo que han comprendido y cuáles han sido sus primeras impresiones sobre el texto. Tras ello, se relee el texto mientras el docente comenta las cuestiones de más difícil comprensión (epítetos, personajes, cuestiones de la cultura homérica, etc.). Los elementos a trabajar en estas sesiones serán los siguientes:

- El duelo entre los héroes como *topos* literario y la ética heroica.
- Identificación y análisis de la función de las figuras retóricas y metáforas del pasaje.
- Descripción de la técnica narrativa empleada por el narrador.
- Análisis del diálogo entre los héroes y cómo sus respectivas palabras caracterizan a cada uno de ellos.
- Análisis de la objetividad de la voz narradora.

Tras ello, los alumnos deberán redactar un texto exponiendo los elementos más significativos del episodio, sus impresiones y sus reflexiones acerca del significado del episodio. Además, tendrán que investigar por su cuenta:

- El papel de los dioses en la muerte de Héctor.
- Las razones que llevan a considerar que en este episodio convergen las dos líneas narrativas más importantes de la *Iliada*.

#### 4.1.2. Sesiones III y IV: La *Ilíada* o el poema de la fuerza de Simone Weil

Para preparar a los alumnos para esta sesión, se introducirá el léxico griego relativo al motivo de la fuerza. Se explicarán los conceptos de

μένος, ἀλκή, σθένος, κράτος y βίη y su uso en los poemas homéricos y, en concreto, en el pasaje tratado en las sesiones anteriores. Tras ello, se presenta el texto de Simone Weil (Texto II), se contextualizará a la autora y el momento de producción, y finalmente se dialogará con los alumnos sobre las siguientes cuestiones, que deberán completar en casa e incorporarlas a su redacción:

- ¿Por qué Simone Weil define la *Ilíada* como «el poema de la fuerza»?
- ¿Cómo define la filósofa el concepto de «fuerza»? ¿Cómo se conecta con los conceptos del griego antiguo?
- ¿Cómo utiliza Simone Weil las citas de la *Ilíada*?
- ¿Mediante qué elementos contrapone Simone Weil el mundo de la guerra con el mundo del hogar?
- ¿Con qué razonamientos Simone Weil juzga el comportamiento de Aquiles y de los héroes homéricos en general?
- Simone Weil analiza con lucidez lo que hoy en día llamaríamos *deshumanización*. Identifica en el pasaje de la *Ilíada* los elementos mediante los cuales Aquiles deshumaniza a Héctor.
- La visión de Simone Weil sobre el poema épico está profundamente atravesada por su vivencia de la Segunda Guerra Mundial, ¿en qué elementos del texto puedes rastrear este hecho?

Sobre estas cuestiones los alumnos deben debatir entre ellos y con el docente, y se espera que tomen apuntes de las ideas y conclusiones que consideren más interesantes, para después incorporarlas en casa a su comentario, esto es aplicable al resto del taller, por lo que no insistiremos en ello en el resto de apartados.

#### 4.2. *Historiografía. Tucídides como observador de la actualidad política europea*

Nos acercamos al comentario de un texto historiográfico a través de la reflexión sobre el análisis que hace Tucídides de un evento de la Guerra del Peloponeso y sobre cómo puede aplicarse ese análisis a la actualidad política contemporánea. En nuestro caso, dado que esta parte del taller fue impartida entre febrero y abril de 2022, el evento más significativo fue el conflicto ruso-ucraniano. El evento antiguo a analizar está narrado en el *Diálogo de los melios* de Tucídides, con el que se llevó a cabo una comparativa de los discursos de melios y atenienses con los discursos políticos del conflicto actual, para ver las similitudes y divergencias y para

resaltar la importancia de Tucídides como uno de los primeros teóricos de las dinámicas de las relaciones internacionales, más concretamente, de la corriente llamada «realista».

Esta parte del taller tuvo lugar en una clase de doce alumnos de segundo de Bachillerato del IES Gregorio Marañón de Madrid. Con ellos se analizó el *Diálogo de los melios* de Tucídides (Texto III), comparando el lenguaje e ideas de praxis política expuestas con los discursos de los diversos políticos en el conflicto ruso-ucraniano actualmente en curso, principalmente los discursos de Putin y Zelenski<sup>2</sup>. Se aprovechó esta ocasión para reflexionar sobre las dinámicas de las relaciones internacionales y el derecho internacional, de los que Tucídides es visto por muchos estudiosos como el precursor, por la profundidad de sus ideas.

De esta forma el alumnado adquiere una visión concreta del género historiográfico griego y será capaz de conectar las teorizaciones de los antiguos con la práctica política contemporánea. Además, consideramos que esta parte del taller ayuda a fomentar en el alumnado que sean conscientes de la importancia de comprender e informarse sobre la realidad política actual y sobre cómo sus conocimientos del mundo clásico pueden ser un excelente instrumento para comprender con mayor profundidad nuestro presente (al igual que reflexionar sobre la *Ilíada* permitió a Simone Weil comprender con mayor profundidad los acontecimientos históricos que estaba viviendo).

#### 4.2.1. Sesiones I y II: El diálogo de los melios (Historia de la Guerra del Peloponeso, 5.84ss.)

Tras contextualizar y leer el texto, se abordaron las siguientes cuestiones, mediante un diálogo con los alumnos, que debían haber leído el texto en casa para la sesión y haber reflexionado ya sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué argumentos piden los atenienses a los melios que se sometan a ellos?
- ¿Con qué argumentos defienden los melios su autonomía? Divídelos entre los que pertenecen a la esfera de lo justo y los que pertenecen a la esfera de lo útil.

<sup>2</sup> Para elaborar esta parte del taller nos hemos servido de Canfora (1991); De Luise & Farinetti (2010) y Cesa (1994). Para comentar las similitudes con el conflicto ruso-ucraniano nos hemos servido de los discursos de Putin y Zelenski disponibles en *YouTube* y de varios artículos de prensa, tanto española como internacional (cf. Anexo).

- ¿Cómo justifican los melios la decisión de no rendirse a los atenienses?
- ¿Con qué argumento niegan los atenienses estar actuando en contra de la justicia y los dioses?
- Tras ello se plantean cuestiones más complejas, que no se detienen solo en la interpretación inmediata del texto:
- ¿Cuál es el análisis estratégico de los atenienses y cómo lo justifican?
- ¿De qué valores se hacen detentores los melios y por qué son incompatibles con una rendición sin resistencia?
- ¿La divergencia de opiniones entre atenienses y melios es fruto de su desigualdad de poder o de que sostienen principios distintos?
- ¿Tucídides condena la política ateniense por su violencia y brutalidad o solo muestra de forma objetiva las dinámicas del poder imperialista?

Como en el caso de la épica, sobre estas cuestiones los alumnos deben debatir entre ellos y con el docente, y se espera que tomen apuntes de las ideas y conclusiones que consideren más interesantes, para después incorporarlas en casa a su comentario.

Tras ello, se comentan las características del pensamiento griego más importantes que pueden verse reflejadas en el pasaje: la oratoria en Atenas y los sofistas, la ley del más fuerte como elección moral y sus implicaciones, y el concepto antiguo de derecho y de justicia (se explican los conceptos griegos de *δίκη*, *θέμις* y *νόμος*).

#### 4.2.2. Sesiones III y IV: Los discursos de Putin y Zelenski y el derecho internacional

Se abre la tercera sesión explicando una serie de conceptos imprescindibles para que los alumnos comprendan las dinámicas de las relaciones internacionales: se explican los conceptos de seguridad y estabilidad internacional, el esquema bipolar *vs* multipolar de las relaciones internacionales, la paz de conciliación frente a la de coacción, el uso instrumental de conceptos abstractos como los de justicia, lealtad, parentesco y utilidad, las distintas dimensiones de *lo justo* (legal y religiosa) y *lo útil* (obtener una ventaja o escapar a un peligro).

Se introducen a continuación los aspectos más importantes del conflicto ruso-ucraniano y se analizan los discursos y artículos de prensa (cf. Anexo). Con estos materiales se analizan las similitudes entre el discurso de los atenienses y el de Putin, y se explica su conexión con las nociones de

relaciones internacionales que hemos estudiado; lo mismo es aplicable al caso de los argumentos utilizados por Zelenski y por los melios, así como la reacción por parte de la OTAN y la UE, que en el caso del texto de Tucídides estarían representados por los lacedemonios.

#### 4.3. *Tragedia. La Antígona de Sófocles y la versión de Slavoj Žižek: el problema de la ley y la ciudadanía*

Esta parte del taller se centra en reflexionar sobre el concepto de ley y las paradojas éticas que pueden derivarse de las distintas conceptualizaciones de este elemento. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la complejidad que implica promulgar leyes justas para todos, de los casos ambiguos y los dilemas que pueden surgir y de las distintas posibilidades de conciliación que pueden idearse. Para ello, hemos elegido comentar los versos 384–525 de la *Antígona* de Sófocles, relativos al agón entre la protagonista trágica y Creonte. Estos versos, y el desenlace de la tragedia, serán comparados con la versión actualizada que ha escrito recientemente el filósofo Slavoj Žižek (2016), en la que presenta un final alternativo a la tragedia, en el que el Coro adquiere un papel activo y protagonista, interrumpiendo el debate entre Antígona y Creonte para reprender a ambos por no pensar en el bien colectivo y amenazar la estabilidad de la ciudad con su rivalidad. Consideramos que la versión de Žižek de esta tragedia es un excelente ejemplo de actualización del conflicto tradicional, pues en ella el Coro acaba por tomar el poder como órgano colectivo e instaura una democracia popular en Tebas, juzgando y condenando tanto a Antígona como a Creonte.

La comparación entre la tragedia tradicional y la nueva versión escrita por el filósofo esloveno nos permitirá ilustrar a los alumnos la idea de que las obras de la Antigüedad Clásica están en constante revisión y actualización, y que, por tanto, nunca quedan «anticuadas» ni privadas de interés para las sociedades contemporáneas. También nos permite incidir sobre la importancia de que vean la literatura grecolatina no como algo estático e intocable (un producto cultural que solo puede ser observado y alabado desde la lejanía), sino como algo que forma parte de nuestro acervo cultural y que es susceptible de ser reinventado creativamente, para adaptarse y repensarse en función de las necesidades y preferencias tanto personales como sociales actuales. Es más, conviene incidir durante estas sesiones en que es precisamente esto lo que hacían los antiguos, como Sófocles, con sus mitos: los reelaboraban creativamente, tomando aquellas

variantes que más les interesaban y construyendo los personajes del mito del modo más fructífero para los fines de las tramas que proyectaban.

#### 4.3.1. Sesiones I y II: *El agón entre Antígona y Creonte* (Antígona, 384–525)

Como en las sesiones anteriores, tras contextualizar y leer el texto, se trabajarán en clase las siguientes cuestiones:

- Esquema argumental de las posiciones ideológicas de Creonte y Antígona, y los respectivos valores que defienden cada uno.
- Caracterización de los protagonistas del agón a través del léxico y conceptos que emplean.
- Análisis de la función que cumplen las figuras literarias y las metáforas.
- Técnica narrativa de la descripción del guardián.
- Además, los alumnos debatirán sobre las siguientes cuestiones:
- ¿Cuál de las dos leyes que defienden cada uno de los protagonistas, la humana y la divina, debería prevalecer? ¿Por qué? Se esquematizarán los argumentos en contra y a favor de cada postura.
- Creonte y Antígona se definen como «locos» el uno a la otra y viceversa, ¿qué razones tiene cada uno para considerar a su adversario de tal modo?
- ¿Cuál es la actitud de Creonte hacia Antígona en cuanto mujer? ¿Cómo definiríamos hoy en día esta actitud hacia las mujeres? ¿Estás de acuerdo con esta actitud de Creonte? ¿Por qué?

Por último, los alumnos tendrán que investigar de forma autónoma sobre la siguiente cuestión:

- Antígona critica a un cierto punto la tiranía, ¿en qué momento y por qué? ¿Qué nos dice esto del momento y del lugar de producción del texto, la Atenas de la época de Sófocles?

#### 4.3.2. Sesiones III y IV: *la Antígona de Slavoj Žižek*

Comenzaremos comentando el vocabulario griego propio de la democracia: se explicarán los conceptos que subyacen en los términos πόλις, δῆμος, πολίτης, μέτοικος, δοῦλος, δημοκρατία, πολιτεία, ισονομία, ἐλευθερία y τυραννία. Tras ello se contextualiza y se lee el final alternativo que propone Slavoj Žižek de la tragedia sofoclea, y se tratan las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo resignifica Zizek la carga simbólica de los personajes respecto a la tragedia sofoclea?
- ¿Cuál es la «tercera ley», al margen de las que exponen Antígona y Creonte, que propone el Coro? ¿Qué características tiene respecto a las dos anteriores?
- Identifica las razones mediante las cuales Creonte y Antígona justifican sus actos, ¿en qué se diferencian de las que aparecen en la tragedia original?
- Esquematiza los argumentos que da el Coro para tomar el control de la situación, ¿qué opinas de sus razones?
- ¿Qué características tiene «un verdadero líder» según el Coro? ¿Estás de acuerdo con que este tipo de líder es el mejor para una ciudad? ¿Por qué sí, o por qué no?
- Hay ciertas incongruencias entre los valores que predica el Coro y los actos que acaba cumpliendo. Identifica y explica cuáles son estas incoherencias entre sus hechos y sus palabras.
- ¿Por qué crees que Zizek hace del Coro el personaje principal en su versión de la tragedia? ¿Qué implicaciones tiene esto?
- En el prólogo a su versión de la tragedia, Zizek afirma que esta «no pretende ser una obra de arte, sino un ejercicio éticopolítico», ¿qué quiere decir? Justifica tu respuesta.
- Hay varios momentos de la Historia europea en los que una revuelta popular acaba con el orden monárquico e instaura una democracia a través de medios no pacíficos. Investiga episodios históricos con un desenlace similar al que propone Zizek.

#### 4.4. *Comedia. ¿Qué sabrán las mujeres de política! Las Asambleístas de Aristófanes y el discurso de Clara Campoamor en defensa del sufragio femenino*

Esta parte del taller nos permitirá reflexionar, a través de la comedia de Aristófanes, sobre los estereotipos de género y la progresiva emancipación de las mujeres. En este caso la comparación será entre el discurso de Praxágora en la comedia *Las Asambleístas* y un documento histórico del siglo pasado, el famoso discurso de la sufragista Clara Campoamor. Además, también podremos analizar los recursos estilísticos propios de la parodias (en este caso de un discurso político) y los mecanismos de ridiculización típicos de la comedia.

4.4.1. *Sesiones I y II: el discurso de Praxágora (Las Assembleístas, vv. 170–240)*

Comenzaremos esta vez explicando el léxico propio de las instituciones democráticas atenienses (ἐκκλησία, βουλή, Ἄρειος Πάγος y ἄρχων), así como el propio de la estructura de los discursos (προοίμιον, διήγησις, πρόθεσις, παραδείγματα y ἐπίλογος). De este modo, además, con esta parte del taller se desarrollan dos temas conjuntamente, la comedia y la oratoria, dado que no se han seleccionado para este taller textos de oratoria por razones de tiempo. Tras ello, contextualizaremos y leeremos el texto, introduciendo las siguientes cuestiones:

- Identificación de las distintas partes del discurso de Praxágora.
- Análisis de los recursos de ridiculización y comicidad propios del género literario.
- Explicación de los estereotipos de género de la época, que se ven reflejados y parodiados en el discurso de Praxágora.
- Esquematización de los argumentos de la protagonista y su propuesta política.

4.4.2. *Sesiones III y IV: el discurso de Clara Campoamor*

En primer lugar presentamos el discurso contextualizando el momento en el que fue pronunciado y a su autora, así como las cuestiones históricas referentes al sufragio femenino. Tras ello, se pedirá a los alumnos que analicen las siguientes cuestiones:

- La estructura del discurso de Clara Campoamor, ¿responde a las partes tradicionales del discurso político que hemos estudiado? Explica las diferencias y similitudes.
- Clara Campoamor expone que las mujeres de su tiempo eran víctimas de determinados estereotipos negativos. Identifícalos y compáralos con los estereotipos de la Atenas de época clásica.
- Identifica los argumentos que da Clara Campoamor a favor del sufragio femenino y compáralos con los argumentos que da Praxágora para que las mujeres detenten todo el poder en Atenas.
- Si Praxágora no hubiera sido parodiada por Aristófanes, ¿qué argumentos habría dado en defensa de la participación de las mujeres en la política ateniense?

Por último, como tarea para casa, los alumnos tendrán que investigar sobre la siguiente cuestión:

- Investiga y reflexiona sobre los estereotipos negativos que nuestra sociedad actual tiene sobre las mujeres y compáralos con los de la época de Aristófanes y de la época de Clara Campoamor. Puedes incorporar vivencias y anécdotas personales.

#### 4.5. *Lírica. Reflexionando sobre el amor con Safo y Anne Carson*

Finalizamos este taller analizando los fragmentos de Safo a la luz de las reflexiones de Anne Carson en su libro *Eros el dulce-amargo*. De este modo los alumnos se acercarán a un ejemplo de crítica literaria y conocerán a una escritora contemporánea experta en el mundo clásico, a partir de lo cual reflexionarán sobre las concepciones culturales del amor.

##### 4.5.1. *Sesiones I y II: los fragmentos de Safo*

Comenzamos las sesiones explicando el contexto de producción de las composiciones de Safo y la difícil transmisión a través de la cual ha pervenido hasta nosotros. Tras ello presentaremos el *Fr. 1* Lobel-Page y trataremos las siguientes cuestiones:

- Las relaciones de esta composición con la poesía hímica y el recurso de la plegaria al dios.
- Esquema y recursos narrativos de la composición.
- Aprovecharemos la composición para tratar la cuestión del amor homosexual en la Antigüedad y la excepcionalidad del θίασος de Safo.
- Elementos tópicos de las composiciones líricas de tema amoroso.

Tras ello trataremos el léxico griego relativo al amor y el deseo: explicaremos, por un lado, los conceptos de ἔρως, πόθος, ἕμερος, φιλία, στοργή y ἀγάπη, y, por otro, el lugar en el que los griegos consideraban que se asentaban las distintas emociones (θυμός, φρήν, ψυχή, καρδία y στῆθος).

##### 4.5.2. *Sesiones III y IV: lectura del capítulo «Dulce-amargo» de Anne Carson*

Tras contextualizar a la autora, leeremos el primer capítulo de su libro *Eros el dulce-amargo*. Las cuestiones que se tratarán serán las siguientes:

- Se señalarán los elementos que deben estar presentes a la hora de hacer un comentario literariofilológico, tomando como ejemplo este capítulo.
- Identificación de la propuesta interpretativa sobre el amor de la autora y clasificación de los distintos argumentos con los que apoya su visión.
- Análisis de la forma en que Anne Carson emplea las citas para apoyar su propuesta.
- ¿De qué modo podría completar el *Fr.1* de Safo la visión de Anne Carson? ¿Dónde podría aparecer citado este fragmento dentro de su capítulo?
- Presta atención al léxico que destaca la autora, ¿de qué forma está relacionado con los términos que hemos visto en las clases anteriores?
- Tras analizar el fragmento de Safo y la visión de Anne Carson, ¿cómo se concibe el amor en época de Safo y cómo lo concebimos hoy en día? Señala los elementos comunes y los distintos.
- Trata de responder a la pregunta con la que Anne Carson cierra su capítulo.

## 5. Evaluación del taller

Este taller está pensado para ser evaluado de forma continua mediante dos elementos: 1) por un lado, los alumnos dispondrán de un cuaderno de apuntes, que será revisado periódicamente por el docente, en el que irán escribiendo sus reflexiones personales, los apuntes y citas que consideren de utilidad para responder a las cuestiones y preguntas planteadas en las clases, así como los resultados de los debates efectuados en clase; 2) por otro, al final de cada parte del taller tendrán que entregar un comentario personal sobre los aspectos tratados a lo largo de las distintas sesiones, en los que pueda verse reflejado una reflexión y un trabajo de elaboración personal.

El cuaderno de apuntes será controlado periódicamente por la profesora y de él no se valorarán aspectos formales o de orden, dado que se trata de borradores, sino el número de reflexiones y materiales presentes, así como el grado de implicación que se demuestre en ellos.

El comentario final tendrá una extensión mínima de cinco páginas y una máxima de diez, y se evaluará a partir de la rúbrica mostrada en el cuadro 1 en la página siguiente.

CUADRO 1: Rúbrica de evaluación del comentario

Sobresaliente	Notable/Bien	Aprobado	Insuficiente
El comentario se ajusta a los requisitos formales, sin erratas ni faltas ortográficas.	El comentario se ajusta a los requisitos formales, aunque hay unas pocas faltas ortográficas (menos de tres).	El comentario se ajusta a los requisitos formales, aunque hay unas pocas faltas ortográficas (más de tres, pero menos de seis).	El comentario no se ajusta a los requisitos formales, y hay faltas ortográficas (más de seis).
La redacción es clara y concisa, con buena sintaxis y léxico adecuado.	Hay algunas inconsistencias en cuanto a redacción, sintaxis y léxico, pero en general el resultado es bueno.	La redacción, sintaxis y léxico son claramente mejorables, pero el resultado final es aceptable.	Hay inconsistencias graves o muy recurrentes en la redacción, sintaxis y léxico.
El alumno reflexiona sobre los textos vistos desde un punto de vista personal y crítico, relacionando conceptos complementarios y articulando argumentaciones coherentes.	El alumno reflexiona sobre los textos vistos desde un punto de vista personal y, a veces, crítico, demostrando haber comprendido los conceptos principales de los textos.	El alumno reflexiona sobre los textos vistos desde un punto de vista personal, pero no crítico, demuestra haber comprendido algunos de los conceptos, siendo el trabajo más descriptivo que argumentativo.	La reflexión del alumno es escasa o copiada de internet. No demuestra haber comprendido los conceptos ni argumenta sobre los textos.
El alumno cita adecuadamente muchas fuentes para sustentar sus argumentaciones.	El alumno cita adecuadamente algunas fuentes para sustentar sus argumentaciones.	El alumno cita fuentes para sustentar sus argumentaciones, pero no siempre de forma adecuada.	El alumno no cita fuentes para sustentar sus argumentaciones.

## Referencias bibliográficas

- ALAMILLO, A. (1981) *Sófocles: Tragedias*, Madrid, Gredos.
- BASTANI, A. (2019) *Comunismo de lujo totalmente automatizado*, Madrid, Anti-persona.
- BENANAV, A. (2020) *Automation and the Future of Work*, London-New York, Verso Books.
- CAMPOAMOR C. y VALCÁRCEL A. (2021) «Discurso pronunciado por Clara Campoamor en el Congreso de los Diputados el 1 de octubre de 1931 (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, número 48): (Se acompaña comentario “Clara Campoamor: historia de una mesa”, de Amelia Valcárcel)», *Revista De Las Cortes Generales* 111, 19–42, URL: <<https://doi.org/10.33426/rcg/2021/111/1607>> {16/04/2024}.
- CANFORA, L. (1991) *Tucidide: Il dialogo dei Melii e degli Ateniesi*, Venezia, Marsilio.
- CARSON, A. (2020) [1988] *Eros dulce y amargo*, Barcelona, Lumen [trad. de I. C. Pérez Parra].
- CASSANY, D. (2005) «Los significados de la comprensión crítica», *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 26, 32–45.
- CASSANY, D. (2006a) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (2006b) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, D. (2012) *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- Consejo Escolar de Estado (CEE) (2020) «Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Datos y principales indicadores del sistema educativo español», *Ministerio de Educación y Formación Profesional* [sitio institucional], URL: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2020.html>> {05/02/2024}.
- CESA, M. (1994) *Le ragioni della forza: Tucidide e la teoria delle relazioni internazionali*, Bologna, Il Mulino.
- COLOMER, T. (2001) «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido», *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura* 22, 2–19.
- DE LUISE, F. Y FARINETTI, G. (2010) *Lezioni di storia della filosofia*, volume A, Bologna, Zanichelli Editore.
- ELVIRA, J. (2020) *La inteligencia verbal. El lenguaje como reforzador cognitivo*, Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2011) «Paradojas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento», en *XI Congreso Español de Sociología*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- GUZMÁN GUERRA, A. (1989) *Tucídides: Historia de la Guerra del Peloponeso*, Madrid, Alianza.
- LOMLOE (3/2020) «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial*

- del Estado 340, 30/12/2020, 122868–122953, URL: <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>> {05/02/2024}.
- MACÍA APARICIO, L. M. (2007) *Aristófanes: Comedias III: Lisístrata, Las Tesmoforias, Las ranas, La asamblea de las mujeres, Pluto*, Madrid, Gredos.
- MAGALLÓN ROSA, R. (2016) «El ADN de la Generación Z. Entre la economía colaborativa y la economía disruptiva», *Revista de Estudios de Juventud* 114, 29–44, URL: <<http://hdl.handle.net/10016/25077>>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, O. (2021) *Homero: Ilíada*, Madrid, Alianza.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (ONPE) (2021) *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*, Madrid, Ministerio de la Presidencia.
- SUÁREZ DE LA TORRE, E. (2002) *Antología de la lírica griega arcaica*, Madrid, Cátedra.
- WEIL, S. (2023) [1940] *La Ilíada o el poema de la fuerza*, Madrid, Trotta [trad. de A. López y M. Tabuyo].
- ZIZEK, S. (2016) *Antígona*, Madrid, Akal [trad. de F. López Martín].

## Anexo. Vídeos y artículos de prensa sobre la guerra ruso-ucraniana

- Discurso de Putin justificando su estrategia: NegociosTV, «Vladimir Putin: “Deberían haber tratado a Rusia como un aliado. Ha sido al revés”» [vídeo], *YouTube*, 09/01/2022, URL: <<https://youtu.be/PwIBHMV8PoY>> {05/02/2024}.
- Putin declara la guerra a Ucrania: El País, «Putin declara la guerra a Ucrania: “Estamos dispuestos a cualquier resultado”» [vídeo], *YouTube*, 24/02/2022, URL: <<https://youtu.be/B7OY61bRa64>> {05/02/2024}.
- Zelenski pide ayuda a la OTAN y a la UE: El Mundo, «Zelenski: “En las cumbres sabremos quién es amigo y quién nos ha traicionado por dinero”» [vídeo], *YouTube*, 24/03/2022, URL: <<https://youtu.be/hpYCWL0WTQ0>> {05/02/2024}.
- Discurso de Zelenski en el Parlamento Europeo: El País, «El Parlamento Europeo aplaude a Zelenski: “peleamos por la libertad que ustedes tienen”» [vídeo], *YouTube*, 01/03/2022, URL: <<https://youtu.be/J43mVzAGA88>> {05/02/2024}.
- Comparación entre Putin y Zelenski: RTVE Noticias, «Guerra Ucrania: estas son las diferencias entre Zelenski y Putin y su imagen de líder» [vídeo], *YouTube*, 21/02/2023, URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=J2aZVF3ebvY>> {05/02/2024}.
- Palabras del Secretario de la OTAN sobre el conflicto: Borger, J. y Tondo, L. (2022) «Moscow warns Ukraine may “destroy itself” as Russia and US clash at UN», *The Guardian* 01/02/2022, URL: <<https://www.theguardian.com/world/2022/jan/31/russia-ukraine-united-nations-security-council>> {05/02/2024}.
- ¿La OTAN ayuda a Zelenki como él esperaba?: De Miguel, B. (2022) «Europa se resiste a acorralar por completo y de manera inmediata al régimen de Putin»,

*El País* 23/03/2022, URL: <<https://elpais.com/internacional/2022-03-23/euro-pa-se-resiste-a-acorrallar-por-completo-y-de-manera-inmediata-al-regimen-de-putin.html>> {05/02/2024}.

## Obituarios



---

## Henar Zamora Salamanca. *In memoriam*

BEGOÑA ORTEGA VILLARO

Universidad de Burgos

*bortegav@ubu.es*

El 12 de diciembre de 2024 falleció en Valladolid, a la edad de 62 años, M.<sup>a</sup> del Henar Zamora Salamanca, profesora del Departamento de Filología Clásica de la Universidad de Valladolid, en el que llevaba trabajando desde el año 1986.

Tras licenciarse en Filología Clásica comenzó su beca de investigación para hacer su tesis doctoral en Filología Griega. La defendió en 1991, con el título *El dialecto de Cos*, un estudio lingüístico detallado y profundo que auguraba una larga carrera en ese campo de especialización, como demostraron algunas importantes publicaciones sobre el tema. Paralelamente, se dedicó en cuerpo y alma a la docencia. Como digna discípula de su maestro, D. Manuel García Teijeiro, se implicó en una docencia rigurosa y de calidad. Henar era ante todo profesora de griego clásico. Era tanto su deseo de compartir la riqueza que se encerraba en los textos escritos en esa lengua que la enseñó no solo en la Universidad, en diversas materias de Licenciatura, Grado y Máster de Filología Clásica; también lo hizo en los muchos cursos impartidos en el Estudio Teológico Agustiniiano de Valladolid. En esta ciudad, muchas generaciones de alumnos de todas las edades, procedencias e intereses han aprendido griego clásico con ella.

Su dedicación estaba exenta de modas pedagógicas y de la tentación algo vanidosa de una carrera investigadora fulgurante. La suya fue reposada y sólida, a partir del momento en que eligió, ante todo, aprender y poder enseñar lo aprendido. Por eso, su inicial interés en la lingüística fue derivando hacia el mensaje transmitido por esa lengua que dominaba y empezó a estudiar los textos neotestamentarios y, sobre todo, los textos de la filosofía griega. A ella dedicó a partir de entonces su investigación, con resultados que publicó en distintas revistas y volúmenes y que difundió en distintos Congresos, y fue parte también de su docencia, de la que disfrutaron en la Licenciatura o el Grado de Filosofía y en el Máster Interuniversitario en Estudios Avanzados en Filosofía (UVA-USAL). En ambas, docencia e investigación, destacaba por una gran claridad de pensamiento y de expresión, atenta siempre a lo esencial, lo único para ella

importante en su vida y en su labor filológica, que siempre caminaban juntas nutriéndose mutuamente. Por eso su enseñanza sobrepasaba lo meramente filológico para dar, a través de la lengua griega, lecciones de vida.

Porque en Henar no podían separarse los dos aspectos, como bien sabíamos los que tuvimos la suerte de conocerla y tratarla en las distintas facetas de la vida universitaria en las que siempre se implicó, como secretaria del Departamento, coordinadora del Grado, responsable de la EBAU, o miembro del Consejo de Redacción de la revista *Minerva*. En ellas invertía no solo su trabajo, también algo que se descuida demasiado a menudo: un excelente carácter que todo lo facilitaba, con su eterna sonrisa, su amabilidad, su ánimo conciliador, generoso y comprensivo con las circunstancias de cada uno.

Henar nos enseñó mucho y enriqueció mucho nuestra vida, con su saber, su talante y su testimonio. Los miembros de la SEEC la conocíamos bien, porque siempre estuvo implicada, bien en la gestión, como tesorera de la sección de Valladolid desde 2008 o participando en los sucesivos Congresos Nacionales, a los que no faltaba nunca. Allí tuvo lugar su última participación académica, en julio de 2023, en el XVI Congreso de la SEEC celebrado en Salamanca, en el que quiso intervenir, a pesar de lo avanzado de su enfermedad, para hablar de aquello que daba sentido a su vida personal y profesional: «El encuentro de la filosofía griega y el cristianismo: la plenitud de una búsqueda».

Descanse en paz.

---

## David Konstan. *In memoriam*

JESÚS DE LA VILLA

Universidad Autónoma de Madrid

*jesus.delavilla@uam.es*

El profesor David Konstan falleció el pasado 2 de mayo en Providence (Rhode Island), sede de la universidad de Brown, de la que era profesor emérito desde 2010. Nacido en Nueva York en 1940, ha sido uno de los grandes referentes de los Estudios Clásicos en Estados Unidos durante los últimos decenios y un verdadero pionero en el estudio de campos como las emociones, los sentimientos y la sexualidad en el Mundo Clásico, combinando la mejor filología con un profundo conocimiento de la teoría literaria, la historia, la sociología y la psicología aplicadas al estudio de la Antigüedad.

Buen conocedor y amante de España, él y su mujer, Pura Hernández Nieto, han formado parte del «paisaje» clásico en el mundo académico de nuestro país y, muy en particular, de Salamanca desde hace treinta años. Conferenciante infatigable en los cinco continentes, investigador original y brillante, autor prolífico, su sencillez y cercanía, así como el evidente placer que sentía en las conversaciones y en el trato humano, atraían desde el primer momento a cualquier interlocutor.

David Konstan comenzó sus estudios obteniendo un grado en matemáticas en la Universidad de Columbia, donde también obtuvo después, con un cambio de orientación marcado, su maestría y doctorado en Griego y Latín. Esta formación compleja, en ciencias y humanidades a la vez, se reflejó después en sus análisis literarios e históricos, a los que se acercaba siempre de forma extraordinariamente sistemática y cuyos resultados exponía con una claridad cartesiana.

Entre 1967 y 1987 impartió clases en la Wesleyan University, en Connecticut. Desde 1987 a 2010 fue profesor en la Universidad de Brown, donde enseñó Griego, Latín y Literatura comparada. En esa universidad su mujer es Distinguished Senior Lecturer in Classics. En 2010, con ocasión de su jubilación, fue nombrado profesor emérito de la misma universidad, pero pasó a formar parte también como profesor de Clásicas de la Universidad de Nueva York.

Su currículum académico es impresionante: es autor de veintitrés libros

originales, incluyendo ediciones y traducciones de textos clásicos; editor de veintiún libros colectivos; 487 artículos y notas especializadas; 217 reseñas de libros, más otras 67 publicaciones y textos de diversos tipos. Ha impartido docenas de cursos fuera de las universidades en las que ha sido docente y ha presentado también innumerables comunicaciones en congresos. Ha formado parte de los consejos de redacción de importantes revistas y ha desempeñado cargos tanto en las universidades Wesleyan y Brown, como en organizaciones científicas a las que pertenecía, como la American Philological Association, de la que fue presidente en el período 1998–1999. Ha sido conferenciante en las universidades más importantes del mundo y ha desarrollado estancias como profesor invitado en universidades como Cambridge, Edimburgo, Friburgo, La Plata, Salamanca, São Paulo, Sidney, UCLA, UNAM, Washington y muchas más. En el año 2015 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Uppsala, en Suecia, y en 2021 por la Universidad de Salamanca, en un acto memorable, rodeado de amigos y colegas que le testimoniaron su afecto y admiración.

Es difícil citar entre todas sus obras solo algunas, dado el número y la calidad de sus trabajos. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar aquellas que son el resultado de la línea de investigación sobre los sentimientos y las pasiones en la Antigüedad, que él realmente inauguró y que le ha hecho mundialmente famoso. Entre sus monografías destacan, a mi juicio, *Sexual Symmetry: Love in the Ancient Novel and Related Genres* (Princeton, 1994); *Greek Comedy and Ideology* (New York, OUP, 1995); *Friendship in the Classical World* (Cambridge, 1997), con traducción española publicada en Madrid, Avarigani Editores, 2019; *Commentators on Aristotle on Friendship: Aspasius, Anonymous, Michael of Ephesus on Aristotle's Nicomachean Ethics 8 and 9* (traducción) (Ithaca-Londres, Cornell University Press, 2001); *Pity Transformed* (Londres, 2001); *The Emotions of the Ancient Greeks: Studies in Aristotle and Classical Literature* (Toronto, 2006), ganador del Premio Charles J. Goodwin para el mejor libro publicado por un miembro de la American Philological Association en los tres años precedentes; *Before Forgiveness: The Origins of a Moral Idea* (Cambridge, 2010); *Beauty: The Fortunes of an Ancient Greek Idea* (Oxford, 2014); *The Origin of Sin: Greece and Rome, Early Judaism and Christianity* (Londres, 2022).

Entre los libros colectivos que editó basta con citar volúmenes de la importancia de *The Construction of Sexuality in the Classical World* (junto con Martha Nussbaum) (número especial de *A Journal of Feminist*

*Cultural Studies* 2.1, 1990); *Envy, Spite and Jealousy: The Rivalrous Emotions in Classical Greece* (junto con N. Keith Rutter) (Edimburgo, 2003); *Women in Roman Republican Drama* (con Dorota Dutsch y Sharon James) (Madison, University of Wisconsin Press, 2015); y el más reciente y muy importante *The Oxford Handbook of Roman Philosophy* (con Myrto Garani y Gretchen Reydamas-Schils) (Oxford, 2023).

Y, entre todas sus contribuciones, no podemos dejar de mencionar dos especialmente ligadas a la Sociedad Española de Estudios Clásicos. En primer lugar, en julio de 2023, fue invitado a impartir la conferencia plenaria de clausura del XVI Congreso de la SEEC, celebrado en Salamanca, que tituló «Mirando en ambos sentidos: Jenofonte y la política a horcajadas»; en ella analiza la actitud socráticamente abierta adoptada por Jenofonte con respecto a posiciones ideológicas contrapuestas. El texto se publicará en las actas del congreso, que aparecerán en los próximos meses. En segundo lugar, a propuesta también de la SEEC, fue invitado a impartir una de las conferencias que conmemoran el 75 aniversario de la Fédération Internationale des Études Classiques (FIEC); esta conferencia, retransmitida telemáticamente a toda la comunidad clásica mundial, se tituló «Revenge versus Retribution: Lessons for our Times from Homer, Aristotle, and Beyond» y fue pronunciada en diciembre de 2023; la grabación estará accesible próximamente en la página web de la FIEC; lamentablemente, esta será la última o una de las últimas y extraordinarias aportaciones del profesor Konstan al conocimiento del Mundo Clásico.

Todos los que conocimos a David Konstan nos sentimos privilegiados mientras pudimos disfrutar de su sabiduría, de su trato exquisitamente cortés y de su simpatía arrolladora. Ahora que no lo tenemos, podemos considerarnos afortunados por haber conocido a un ser excepcional, que dedicó su vida al Mundo Clásico y al que echaremos siempre de menos.



---

## Daniel García Posada. *In memoriam*

JUAN LUIS LÓPEZ CRUCES

Universidad de Almería

[juanluis@ual.es](mailto:juanluis@ual.es)

El domingo, 9 de junio, falleció en Almería Daniel García Posada (1980-2024), filólogo clásico formado en la Universidad de Oviedo. Aprobó las oposiciones de Enseñanza Secundaria y, tras varios destinos, recaló en el IES Albaida de la capital almeriense.

Persona enormemente capaz y emprendedora, había asumido, además de la docencia y de los compromisos de la vida familiar (esposa y tres hijos), también tareas de investigación y de promoción de los Estudios Clásicos. Esta última la desarrolló a través de dos asociaciones, SOPHVM y la propia SEEC. Fue primero Secretario y, a partir de 2023, Presidente de la Sección de Almería, Granada y Jaén de la Sociedad, desde donde comenzaba a promover toda suerte de actividades de difusión de nuestros estudios. En el terreno de la investigación, además de publicar diversos trabajos y artículos, tenía avanzada su tesis doctoral sobre la tradición de los *progymnasmata* en el marco del sistema educativo jesuítico del siglo XVI, que proyectaba defender en 2025.

La suya era una vida intensa y plena, que ha quedado truncada mucho antes de lo que cabía esperar. Se marcha con el profundo afecto y respeto de cuantos hemos tenido la fortuna de conocerlo.

Aquel al que aman los dioses muere joven (Menandro, *Sentencias* 583).



## Reseñas de libros



**Christian Mann, «Um keinen Kranz, um das Leben kämpfen wir!» Gladiatoren im Osten des Römischen Reiches und die Frage der Romanisierung, Berlín, Verlag Antike, 2011, 320 pp., 15 fotografías blanco y negro, ISBN 978-3-938032-45-9**

ALFONSO MAÑAS

*alfonsomanast@hotmail.com*

DOI: 10.48232/eclas.165.10

Christian Mann (1971, historiador, arqueólogo, filólogo clásico [PhD]), profesor de la Universidad de Mannheim, ya estudio la gladiatura en su artículo de 2009 «Gladiators in the Greek east: A case in Romanization». El libro que ahora nos ocupa tiene ocho capítulos:

1) Introducción en la que se comentan las muchas similitudes entre los epitafios de los gladiadores y de los atletas griegos: mismos términos, estructura en hexámetros, exaltación de la belleza y la fuerza físicas.

2) Sobre el origen de los *munera*, sus partes y su función. Como admite Mann, este capítulo no es fruto de su investigación, sino su resumen de las investigaciones de otros (p. 30).

3) Estudia los primeros *munera* en el este (los de 166 a. C. dados por Antíoco IV) y su expansión durante el imperio, a partir de fuentes, sobre todo, de los siglos II y III.

4) Se centra en el gladiador (orígenes, estatus social, jerarquía, vida, etc.). Mann identifica una diferencia esencial entre los gladiadores occidentales y los orientales: mientras los primeros tenían la misma baja consideración social que el resto de profesionales de espectáculos públicos en occidente (actores, músicos, aurigas, atletas), los segundos estaban muy por debajo del resto, pues en Grecia actores, músicos, aurigas y atletas estaban bien considerados (p. 96).

5) Estudia cómo el origen romano de la gladiatura afectó a la forma en que los griegos percibieron ese espectáculo. Analiza el predominio de préstamos latinos en el lenguaje de la gladiatura griega, incluyendo un corpus de todos esos préstamos (pp. 125–126). Junto a esos préstamos, los griegos usaron unas pocas palabras griegas: *πύκτης* y sus derivados, principalmente usadas por los gladiadores y su círculo, y *μονομάχος* y sus derivados, principalmente usadas por quienes no eran gladiadores (organizadores, escritores, etc.). Mientras que Carter opina que los gla-

diadores elegían deliberadamente los términos latinos porque les daban prestigio (lo cual comparto), Mann cree que no hay evidencia de esto, proponiendo, en cambio, que la elección de los términos que aparecen en las lápidas gladiatorias no la hacían los gladiadores sino los *editores* y *lanistas* (p. 129).

6) Discute cuestiones relevantes para conocer la visión de los gladiadores griegos, lo que solo es posible mediante sus lápidas, única evidencia directa de su visión (porque —como explicó en la introducción— sus lápidas expresan primeramente esta y solo secundariamente la de los espectadores (p. 16)). Añade que, como las lápidas de los gladiadores griegos dan mucha información (textual y visual), permiten conocer muy bien su visión, algo que es más difícil con las lápidas occidentales, más austeras en información (p.136).

También discute que muchos epitafios mencionan al último rival positivamente: Mann no descarta que el vencedor influyera en el epitafio del vencido para aumentar así su propia fama (p. 145).

Otros epitafios señalan que el difunto trató de no matar a sus rivales, salvar vidas, o no herir a nadie, lo que, según Mann, sugiere que vencer sin herir era la marca del gladiador notable (algo que ya sabíamos en occidente por Marcial: «*vincere nec ferire doctus*»). Ville propuso, basándose en esos epitafios, que el vencedor podía decidir si matar o no al vencido, una propuesta que Carter rechaza, y Mann con él. Sin embargo, hay evidencias suficientes para pensar que, al menos ocasionalmente, el vencedor era quien decidía si matar o no al vencido (e. g. Dión Casio, 78.19.3-4).

La sección 5, la más importante del capítulo, trata de la adopción de expresiones de los epigramas deportivos, de su forma de presentar la victoria, de cómo los gladiadores reformularon su identidad comparándose con los atletas. Robert y Carter ya estudiaron las numerosas expresiones tomadas del deporte griego, pero aquí Mann intenta un análisis más completo, concluyendo que esos préstamos deportivos muestran que los gladiadores griegos modelaron su imagen a partir de los atletas griegos más que de los gladiadores occidentales (p. 161) con la intención de mostrarse más prestigiosos, pues —como hemos dicho— en Grecia los atletas eran muy respetados y, a menudo, pertenecían a las élites.

7) Resumen de los capítulos anteriores.

8) La discusión de las 198 lápidas, una a una, todas acompañadas de la transcripción del epitafio y traducción (traducciones excelentes, a juicio de expertos como Fernando García Romero). Lamentablemente, cada lápida no va acompañada por una fotografía, lo que también habría sido

de gran ayuda para los investigadores (solo 15 lápidas van ilustradas con foto).

El libro presenta algunos errores notables:

1) Mann describe la *damnatio ad ludum* diciendo que los condenados «podían ser liberados de luchar como gladiadores tras tres años, pero tenían que permanecer dos años más en el *ludus* antes de ser puestos en libertad» (pp. 88–89, 43 nota 49). Eso es incorrecto pues lo que la fuente dice es que tras tres años podían recibir la *rudis* (y por tanto ser liberados), pero que aquellos que no la obtenían tenían que ser liberados igualmente tras cinco años (si seguían vivos).

2) Mann dice que *munera sine missione* (típicamente traducido como «combates a muerte», i. e. *sine missione*, «sin indulto») significaba que «el indulto prematuro de ambos rivales (*stantes missi*) estaba prohibido» (p. 63 nota 83). Esto no tiene apoyo en la etimología de la expresión, las fuentes, ni en lo que sabemos de los *munera* (*stantes missi* era un resultado muy excepcional, así que no tendría sentido prohibirlo).

3) En p. 148 identifica mal el relieve de Droseros, que claramente muestra un *provocator* (la coraza pectoral visible), señalando que es un «murmillo o *secutor*».

4) En p. 149 dice que a Decoratus (un *secutor*, como muestra claramente su relieve) lo mató un «*sagittarius*», algo imposible porque los *secutores* solo luchaban contra *retiarii*.

5) Los dos errores anteriores delatan un bajo conocimiento de los tipos gladiatorios por parte de Mann, lo que confirma su afirmación «el *murmillo* y el *secutor*, y a veces también el *provocator*, son difícilmente distinguibles en las imágenes» (p. 182), pues, en realidad, *murmillo* y *secutor* son fácilmente distinguibles por su casco y, aún más, el *provocator* (que varía también en su coraza pectoral, escudo y greba).

6) Cuando describe representaciones de *retiarii*, erróneamente llama «*galerus*» a la parte de la *manica* que cubre el hombro, sin pantalla vertical (elemento esencial para poder hablar de *galerus*): e. g. pp. 203, 227, 233, 237.

7) Repite el error tradicional de identificar el relieve del *provocator* Diodoros como «*dimachairos*» (p. 257).

8) Dice que el *hoplomachus* solo está documentado en una lápida griega (la de Éfeso, p. 99), cuando también aparece en una lápida del Hermitage.

9) Repite el error tradicional de decir que el casco del *murmillo* tenía algo relacionado con un pez (p. 126 nota 53).

10) Dice que en el mosaico Borghese «un *retarius* victorioso es llamado “Astacius, *iaculator*”» (p. 131 nota 77), cuando esos son los nombres de dos gladiadores diferentes.

El libro destaca por mostrar la riqueza y belleza de los epitafios gladiatorios griegos, que toman expresiones de Homero y de los epitafios deportivos. Como confiesa el autor, «el libro enfatiza la apropiación creativa que los griegos hicieron de la gladiatura» (p. 180). Mann acierta también al señalar que «la tradición griega de valorar como honorables los espectáculos públicos, en lugar de como deshonorosos, preparó el camino para que los gladiadores [griegos] se crearan una imagen distinta a la de los [gladiadores] romanos» (p. 181).

En lo que respecta a su vida, entrenamientos y combates, los gladiadores griegos difícilmente se distinguían de sus colegas occidentales, la gran diferencia residía en su visión de sí mismos, pues los gladiadores griegos se veían (como expresan en sus epitafios) como campeones olímpicos (p. 181).

\* \* \*

**Gareth Schmeling (ed.), *Petronius, Satyricon. Seneca, Apocolocyntosis*, Cambridge, Londres, Loeb Classical Library, Harvard University Press, 2020, 531 pp., ISBN 978-06-74997-37-0**

ANTONIO CURADO FERRERA

[aacf77@educastillalamancha.es](mailto:aacf77@educastillalamancha.es)

DOI: 10.48232/eclas.165.11

En los epígrafes introductorios a su comentario del *Satyricon* de Petronio (*A Commentary on the Satyricon of Petronius*, Oxford 2011, p. XLVIII), Schmeling explicaba cómo aquel trabajo estaba en proceso de verse complementado por una nueva edición suya, probablemente oxoniense, del texto petroniano. Sin embargo, la versión prometida ha visto finalmente la luz en la clásica serie de Loeb como volumen número 15, viniendo de este modo a sustituir en el canon de la editorial de Harvard la antigua y

venerable edición de Heseltine y Rouse de 1913 que, a su vez, había sido revisada y actualizada por E. H. Warmington en 1969.

Precisamente el principal defecto de este nuevo volumen 15 de Loeb es que ignora por completo la existencia de una variante editorial anterior. Schmeling no considera que sea necesario ni tan siquiera referirla, lo cual no deja de resultar chocante, por más que la traducción de Heseltine pecara de timorata y de un inglés decimonónico ciertamente anticuado. La actualización de Warmington había soslayado en parte aquel problema de estilo y prejuicio moral y por eso es mucho más sorprendente que Schmeling ni se moleste en citarla: nombra las ediciones de Burman, Bücheler, Müller e, incluso, Ernout y Giardina-Cuccioli Melloni, al igual que pondera las traducciones de Sullivan, Walsh, Branham-Kinney, Ruden o Raphael. De Heseltine y Rouse no hay rastro —si bien parece aludir al primero cuando afirma de la *Cena Trimalchionis* «as a text it is short enough to be used in secondary schools, and unlike much of the rest of the *Satyrica*, need not be bowdlerized to meet with Judaeo-Christian sensitivities» (p. 19)—.

Pero al margen de ello, la edición de Schmeling es una aportación verdaderamente valiosa a la amplia bibliografía petroniana, sobre todo, porque es un libro que refleja y acompaña el fundamental trabajo de 2011, conteniendo un texto que es congruente con su carácter de crítico abierto a las lecturas de los diferentes editores, tal y como explicaba el autor en aquel comentario (p. XLVIII): así, por ejemplo, en el verso de 126.18 (*inter caelicolas fabula muta iaces?*) prefiere adoptar la conjetura de Fraenkel *iaces*, seguida por la mayor parte de la crítica, en lugar del *taces* que figura en la tradición textual y que, en realidad, se puede explicar perfectamente desde una perspectiva metafórica que hace encajar el verbo *taces* con el contenido del pasaje y mantienen otros como Díaz y Díaz. En la traducción se esfuerza por verter los matices que normalmente más desapercibidos pasan, como sucede en el pasaje 21.6 (*vino etiam Falerni inundamur*) donde pone en relación el adverbio *etiam* con el ablativo en lugar de con el verbo, como suelen hacer la mayoría de traductores —precisamente Heseltine y Warmington tomaban el mismo camino que Schmeling—. El estilo de su versión es elegante y sinuoso, capaz de trasladar al inglés con soltura tanto los abruptos giros de la narración de Encolpio o las palabras de los libertos en la *Cena* como las sutiles exageraciones poéticas de Eumolpo o los múltiples fragmentos poéticos del texto. Sirva como ejemplo la forma en la que vierte estos versos (137–38) del poema sobre la Guerra Civil, *ecce inter tumulos atque ossa carentia bustis / umbrarum*

*facies diro stridore minantur*: «Among the tombs and unburied bones the faces of the shades menace with an ominous hissing».

Pero si en algo descuellos esta nueva edición de Petronio es en la descripción minuciosa de la tradición textual del *Satyricon*. En el comentario de 2011 aparecía un repertorio completo de los manuscritos existentes y se aludía a los diferentes *stemma* publicados a lo largo del tiempo, con especial preeminencia del trabajo de Müller en este sentido. En la edición de Loeb, Schmeling desentraña minuciosamente la historia del texto, enfatizando la importancia que tienen en los albores del Renacimiento las copias realizadas por Poggio Bracciolini («we must be both amazed at how many copies of manuscripts A and H were found and copied by and for Poggio Bracciolini» p. 23) y lo sorprendente que es la desaparición de muchos códices de esta misma tradición que sabemos que existieron en lugares de Inglaterra, Colonia, Roma o Florencia. La descripción de los códices se ve ilustrada por testimonios de la correspondencia de Bracciolini a Niccolò Niccoli o una explicación ejemplificada con detalles muy concretos de cómo el consenso de la tradición en los manuscritos *Bernensis* 357 (B), *Parisinus lat.* 6842 D (R) y *Parisinus lat.* 8049 (P), figurado en el aparato con la letra O, ha evitado con gran escrúpulo los pasajes que representaban contenido homosexual. Esta edición es, en efecto, una elección inmejorable si se quiere conocer la historia del texto de Petronio y, además, reconoce explícitamente la deuda con sus antecesores, sobre todo con Müller.

El aparato crítico es, como suele suceder en las ediciones de Loeb, sucinto y sigue un sistema que combina las notas al pie referidas a cuestiones textuales con las que se generan en la propia traducción y ofrecen una versión reducida y esencial de lo que presentaba Schmeling en su comentario. A la vez, es de agradecer, desde un punto de vista de la lectura filológica, cómo la notación de las familias de manuscritos que sostienen los fragmentos se hace con ayuda de las iniciales correspondientes voladas en el momento justo en que se produce el aporte de la tradición crítica, en lugar de con dichas iniciales en cualquiera de los dos márgenes, como sucedía en las ediciones de Heseltine y Warmington o la teubneriana de Müller, v.gr. <sup>OL</sup>*sic eloquentiae magister, nisi tamquam* <sup>O<sup>φ</sup>L</sup>*piscator eam imposuerit hamis escam*.

La edición conjunta en Loeb, junto a Petronio, de la *Apocolocyntosis* se justifica desde antiguo por la más que evidente conexión del *Satyricon* con el género de la sátira menipea, de la que el texto senecano es el único ejemplo completo. Lógicamente, dada la entidad de la obra y la mucho

menos compleja historia de su texto —tres familias con bastantes errores comunes que remiten a un mismo arquetipo—, Schmeling no se explaya de la misma manera en este caso, pero sí enriquece de manera perceptible el sucinto comentario de Rouse en la antigua versión de Loeb. En las palabras dedicadas al autor del *Ludus*, el crítico expone de manera inequívoca la autoría de Séneca, aunque el uso de los adverbios («almost certainly entitled [...] very likely the work of the amateur philosopher» p. 455) no ignora las dudas sembradas a lo largo de la historia de la filología, llevadas a veces tan lejos como en su día Bagnani, quien llegó a especular con que el verdadero autor de la *Apocolocyntosis* no habría sido otro que, nada más y nada menos, el mismísimo Petronio.

\* \* \*

**Santiago Carbonell Martínez, *Cuando las ovejas griegas balan. Historia de la pronunciación erasmiana en Grecia y en la tradición escolar hispana*, Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I. Estudis filològics 38, 2021, 332 pp., ISBN 978-84-18432-74-3**

JOSÉ CARLOS GARCÍA DE PAREDES OLIVAS

[josecarciadeparedes@gmail.com](mailto:josecarciadeparedes@gmail.com)

DOI: 10.48232/eclas.165.12

El presente estudio, en la línea de las diversas publicaciones anteriores de su autor sobre las pronunciaciones del Griego Clásico, analiza cronológicamente la historia de la pronunciación erasmiana en Grecia (en principio, el lugar menos proclive en el mundo a esta aproximación), en España y en los diversos países hispanohablantes. Se trata de una obra que, pese a su innegable erudición, en ningún momento pierde su amenidad e interés acerca de una materia que, hasta hace muy pocos años no era objeto de ningún tipo de debate ni en España ni en el resto de Europa, pero que recientemente ha vuelto cuestionarse: ¿cómo debemos leer el Griego en nuestras clases? ¿Mediante la reconstrucción, por más que hoy conozcamos sus errores, de Erasmo, o sirviéndonos de la pronunciación histórica, que no neogriega, que se remonta al siglo I antes de Cristo? ¿Una inercia de siglos es argumento suficiente para mantenernos en una pronunciación que Erasmo no utilizó nunca en sus clases? ¿O debemos seguir a Reuchlin,

que ya propugnaba la pronunciación histórica, aprendida de los eruditos bizantinos que se establecieron en Europa occidental tras la caída de Constantinopla? ¿O, como propugnaba en sus clases de la Autónoma de Madrid José García Blanco, lo ideal sería reproducir además las vocales largas y breves y el acento musical? ¿Qué pronunciación es preferible para un alumno de Griego en la actualidad? Para quien ha impartido (o imparte todavía) sus clases mediante el método prusiano de gramática-traducción, la lectura en voz alta de textos griegos es, sin duda, un problema menor. No lo es para los usuarios del método activo, sea en la actualidad o en el Renacimiento (así aprendió el propio Erasmo), en el que las destrezas comunicativas (leer, escribir, entender y hablar el Griego) se emplean de manera cotidiana.

El ensayo, cuyo título procede de un texto de Cratino en el que se apoyan los erasmianos (que se podrían haber llamado con escasa imprecisión *nebrisenses*) para defender el sonido [e] de la eta (como si las ovejas o cualquier otro animal produjeran fonemas como los que podemos emitir los seres humanos), deja claros algunos aspectos obviados en nuestras aulas tanto de Bachillerato como de Universidad: por ejemplo, que no existe una pronunciación erasmiana, sino que existen diversas pronunciaciones nacionales que adaptan las propuestas de Erasmo a las capacidades fonéticas de los distintos hablantes (algo de lo que puede dar fe cualquiera que haya asistido a un congreso internacional donde, por ejemplo, los italianos no aspiran ninguna vocal y los alemanes convierten en oclusivas sordas a todas las de la serie aspirada, esas mismas que Erasmo, ahora sí, pronunciaba como fricativas). No ha habido en Griego un intento similar al del Latín con la pronunciación *restituta*, que permite entenderse sin problemas a los latinistas de todo el mundo, de modo que las pronunciaciones pueden ser muy divergentes, en especial por lo que se refiere al vocalismo, donde el itacismo de la pronunciación histórica sorprende al erasmiano. Se suma el hecho de la existencia de una magra tradición de Estudios Bizantinos y Neogriegos en España, sin cátedras especializadas, por lo que los filólogos clásicos españoles han mirado en muchas ocasiones con desinterés todas las aportaciones griegas posteriores al fin de la Edad Antigua. No olvidemos que ha habido quien ha defendido que el Griego Moderno es una lengua distinta del Clásico, como lo pudieran ser el Latín y el italiano, y ha querido alejar a la Grecia moderna y contemporánea de su pertenencia a la cultura europea, lo que, por el principio de acción-reacción, ha reafirmado en la muy nacionalista Grecia la pronunciación histórica para textos de cualquier época de la historia del Griego, en lo

que se entiende a veces como otra agresión de Occidente, equiparándola a la tesis acerca del origen eslavo de la población griega de Fallmerayer.

No es casualidad que Santiago Carbonell, como la mayoría de los que utilizan métodos activos para impartir Griego Clásico (podría citarse también a Martínez Aguirre), una a su formación de filólogo clásico la de neohelenista, lo que le da una visión de continuidad de la lengua y cultura griegas de la que carecen quienes solo se han dedicado a la época clásica, y la base para servirse de los métodos inductivo-contextual y comunicativo. Sus manuales *Diálogos* y *Logos* son una buena muestra de este enfoque, así como el volumen *Prácticas de Griego Antiguo y Griego Moderno. Nociones y recursos para el aula de Griego Antiguo*. La estructura del libro es la que sigue: en primer lugar, una presentación de Pedro Olalla, que comparte con el autor una visión similar de problema de la pronunciación histórica, única utilizada en Grecia y Chipre, pero muy minoritaria en la docencia del Griego en el resto del mundo. Le sigue una introducción en la que hace un planteamiento general del estado de la cuestión, de acuerdo con lo que hemos resaltado *supra*. A continuación, en lo que constituye la parte central del manual, trata la cuestión mediante un capítulo por siglo desde el XVI, en el que la lucha entre reuchlianos-católicos contra erasmianos-protestantes se manifestó en todo su esplendor, pasando por los siglos siguientes hasta llegar a nuestros días. En ellos va entrelazando testimonios de diversos helenistas griegos, españoles e hispanoamericanos en su mayoría, pero también de los europeos que han entrado en el debate. Expone cómo tras los siglos XVI y XVII en los que la polémica fue intensa, a partir del siglo XVIII la victoria de los defensores de la pronunciación erasmiana fue casi total. Termina con un epílogo, donde analiza las tesis fundamentales a favor o en contra de la pronunciación erasmiana de los diversos estudiosos, al que se añade una bibliografía y un cómodo índice onomástico que resume la aportación de cada filólogo citado. Pueden encontrarse en el volumen cuestiones poco tratadas, como por ejemplo cómo le afectan las dos pronunciaciones más extendidas a la musicalidad o la métrica de la lengua griega. Otro de los méritos del libro es, a mi juicio, la continua referencia a la filología clásica de Grecia, muy abandonada en nuestro país, donde es habitual que los profesores de Griego sean incapaces de leer Griego Moderno y desconozcan las aportaciones de los principales estudiosos griegos.

Desde un primer momento, es evidente por cuál de las pronunciaciones apuesta el autor. No obstante, los argumentos a favor y en contra de cada una son expuestos de manera aséptica, siguiendo a los autores que se

mencionan, de modo que el lector, a partir de los numerosos testimonios citados, podrá tomar partido por una u otra o bien profundizar en la extensa bibliografía antes de decidir. El libro saca a la luz planteamientos sobre la recepción de la Grecia clásica desde el Renacimiento que provocan la reflexión del interesado al iluminar aspectos de los que probablemente no era consciente antes de su lectura. Si el libro sirve para que algún profesor se plantee esta cuestión en serio, sopesando pros y contras de las dos pronunciaciones, ya habrá cumplido su objetivo.

\* \* \*

**Aramis López & María Paz López (eds.), *Parténope*, Madrid, Turpin Editores, 2022, ISBN 978-84-12612-82-0**

RAQUEL MARTÍN HERNÁNDEZ

*raquelma@ucm.es*

DOI: 10.48232/eclas.165.13

La original propuesta de María Paz López, coeditada junto a Aramis López, ofrece un sugerente acercamiento a la novela griega, hoy perdida, *Parténope*. La obra artística de Jordi Dalmau y Lidia Górriz, en la que se combinan creaciones de arte contemporáneo realizadas con técnicas de manipulación de imágenes como el *collage* o el dibujo expandido, componen un moderno y atractivo proyecto artístico-literario, pero también académico, dirigido a un gran público.

El trabajo se inserta en el marco del proyecto de investigación y transferencia de María Paz López que trata de acercar a un público diverso, no necesariamente especializado, sus investigaciones sobre la novela griega y, en especial, aquella recuperada a través de los textos papiráceos. Si bien en su anterior colección de *Cuentos griegos en papiro* su trabajo trataba de acercar estos relatos especialmente a niños y jóvenes, el presente proyecto está dirigido a un público mucho más general.

El libro, de formato poco tradicional y en sí una sugerente declaración de intenciones, comienza con un prefacio explicativo de la propuesta seguido de una introducción a cargo de María Paz López que explica de forma clara y concisa la obra objeto de inspiración del proyecto: la novela *Parténope*, de autor desconocido y ambientada en la Samos del s. VI a. C.

El capítulo segundo, a cargo de Jordi Dalmau y Lidia Górriz, es una composición poética que revela el proceso de inspiración y puntos claves de la propuesta artística que dialoga con el texto literario que la acompaña conformando así la parte principal del volumen.

La propuesta combina texto poético e imágenes para hacer un recorrido por los puntos clave de la historia y personalidad de Parténope que sugieren todo un mundo de relatos míticos e íntimas reflexiones que el lector podrá releer y reinterpretar en múltiples ocasiones.

Aramis López, en el capítulo 4, revela y desentraña el profundo simbolismo de la propuesta de Dalmau y Górriz y ofrece una firme defensa de la reinterpretación en clave contemporánea de las obras clásicas, en concreto de *Parténope*, centrada en la comprensión de la heroína, su autopercepción y su reivindicación como individuo que transgrede la realidad que le tocaría vivir para mostrarse como una auténtica «héroe». La visibilización de mujeres protagonistas de historias y la exaltación de su valor como símbolos es clara en este capítulo y en la obra en general.

Cierran el volumen otros dos capítulos a cargo de María Paz López, de corte más académico, que ofrecen una pequeña muestra de su conocimiento sobre los textos novelescos griegos transmitidos en papiro. En el capítulo 5 se aportan testimonios literarios y arqueológicos que dan cuenta de la importancia de esta novela, hoy prácticamente perdida, tanto en su época como en siglos posteriores y fuera de su ámbito geográfico cercano. Recoge, incluso, las variaciones que su argumento sufrió a fin de adecuarse a nuevos gustos e intenciones didácticas para terminar dicho recorrido con la versión operística de Händel o el cuento *Parténope* de Matilde Serao.

La obra propuesta supone una reactualización de la historia de Parténope, en este caso mediante la conjunción de texto poético y arte visual, que, gracias a los capítulos de exégesis y contextualización histórico-literaria, permiten al lector una experiencia única, muy sugerente y atractiva, que cada cual podrá entender de forma personal para llegar a construir su propia visión de Parténope.

\* \* \*

**Luis T. Bonmatí, *Publio Virgilio Marón. Eneida*, ilustraciones de Federico del Barrio, Madrid, Reino de Cordelia, 2023, 744 pp., ISBN 978-84-19124-46-3**

ÁNGEL L. PRIETO DE PAULA

*al.prieto@ua.es*

DOI: 10.48232/eclas.165.14

La aparición de una nueva traducción castellana de la *Eneida*, como la que nos ofrece en endecasílabos blancos Luis T. Bonmatí, no puede atravesar a cencerros tapados un mercado editorial asfixiado por la maleza. Una empresa como esta suele obedecer al juicio del traductor, quizás solo latente, de que las versiones anteriores, por excelentes que sean, han dejado de tener el efecto que tuvieron en su día. Y ello porque la traducción de un texto clásico no alcanza esa suerte de intemporalidad de la obra original, que desborda las acotaciones de territorio, visión del mundo, contexto cultural y marcas temporales de la lengua, irradiando desde un núcleo irreductible hacia círculos interpretativos sucesivamente más amplios. Si, como inapelablemente clásica que es, la *Eneida* está aliviada de la argolla de hierro de la temporalidad y nimbada, en cambio, de una difusa atemporalidad, que la candidez romántica llama inmortalidad o eternidad, no sucede así con su traducción. Otra cosa es que, aun cuando la mejor traducción acabe de salir del mejor horno, como sucede aquí, dicha conexión sea insatisfactoria por naturaleza, a cuenta de la «maldición de Babel» a que se refirió Shelley en *Una defensa de la poesía*.

Luis T. Bonmatí había ya realizado una meritísima traducción de Catulo (*Poesías completas*, Rematha, 2022), en la que recurrió a numerosos modos estróficos para actualizar al de Verona con los ropajes métricos de la lengua receptora. Aquí no ha tenido ocasión de ejercitar esa versatilidad métrica, pues los casi diez mil hexámetros de la *Eneida* se han volcado en largas tiradas de endecasílabos, en número cercano a los diecisiete mil. Esta diferencia en el número de versos era esperable, por la urdimbre sintética del latín, sin contar con la mayor abundancia silábica del hexámetro respecto del endecasílabo. Un número menor de versos habría mermado probablemente la fluencia musical y la naturalidad estilística, cualidades que hacen que esta *Eneida* pueda leerse como si estuviera traducida en prosa (pero lo está en verso cadencioso y escrupulosamente cortado) y nos permita pasar sin solución de continuidad, o más bien sin que notemos el

cambio de registro, de los estertores y fatigas guerreras a las dilaciones y morosidades sensitivas; o sea, del relato épico a la poesía lírica.

El peligro de monotonía rítmica, que en latín queda conjurado por la variedad silábica del hexámetro, aquí lo ha sido por la diestra utilización de cuantos procedimientos y licencias permite la métrica castellana. Las fluctuaciones del periodo de enlace —entre el acento en décima, último del endecasílabo, y el primero del verso siguiente—, como el fuelle del acordeón, dotan de elasticidad al endecasílabo regular, diverso en su curso aunque igual en su cauce. El traductor opera con el contraste entre las esticomitias por coincidencia entre verso y frase —sobre todo en los fragmentos más poéticos y en los segmentos rotundos y lapidarios— y los encabalgamientos en cadena —en el relato atropellado de batallas, movimientos de los ejércitos, tempestades, naufragios—. También facilitan la variedad las abundantes sinéresis —y no así las diéresis, mucho menos frecuentes—, pues el habla conversacional, que nada sabe de métrica, tiende naturalmente a las primeras, mientras que las segundas son artificio eminentemente literario: sirva el detalle como indicio del estilo de la traducción. Todo ello ha hecho posible que la versión mantenga los pulsos de una obra planificada y urdida meticulosamente, según lo que Unamuno entendía como creación *ovípara*, frente a la *vivípara*, que se desarrolla sobre la marcha.

Así fue en el caso de la *Eneida*, ejemplo sublime de *oviparismo*, como obra de encargo con la que Virgilio respondió a una solicitud de Augusto, haciendo de la Roma imperial que ellos inauguraban la desembocadura de una saga heroica y una ciudad legendaria: la Troya reducida a cenizas por los aqueos resurgía, trasplantada, en el nuevo mundo del Lacio. Los dos poemas homéricos, *Ilíada* y *Odisea*, le proporcionaron a Virgilio el panteón de los dioses y la genealogía de los héroes, entre ellos el troyano Eneas, hijo de Anquises y la diosa Venus.

Para articular su trama invirtió Virgilio la secuencia argumental de los poemas homéricos: primero las procelas odiseicas del viaje desde Troya hasta las playas ítalas, pasando por Cartago, donde dolorosamente debe anteponer Eneas los designios de los dioses al amor de Dido; después las batallas para la conquista del Lacio, donde habría de erigirse la nueva Troya. En la traducción de los versos virgilianos queda en pie, extraordinario y sin embargo humano, este héroe piadoso: no porque no encharque la tierra con la sangre de sus enemigos (y los altares con el sacrificio de cabañas enteras de bueyes inmolados para el éxito de sus empresas), sino porque mata encomendándose a los dioses. Al final del último libro de la

*Eneida*, Eneas tiene sojuzgado bajo su espada al rey rútilo Turno y, tras los lamentos de este apelando a su clemencia, vacila sobre si perdonarle la vida. En ese instante lo deslumbra el centelleo del tahalí que exhibía Turno como trofeo de guerra y que había arrancado, tras darle muerte, al cadáver de Palante, joven amigo del pío Eneas. Ciego de venganza, Eneas hunde toda la espada en el pecho del rútilo: no de otro modo se inflama en la *Iliada* la cólera de Aquiles contra Héctor cuando este mató a Patroclo. Así se trasplanta en odres nuevos el vino de la vieja Troya.

El traductor se ha desembarazado de la escayola simbólica de la *Eneida*. Excelente versificador, no se ha amilanado por el prestigio de la obra, y su fidelidad a la letra no ha restado armonía a la música del verso ni frescura a la dicción. Así que no solo debe ponderarse esta traducción por la dificultad evidente del empeño; también ha de hacerse por el tino en la elección de los distintos registros, el sostenimiento de una inspiración que no decae en las prolijidades y digresiones de la historia, los poderosos latidos rítmicos en los episodios épicos, la emoción anticlimática en los finales de algunos cantos o en las muertes de los principales personajes ítalos o troyanos.

La *Eneida* que se nos ofrece está, en fin, acompañada de alguna discreta información complementaria y enriquecida con espléndidas ilustraciones de Federico del Barrio. Puede que estos factores contribuyan a darle al libro una pátina de modernidad, incluso de actualidad, que sorprende en un poema situado gloriosamente en su pedestal de clásico entre los clásicos; pero que nadie se engañe con los aditamentos de este volumen o con las apelaciones laterales a unos lectores no frecuentadores de los autores grecolatinos: lo que aquí se nos entrega no ha dejado los pelos de su clasicidad en la gatera de la traducción ni en la belleza de sus ilustraciones. El resultado es, si no marro el juicio, la *Eneida* de nuestro tiempo y creo que para mucho tiempo: tan rigurosa como cabe exigir, tan conmovedora y amena como cabe desear.

\* \* \*

**Marco Cesa, *Las razones de la fuerza. Tucídides y la teoría de las relaciones internacionales*, Madrid, Alianza Editorial, 2023, 189 pp., (Traducción de Manuel Cuesta Aguirre), ISBN 978-84-11482-60-8**

JAIME SILES

*jaime.siles@uv.es*

DOI: 10.48232/eclas.165.15

Cada vez que suenan en el mundo tambores de guerra, el historiador griego Tucídides vuelve a ser actual. Y no es que haya dejado de serlo nunca, sino que, cuando el horizonte bélico reaparece, los politólogos vuelven a su *Historia de las guerra del Peloponeso*, porque en ella parece condensarse todo cuanto determinan las relaciones entre Estados (la lógica de lo considerado *útil*, la seguridad, la ley del más fuerte, la dinámica de la política internacional y las conexiones entre ésta y la política interior), así como las que se establecen entre el poder y el liderazgo. No es extraño, pues, que en un contexto histórico como el nuestro Marco Cesa vuelva sobre Tucídides y la teoría contemporánea de las relaciones internacionales, sumándose así al que no hace mucho dedicó al pensamiento político del historiador griego el helenista italiano Luciano Canfora. La visión que Marco Cesa ofrece no es exactamente la misma que la filología clásica nos da, pero se apoya mucho en ella, completándola —y éste es uno de sus méritos— con una perspectiva que supone una nueva clave de lectura, aunque reconoce —como Robert Gilpin y Bruce Bueno de Mesquita— que nuestros conocimientos actuales sobre los conflictos internacionales —sobre todo, sobre el comportamiento y reacción de los Estados— no van mucho más allá de lo que sabían Tucídides y sus contemporáneos en el siglo V antes de Cristo, ya que —como afirmaba Kenneth Waltz, «la trama de la política internacional permanece constante, con modelos recurrentes y acontecimientos que se repiten sin fin». Lo que hace Cesa es, sin descontextualizar la obra de Tucídides, someterla a un análisis y acercarla a los intereses que para las ciencias sociales pueda tener, e intenta extraer situaciones que, en sus rasgos esenciales, resultan comparables con otras más recientes y que, en cierto modo, pueden dar lugar a una especie de *leyes* de la política internacional independientemente de sus actores y de sus actantes.

En Tucídides —así lo subrayó Connor— no hay que ver una teoría

política, ya que explica los hechos como consecuencia de una motivación individual, como en el caso de Alcibíades o Nicias; o estatal, que parece, leído hoy, «realismo amoral», cuando aplica la ley del más fuerte a las relaciones internacionales, o dice que el temor recíproco constituye la única garantía seria; o como cuando —al tratar la destrucción de Melos— explica que «la justicia sólo se plantea entre fuerzas iguales» y que, «cuando no es así, los más fuertes hacen todo lo que está en su poder y los débiles ceden».

La autonomía ateniense exigía el dominio de los otros. Hoy hay Estados que hacen suyas las palabras de Alcibíades: «contra el poderoso no sólo hay que defenderse cuando ataca, sino que hay que ver el modo de prevenirse para que no pueda atacar». No deja de ser curioso que Hobbes fuera su traductor al inglés y que el influjo de Tucídides esté patente en su *Leviathan* (1651).

Cesa presta atención al pesimismo antropológico sobre la naturaleza humana expuesta en III, 82, 7 y a las consecuencias que ello tiene cuando las convenciones que rigen la convivencia en la vida civil se vienen abajo; a los mecanismos psicológicos en que tanto hincapié hizo la tragedia ática, y a la doble moral de los atenienses, para quienes «desde siempre está instituido que el más débil sea sometido por quien es más poderoso» (I,76,2). De modo que someter es la única alternativa a no ser sometido. Y en ello se basó su expansionismo: en que su talasocracia deriva del miedo y genera, a su vez, temor. El diálogo con los melios es el paradigma de la razón de Estado. El último capítulo tal vez sea también el más actual y explica la analogía que algunos encontraron entre el ataque de Esparta a Atenas en el 431 a. C. y el de Japón a los Estados Unidos en 1941, la razón de las llamadas «guerras hegemónicas» y cómo la Atenas democrática y la oligárquica Esparta reaccionan igual, independientemente de cómo sean sus respectivos sistemas políticos. Muchas son las lecciones que pueden extraerse de la lectura de Tucídides: entre otras, que «Si el vencedor, mediante la fuerza, obliga al vencido a aceptar sus condiciones», la paz será el preludio de un «odio duradero para siempre». Así lo entendió el general Marshall cuando después de la Segunda Guerra Mundial, preguntado por qué historiador escribiría la historia de la misma, respondió: «Ya está hace mucho tiempo escrita. La escribió Tucídides en la *Historia de la guerra del Peloponeso*». Y, desde entonces, es lectura obligada en West Point. Para Tucídides la historia era «adquisición para siempre»; para Cicerón, «maestra de la vida». Pero, ¿hemos aprendido algo de ella? ¿Sabemos acaso lo que la historia significa y es? En cualquier caso este libro es una

sucinta monografía, muy bien documentada, que compagina la visión de la Filología Clásica con la teoría de las relaciones internacionales y, en ese sentido, constituye una introducción interesante tanto al pensamiento político de Tucídides como a su interés y vigencia hoy.



---

## Normas de publicación

### ESTUDIOS CLÁSICOS

Revista de la Sociedad Española de Estudios Clásicos

Los trabajos serán originales e inéditos y no sobrepasarán los 50.000 caracteres (incluyendo espacios, notas y referencias bibliográficas). Las reseñas versarán sobre libros relacionados con temas de interés de la SEEC y no sobrepasarán los 7.000 caracteres (espacios y notas incluidos).

Los trabajos y reseñas se enviarán a través del formulario habilitado para ello en la página web de la SEEC, en la dirección <<http://www.estudiosclassicos.org/estudios-clasicos/>>. Es necesario seguir las instrucciones concretas que se indican en la página para todo lo referido a los datos del autor y a los archivos que han de enviarse.

El Consejo de Redacción decidirá sobre la conveniencia de la publicación de los artículos recibidos una vez conocida la opinión de, al menos, dos expertos externos, observándose en el proceso la norma de doble anonimato. Para la aceptación de los originales se atenderá a la calidad científica y expositiva, así como a su adecuación a las normas editoriales que se describen a continuación.

La decisión sobre la publicación de las reseñas corresponderá al Consejo de Redacción.

La publicación podrá estar condicionada a la aceptación por parte del autor de las sugerencias de corrección formuladas por los expertos evaluadores, que serán comunicadas a los autores. El Consejo de Redacción se compromete a que entre la recepción del original y la comunicación al autor de su aceptación o rechazo de publicación no transcurra un tiempo superior a cuatro meses. Una vez comunicada la aceptación o rechazo del trabajo, no se mantendrá correspondencia con los autores sobre los originales recibidos.

Los autores corregirán primeras pruebas y recibirán la separata de su trabajo publicado en PDF y un ejemplar del tomo correspondiente. Los autores serán los responsables del contenido de sus artículos. La aceptación de un trabajo para su publicación implicará que los derechos de *copyright*, en cualquier medio y soporte, quedarán transferidos al editor de la revista.

Los originales deben atenerse a las normas editoriales detalladas a continuación.

## 1. Encabezamiento del trabajo

- Título del trabajo.
- Título en inglés (si no fuera la lengua original del trabajo).
- Nombre y apellidos del autor o autores.
- Filiación.
- Correo electrónico de contacto.
- Resumen. En la lengua del artículo, de entre 150 y 200 palabras.
- Palabras clave. Un máximo de cuatro términos o expresiones que permitan clasificar el contenido del trabajo, separadas por punto y coma.
- Título en inglés (si no fuera la lengua original del trabajo).
- *Abstract*. Resumen en inglés (si no fuera la lengua original del trabajo) de la misma extensión que el original.
- *Keywords*. Traducción al inglés de las palabras clave.
- Dedicatoria (si procede).

Al Título del trabajo podrá añadirse una nota inicial (nota 1) que recoja la fuente de financiación o los agradecimientos.

Para los artículos redactados en inglés se ha de proporcionar también el título, el resumen y las palabras clave en castellano.

## 2. Fotografías, imágenes, ilustraciones, esquemas y tablas

Si el trabajo incluye fotografías, imágenes o ilustraciones, han de enviarse por separado, en formato PNG o JPG, con una resolución mínima de 300ppp. Solo pueden incluirse figuras que se mencionen explícitamente en el trabajo. Se recomienda que vayan a todo color. Ha de indicarse, asimismo, a qué punto del trabajo corresponde cada una.

Si la figura consiste en un esquema que puede componerse mediante el procesador de textos, no será necesario que vaya en documento aparte, y bastará con insertarlo en el punto del texto que le corresponda.

Al final del trabajo ha de añadirse el listado de todas las figuras que el trabajo contenga con sus respectivos pies de foto, numerados correlativamente (Figura 1: *pie de foto de la ilustración*, Figura 2: *pie de foto...*, etc.).

Las tablas habrán de ir insertas en el punto del trabajo que corresponda, acompañadas siempre de un título de tabla, y llevarán su propia numeración (Tabla 1: *título de la tabla 1*; Tabla 2: *título de la tabla*, etc.).

### 3. Tipografía y composición

#### 3.1. Alfabetos y tipos de letra

Los trabajos se presentarán en letra Times New Roman, cuerpo 12, espacio y medio, alineación justificada.

Los textos sangrados y los ejemplos en párrafo aparte aparecerán en Times New Roman, cuerpo 11.

Las notas deberán aparecer a pie de página (y no al final del trabajo) en Times New Roman, cuerpo 10.

Antes y después de cada título y subtítulo se dejará un espacio para facilitar la tarea del maquetador. Los demás párrafos no incluirán espaciado entre ellos.

Para todo tipo de alfabetos y símbolos se utilizará la codificación *Unicode*.

#### 3.2. Epígrafes y subepígrafes

Los distintos epígrafes dentro de un artículo no incluirán ningún formato especial, simplemente irán en párrafo aparte y numerados, con numeración arábiga, y se organizarán según el siguiente esquema:

1. Epígrafe principal
  - 1.1. Subepígrafe primario
    - 1.1.1. Subepígrafe secundario

#### 3.3. *Uso de cursiva*

- Títulos de obras (antiguas y modernas) y de revistas, ya sea en su forma completa o abreviada; p. e.: *Historia de la literatura griega*, *Emerita*, *Gnomon*, *EClás*.

- Citas y palabras de cualquier lengua diferente del castellano, incluido el latín, cuando el alfabeto sea latino y vayan incluidas en el cuerpo principal del artículo; p. e.: «... la palabra *spes* significa ...»
- Palabras objeto de estudio; p. e.: «cuando hablamos de *ontología*, nos referimos... ».

Las citas literales extensas fuera del texto, en cualquier lengua, incluido el castellano, irán en párrafo aparte, sangradas y en redonda, sin comillas.

En el caso de palabras y textos griegos o de cualquier otra lengua que no utilice el alfabeto latino no irán en ningún caso en cursiva, salvo que se quiera resaltar algún término o expresión. Se utilizarán tipos *Unicode*; cuando se trate de conceptos muy conocidos podrán aparecer transcritos en tipos latinos en cursiva, conservando los acentos: p. e. *lógos*, *prāgma*, *kalòs*.

Las cursivas en ningún caso arrastrarán a los caracteres inmediatamente anteriores o posteriores: (*Staat*) y no (*Staat*).

### 3.4. *Uso de mayúsculas y negrita*

Se evitará, en lo posible, el uso de textos enteros en mayúsculas (salvo para inscripciones) o en negrita. De igual manera, se evitará el uso de versales y versalitas.

### 3.5. *Comillas dobles*

Se usarán comillas angulares, también llamadas latinas: « ».

- En títulos de artículos de revista y capítulos de libro: p. e. «El tema del león en el *Agamenón* de Esquilo».
- Traducciones de términos dentro del texto.
- Términos científicos poco usuales o conceptos: p. e.: verbos de «amar».
- En las citas literales de frases o pasajes de otros autores dentro del texto o las notas.

Cuando deba incluirse una cita dentro de otra cita se emplearán comillas simples: p. e. «El concepto de “error” y el criterio de enmienda».

### 3.6. *Numerales y puntuación*

Se utilizarán numerales arábigos:

- Para las citas de autores antiguos se utilizará siempre numeración arábica, separada por puntos, y por coma cuando se pase a una segunda cita; p. e.: Verg. *Aen.* 10.21, 12.54; Liv. 3.2.6–8. En caso necesario, se puede añadir a continuación el nombre del editor sin paréntesis; p. e.: Arist. fr. 23 Rose.
- Números romanos para volúmenes de textos modernos.
- Para números de revista: p. e. *Estudios Clásicos* 159.
- Para páginas de revistas y capítulos de libros: p. e. *Estudios Clásicos* 159, 33–42. En los rangos de números se indicará siempre la numeración completa: 325–340.
- Para páginas de libros, salvo las que vayan numeradas con romanos en el original.

Se utilizarán números romanos para volúmenes de textos modernos: p. e. Schwyzer II 137

### 3.7. *Abreviaturas*

- Entre las usuales, nótese: s.= siguiente, ss.= siguientes, cf. (siempre en redonda)= *confer*, cod.= códice, codd.= códices, *supra, infra, et al., i. e.* En las citas bibliográficas no se utilizará nunca la abreviatura p. o pp. Para el resto de abreviaturas puede consultarse el Apéndice 1, «Lista de abreviaturas convencionales», de RAE (2010) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Autores antiguos. Dentro de un contexto, autor y obras se citarán completos: «como dice Sófocles en su *Antígona*». Las citas concretas podrán introducirse con las abreviaturas del *Diccionario Griego-Español (DGE)* (<<http://dge.cchs.csic.es/lst/lst1.htm>>) y del *Index del Thesaurus Linguae Latinae (ThLL)* (<<https://thesaurus.badw.de/tll-digital/index/a.html>>), o, en su defecto, del *Diccionario Latino*, fascículo o. Los títulos de las obras aparecerán siempre en cursiva: «S. *Ant.* 133; Verg. *georg.* 3.284–285». Si es necesario, se añadirá el nombre del editor después de la cita, sin paréntesis: p. e. Arist. fr. 23 Rose.

- Denominación de lenguas: las usuales, en minúscula: gr.= griego, lat.= latín.

Los títulos de revistas, diccionarios o enciclopedias de una palabra se darán enteros (*Emerita*); en el resto de casos se utilizarán las abreviaturas que indiquen las propias publicaciones (*IF* = *Indogermanische Forschungen*, *EClás* = *Estudios Clásicos*, *OLD* = *Oxford Latin Dictionary*) o los repertorios habituales, como *L'Année Philologique*.

### 3.8. Notas al pie

Se utilizarán solo notas al pie de página; no deben usarse notas al final del texto.

Las notas a pie de página han de ser complementos al texto. No podrán estar compuestas por una simple referencia bibliográfica, o por una cita puntual a un pasaje de un texto citado. Estas referencias habrán de integrarse en el cuerpo del trabajo.

Las referencias de las notas al pie, numeradas correlativamente y en superíndice, se situarán delante de los signos de puntuación: «...libros<sup>2</sup>.» / no «...libros.<sup>2</sup>»

### 3.9. Signos diacríticos

[ ] lagunas de un texto	[ ] borraduras
< > adiciones al texto transmitido	† † pasajes corruptos
{ } interpolaciones	/ salto de verso

## 4. Citas bibliográficas

### 4.1. En el cuerpo del artículo y en notas

Se citará solo el apellido del autor, sin sus iniciales (a no ser que sean necesarias para su diferenciación con otra referencia), seguido del año de publicación, sin coma que los separe, y, tras dos puntos, las páginas citadas, «Lakoff 1997: 34–36».

En el caso de que figuren varias referencias del mismo autor publicadas en el mismo año, se diferenciarán mediante las letras del abecedario: p. e. «Lakoff 1997a, Lakoff 1997b».

En ausencia de autor, se sustituye el apellido por una versión abreviada del título, en cursiva.

Si no consta la fecha, se sustituye el año por la abreviatura «s. f.»: «Junta de Andalucía s. f.».

En el cuerpo principal del texto, toda la referencia irá entre paréntesis cuando la cita no se integre en la sintaxis de la frase: p. e. «según se ha apuntado (Lakoff 1997: 34–36)...». Si el nombre del autor se integra en la frase, solo irá entre paréntesis la referencia a año y páginas: «como dice Lakoff (1997: 34–36)».

En las notas a pie de página se citará sin paréntesis si se trata solo de la referencia bibliográfica: «... cf. Lakoff 1997: 34–36; ...». En el resto de los casos se procederá como en el cuerpo principal del texto.

#### 4.2. *En el apartado* Referencias bibliográficas

Las referencias completas se recogerán juntas en un apartado final titulado «Referencias bibliográficas», por orden alfabético de autor, editor o traductor y por orden cronológico inverso para cada uno. Este apartado debe contener únicamente las citas bibliográficas que aparezcan mencionadas en el cuerpo del texto y notas, y habrán de recogerse todas ellas.

Las referencias contendrán: Apellido(s) del autor, inicial(es) del nombre del autor, año de edición entre paréntesis, título de la obra. Para las demás indicaciones se seguirán los modelos que se proporcionan más abajo.

Si se citan varias obras de un mismo autor, se ordenarán cronológicamente. En el caso de que figuren varias referencias del mismo autor publicadas en el mismo año, se diferenciarán mediante las letras del abecedario: Lakoff 1997a, 1997b. El nombre del autor aparecerá en todas las entradas correspondientes a sus obras (no se sustituirá su nombre y apellidos por un guion en la segunda y sucesivas citas).

Cuando haya varios autores, se separarán con coma (,) a excepción del último que irá precedido de «y». En el caso de autorías múltiples se podrá optar por indicar el nombre del primer autor y a continuación la abreviatura *et al.* o bien *Vv. Aa.*

Los nombres del lugar de edición irán siempre en su forma castellana, si existe. En el caso de que haya más de un lugar de edición, se separarán por un guion corto; p. e. Leiden–Boston.

Siempre que exista, se ha de indicar el doi de las publicaciones electrónicas (del tipo que sean) o, en su defecto, la url completa de donde se han recuperado, con la última fecha de consulta entre llaves.

No deben crearse referencias para sitios *web* cuando se mencionan como un todo; basta con citarlos en el cuerpo del trabajo seguidos de su url entre paréntesis: «...con recursos *online* como *Canva* (<<https://www.canva.com>>), donde...».

El uso de mayúsculas, cursivas y demás tipografía y puntuación ha de ajustarse estrictamente a lo que se muestra en los siguientes ejemplos.

#### 4.2.1. Ediciones, traducciones y comentarios de textos clásicos

Lloyd-Jones, H. y Wilson, N. G. (1990) *Sophoclis Fabulae*, Oxford, Oxford University Press.

Estefanía Álvarez, D. (1991) *Marcial: Epigramas completos*, Madrid, Cátedra.

#### 4.2.2. Libros y libros editados

Rutherford, W. G. (1905<sup>1</sup>) *A Chapter in the History of Annotation*, Londres, Heinemann [reimp. Nueva York-Londres, Routledge, 1987].

Pecere, O. y Stramaglia, A. (1996) (eds.) *La letteratura di consumo nel mondo grecolatino. Atti del Convegno Internazionale, Cassino, 14-17 settembre 1994*, Cassino, Università degli studi di Cassino.

#### 4.2.3. Capítulos de libro

Andre, J. M. (1969) «Les *Odes romaines*: mission divine, *otium* et apotheosis du chef», en A. Fauconnier (ed.) *Hommages à M. Renard*, vol. I, Bruselas, Peeters, 31-46.

#### 4.2.4. Artículos de revista y periodísticos

Lowe, D. M. (2008) «Personification Allegory in the *Aeneid* and Ovid's *Metamorphoses*», *Mnemosyne* 61, 414-435, DOI: 10.1163/156852507X235209.

Portillo Suárez, J. (2018) «Las lenguas clásicas sacan a los profesores a la calle», *El País* 9/9/2018, URL: <[https://elpais.com/sociedad/2018/09/08/actualidad/1536420737\\_298974.html](https://elpais.com/sociedad/2018/09/08/actualidad/1536420737_298974.html)>.

#### 4.2.5. Tesis doctorales, TFM's, y otras investigaciones no publicadas

Van der Valk, M. (1935) *Beiträge zur Nekyia*, Tesis doctoral, Kampen, Universiteit Leiden.

#### 4.2.6. Entradas de enciclopedias y diccionarios

- La Penna, A. (1984) «Concilium», en F. della Corte (ed.) *Enciclopedia Virgiliana*, vol. I, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 868–870.
- Brandt, E. (1936–1966) s. u. «merus, -a, -um», *TLL* VIII.o, 846.33–850.53.

#### 4.2.7. Otras publicaciones electrónicas

- Kiss, D. (2013) *Catullus online: an online repertory of conjectures on Catullus*, URL: <<http://www.catullusonline.org/CatullusOnline/index.php>> {27/06/2016}.
- UNESCO (01/10/2018) «Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar», *UNESCO* [sitio institucional], URL: <<https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>> {20/12/2020}.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. f.) «Becas y ayudas para estudiar Bachillerato», *Ministerio de Educación y Formación Profesional* [sitio institucional], URL: <<http://www.educacionyfp.gob.es/gl/servicios-al-ciudadano/catalogo/estudiantes/becas-ayudas/para-estudiar/bachillerato.html>> {15/11/2020}.

#### 4.2.8. Objetos multimedia online

- Los Bañales. Proyecto Arqueológico (2011) «Epigrafía: cuando las piedras hablan (Canal UNED y La 2 de TVE, septiembre de 2011)» [vídeo], *Youtube*, URL: <<https://youtu.be/fVFwSfWqYow>> {20/12/2020}.
- Enrico (2014) «Villa Adriana - Tivoli» [imagen], *Flickr*, URL: <<https://flic.kr/p/nsjvns>> {20/12/2020}.
- RTVE-Preguntas a la historia (2012) «¿Qué papel desempeñan las inscripciones en la época romana?» [podcast], *iVoox*, URL: <[https://www.ivoox.com/preguntas-a-historia-que-papel-desempenan-audios-mp3\\_rf\\_1205052\\_1.html](https://www.ivoox.com/preguntas-a-historia-que-papel-desempenan-audios-mp3_rf_1205052_1.html)> {20/12/2020}.

#### 4.2.9. Legislación

- LOMCE (8/2013) «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado* 295, 10/12/2013, 97858–97921, URL: <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>> {20/12/2020}.
- Orden (ECD/65/2015) «Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato», *Boletín Oficial del Estado*, 29/01/2015, 6986–7003.

RD (1105/2014) «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato», *Boletín Oficial del Estado*, 03/01/2015.3, 349-357.

## 5. *Varia*

Los criterios ortográficos y tipográficos, en todo aquello que no esté precisado en estas normas, se atenderán a lo recogido en la obra de la Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, así como a las indicaciones que se puedan publicar en su web (<<https://www.rae.es>>).



