



Panta Rei

Revista digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2014

Panta Rei

Revista Digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2014

Revista anual

Fecha de inicio: 1995



Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la
Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Edición 2014

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía

En Portada: Río Éufrates desde
un eremitorio cristiano primitivo
(Fotografía de Alejandro Egea).

Responsables de los textos:
Sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Editores

Botí Hernández, Juan Jesús
[CEPOAT, UMU]

Sáez Giménez, David Omar
[CEPOAT, UMU]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Responsable informático

Martínez García, José Javier
[CEPOAT, UMU]

Traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina
[Sociedad Española de Lenguas Modernas]

CONSEJO ASESOR

Albero Muñoz, M.^a del Mar
[H.^a del Arte, UMU]
Cobacho López, Ángel
[Derecho, UMU]
Egea Bruno, Pedro M.^a
[Historia Contemporánea, UMU]
García Atienzar, Gabriel
[Prehistoria, UA]
González Monfort, Neus
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB]
Haber Uriarte, María
[Prehistoria, UMU]
Irigoyen López, Antonio
[Historia Moderna, UMU]
Mahony, Simon
[Digital Humanities, UCL, Reino Unido]
Marsilla de Pascual, Francisco Reyes
[Técnicas historiográficas, UMU]
Miralles Maldonado, José Carlos
[Filología Clásica, UMU]
Molina Gómez, José Antonio
[Historia Antigua, UMU]
Noguera Celdrán, José Miguel
[Arqueología, UMU]
Pérez Molina, Miguel Emilio
[Filología Clásica, UMU]
Prados Martínez, Fernando
[Arqueología, UA]
Sánchez Ibáñez, Raquel
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]
Sancho Gómez, Miguel Pablo
[Educación, UCAM]
Vilar García, María José
[Historia Contemporánea, UMU]

Índice

Presentación

Todo fluye. Renovarse y crecer

Alejandro Egea Vivancos, Laura Arias Ferrer, Juan Jesús Botí Hernández y David Omar Sáez Giménez.....7

Artículos

La sociedad hiperbórea: ¿utopía o mito? Reflexiones acerca de la naturaleza y significado del relato hiperbóreo.

José Ángel Castillo Lozano.....11

Aproximación a la figura de una *matrona romana* culta y poderosa. El caso de Julia Domna.

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero.....25

¡Arrasar la Vendée! Guerra Civil y Columnas Infernales en pleno corazón de la Revolución Francesa.

Benjamín Cutillas Victoria.....39

Arte y expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich.

Patricia Castiñeyra Fernández.....59

Odiseo a través de la parodia. Desmitificación e ironía de una Ítaca nostálgica en *Prometeo* de Pérez de Ayala y *¿Por qué corres, Ulises?* de Gala.

Carmen María López López.....71

Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia).

Julio García Toral.....97

La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados.

Borja Santiago Arnosó.....121

Entrevista

Entrevista al profesor D. Michael Walker.

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero.....135

Reseñas

II Congreso de la Asociación Internacional de Investigación para la Educación de la Historia y las Ciencias Sociales.

Elvira Barriga y Rodrigo Salazar.....149

I Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia.

Pedro David Conesa Navarro.....153

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial.

Tània Martínez Gil.....155

Ruiz-Gálvez Pliego, M. (2013). Con el fenicio en los talones. Los inicios de la Edad del Hierro en la cuenca del Mediterráneo. Barcelona: Editorial Bellaterra. 377 págs.

Celso Sánchez Mondéjar.....157

Normas de publicación/Publishing rules

TODO FLUYE. RENOVARSE Y CRECER

Renovarse o morir. Renovarse y crecer. Estamos muy orgullosos de poder decir alto y claro que la revista *Panta Rei* vuelve a entrar en movimiento. Y aunque lo hace con una filosofía en lo esencial exactamente igual a sus inicios, cuando fue concebida hacia el año 1993 entre los muros de las aulas de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, ahora reaparece completamente renovada. En el prólogo del primer volumen de la revista se anhelaba que esta fuera como un río de preguntas y estímulos, empleando esta figura metafórica como imagen del devenir y del cambio. No obstante, el río en el que nos sumergimos ahora es distinto, más amplio y ambicioso, abierto a millones de personas que son capaces de acceder al conocimiento con un simple movimiento de ratón. Como decía Heráclito “todo se mueve y nada permanece” y, comparando los seres con la corriente de un río, añade: “no podrías sumergirte dos veces en el mismo río” (Platón, *Crátilo* 402a).

El mundo al que *Panta Rei* se enfrentó a mediados de la década de los noventa era completamente diferente. Cabe recordar que, por aquel entonces, durante los mismos meses que se perfeccionó la elaboración de una revista científica elaborada por bisoños estudiantes de Geografía e Historia, Internet, la red de redes, se abría con fines comerciales y públicos por vez primera. Actualmente, ni los más reticentes, entre los que nos incluíamos algunos de los que firmamos esta presentación, contemplamos la posibilidad de elaborar una publicación científica que no estuviera disponible en la red y que no fuera gratuita.

En la actualidad las posibilidades de difusión de una revista como esta son tremendas. Lo que se escribe tiene una mayor repercusión y, por lo tanto, tenemos la obligación moral y científica de que lo que ofrezcamos sea de la mayor calidad posible. Por esta razón, todos los artículos de investigación que el lector encontrará en *Panta Rei* habrán pasado por un proceso de evaluación anónima por pares. Nuestra idea no es sólo llegar, sino quedarnos. En este sentido, se ha efectuado un esfuerzo ímprobo para garantizar la calidad de la revista, especialmente en el contenido, pero también en cuanto al continente.

El volumen que consulta será el octavo volumen de *Panta Rei*. Las vicisitudes que ha sufrido la revista desde la aparición del primer volumen en papel, allá por 1995, han sido numerosas. Sin embargo, el ánimo que posee el equipo editorial actual es el mismo que el que demostraron los enérgicos creadores de la iniciativa primigenia, los hoy profesores José Javier Ruiz Ibáñez y José Antonio Molina Gómez (entonces recién licenciados) bajo el amparo de la Asociación de profesores y alumnos de Historia de la Universidad y Enseñanza Media de la Región de Murcia y bajo la inspiración del entonces catedrático de Historia Antigua Antonino González Blanco. Los autores del 2014 cuentan con idéntica decisión y admirable resolución que los que apuntalaron el proyecto en el número de 1998, conducido temporalmente por el entonces joven licenciado Alejandro Egea Vivancos de la mano de la Asociación Juvenil de Amigos de la Historia y la Arqueología, y que continuaría el hoy profesor de Educación Secundaria Ángel Luis González Torres y la Asociación de Jóvenes Historiadores y Arqueólogos de Murcia. El tesón que impregnó este proyecto sigue incólume.

Por todos estos antecedentes, cuando en el año 2013 y bajo el paraguas que nos ofrecía el Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia (CEPOAT), una vez más surgió la posibilidad de retomar la revista, decidimos continuar como si el tiempo no hubiera pasado. Sí que es cierto que nos planteamos la posibilidad de denominar a la revista de otra manera, de hablar de “3.^a época”, pero nos percatamos rápidamente de que si el ánimo, la ilusión, la decisión, el tesón y la filosofía de lo que queríamos hacer eran iguales a los que inundaron la revista en 1995, 1998 y 2006, la revista debía denominarse de la misma manera. Por motivos prácticos, y para evitar confusiones, decidimos simplemente eliminar los números de la revista y, a partir de ahora, referirnos a cada volumen con la fecha del año en la que apareció. Es

esta la razón de que el nuevo número que prologan estas líneas sea simplemente Panta Rei (2014).

La elección de lo que hemos pretendido que sea el logo de la revista está estrechamente relacionada con todo este sinfín de vicisitudes que ha sufrido. No cabe duda que esta silueta extraída de un relieve del templo de Hathor en Dendera (Iunet, Egipto), en el que aparece Osiris, dios egipcio de la resurrección, representado en esta ocasión navegando en sus barcos hacia la eternidad, inspira toda esta nueva etapa del proyecto.

Así mismo, la portada escogida para este número tampoco es casual. Una visión del río Éufrates desde un cenobio tardorromano nos sirve aquí para efectuar una doble relación. Por un lado, el río, elemento asociado en esencia a Panta Rei. Y por el otro, debido a la difícil situación que atraviesa en la actualidad la región, un deseo profundo para que las gentes de Siria vuelvan a encontrar la paz y la estabilidad, como si de una resurrección osiriaca se tratara, lo más pronto posible.

Como suele ser habitual en lo relativo a la ciencia y a la investigación en este país, un proyecto como Panta Rei, sin financiación ni soporte institucional, consigue ver la luz por el empuje y la ayuda desinteresada de muchas personas. Nos gustaría que quedara patente nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que aceptaron sin dilación formar parte del Consejo Asesor de un proyecto que tenía visos de tener un escaso recorrido. Admirable ha sido también la confianza que decenas de evaluadores de reconocido prestigio han puesto en una revista prácticamente desconocida fuera del ambiente regional. La calidad con la que unos y otros se han comportado han servido de estímulo para el consejo editorial.

Queremos terminar esta presentación con unas palabras de agradecimiento a los autores. Tanto a los que han conseguido publicar finalmente sus aportaciones en la revista como los que se quedaron en el camino. La ilusión de unos y otros funcionaba para el equipo editor como ráfagas de viento a favor. Nuestras dudas iniciales sobre si íbamos a conseguir publicar finalmente un número estaban más que fundadas. Un proyecto prácticamente nuevo, con casi ocho años de parón desde el último número publicado, etc. Los autores confiaron en Panta Rei y es de agradecer. Gracias a su tesón hemos conseguido un número realmente completo, redondo, con excelentes contribuciones que abarcan cronológicamente desde la Historia Antigua a la Historia Contemporánea, con paradas en la Historia del Arte y en la recepción de la Historia en la literatura actual, o con el siempre necesario enfoque de la didáctica de las ciencias sociales. Gracias a todos ellos nuestro subtítulo “Ciencia y Didáctica de la Historia” queda plenamente justificado.

En definitiva, estamos muy orgullosos de lo conseguido, nos complace haceros partícipes de este renovado proyecto y os animamos a que participéis de él, a que os sumerjáis de nuevo en este río, que es el mismo que antaño, pero distinto y renovado.

Alejandro Egea Vivancos
Laura Arias Ferrer
Juan Jesús Botí Hernández
David Omar Sáez Giménez

Artículos

La sociedad hiperbórea: ¿utopía o mito? Reflexiones acerca de la naturaleza y el significado del relato hiperbóreo

Hyperborean's society: utopia or myth? Thoughts on the nature and meaning of the hyperborean story

José Ángel Castillo Lozano
Universidad de Murcia

*Eso que dices, hija, vale más que el oro,
y es mejor incluso
que una vasta suerte hiperbórea.
Esquilo, Coéforos 373*

Recibido: 27/05/2014
Aceptado: 30/08/2014

Para citar este artículo: Castillo Lozano, J. A. (2014). La sociedad hiperbórea: ¿utopía o mito? Reflexiones acerca de la naturaleza y el significado del relato hiperbóreo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 11-24.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/2>

Resumen

En este artículo trataré los elementos que conforman el relato de los hiperbóreos presente en las fuentes antiguas. Estos elementos los podemos clasificar en dos grandes grupos: los elementos utópicos y los elementos míticos. A través del análisis de estos elementos, intentaremos averiguar exactamente cuál es la naturaleza de este relato y el sitio que ocupa en el imaginario colectivo del griego de la Antigüedad.

Palabras claves

Hiperbóreos, relato utópico, relato mitológico, mundo de las ideas y las creencias griegas.

Abstract

Throughout this article I will deal with the elements conforming the story of the Hyperboreans, present in ancient sources. We can split these elements into two big groups in order to arrange them: there are utopian elements and mythical elements. By analysing them, we will try to figure out which is the precise nature of this story, as well as the place where it belongs inside the collective imaginary of Ancient Greek.

Key words:

Hyperboreans, utopian narrative, mithological narrative, world of greek's beliefs and greek's ideas.

1. Introducción

La mente del erudito griego siempre tuvo la tendencia a proyectar sus deseos a través de la creación de utopías, término con el que debemos llevar especial precaución pues como señalan Lens Tuero y Campos Daroca (2000), este concepto es un modo de escritura y de pensamiento tan característicamente moderno que al retrotraerlos a una literatura antigua que no puede sino desconocerlos en un sentido estricto, puede distorsionar nuestras conclusiones. El origen etimológico de la palabra utopía no fue del todo explicado por Tomás Moro, pero deja entrever un doble juego de significados, ambos del griego. Por un lado *οὐτοπία* (*οὐ*, no; *τόπος*, lugar que vendría a significar “lo que no está en ningún lugar”) y, por el otro, *εὐτοπία* (*εὐ*, buen; *τόπος*, lugar que significaría “buen lugar”). Se podría indicar de esta manera que su significado sería algo así como: “un lugar que no existe” en la realidad pero en el que las personas reflejan sus más ardientes deseos y aspiraciones y, así, los convierte en “buenos lugares”.

Estos lugares, básicamente, se contraponían a la situación que se vivía en la Grecia antigua, por ello, los habitantes de estas utopías solían vivir despreocupados y en unas situaciones óptimas e idílicas a través de una serie de posibilidades que muchas veces habían sido otorgadas como el favor de una divinidad con la que tenían una especial relación bien porque este dios hubiera nacido entre ellos o bien porque algún hecho entre este dios y esta comunidad hubiera provocado una estrecha relación entre ambas partes. Tal vez, este tipo de utopías siempre hubieran existido en el imaginario colectivo, sin embargo, los primeros que las pusieron por escrito serían Hesíodo en su obra *Trabajos y días* (109-202) y Homero¹ al relatar la sociedad de los feacios (*Od.*, canto XI). Podríamos decir que el ciego de Quíos y Hesíodo recogerían por escrito historias orales de leyendas, mitos y sucesos que plasmarían en sus obras y que estas, a su vez, servirían como modelo-guía al resto de los autores antiguos a la hora de otorgar una serie de características “dramatúrgicas” a los pueblos alejados de las *poleis*.

A partir de estos dos relatos, se configurarían una serie de lugares comunes que aparecen en esta geografía utópica griega como por ejemplo: el *locus amoenus*, tener buenas y abundantes cosechas o ser seres de ancestral sabiduría. Estas características especiales los diferencian desde el punto de vista etnográfico de las sociedades “reales” puesto que estas personas que desarrollaban su vida bajo el amparo de las directrices de una comunidad utópica poseían una serie de características totalmente idealizadas al compararlas con los atributos del griego de “a pie”.

El género de las utopías clásicas ha sido agrupado por la historiografía en dos grandes grupos (Lens Tuero y Campos Daroca, 2000):

- La utopía de evasión, escapista o descriptiva, cuyo máximo ejemplo bien puede ser el conocido mito de la Edad de Oro del poeta griego Hesíodo o el *logos* hiperbóreo presente por primera vez en el libro IV de las *Historias* de Heródoto y cuyo análisis conformará el cuerpo central del presente ensayo. Este tipo de construcciones retóricas suponen una válvula de escape ante un tipo de situación problemática. Es significativo que las utopías acontecidas durante el renacimiento, también, se escriban en una situación de deterioro social y económico. Esto sucede porque estas construcciones fantasiosas, suponen un anhelo ante lo que no se posee y lo que se quiere tener.

- La utopía constructiva o política es la que viene amparada como modelo o programa de acción “político”. Un ejemplo claro al respecto es el conocido mito de la Atlántida presente en las escritos *Timeo* y *Critias* de Platón. Las normas presentes en esta civilización son el paradigma

1 Aún admitiendo que Homero hubiese sido una persona real, lo cual no está nada claro, sin duda alguna habría sido un aedo que recitaba versos aprendidos oralmente. También cabe la posibilidad de que pudiera tratarse de un conjunto de distintas personas que fueran poniendo por escrito distintas tradiciones que hundirían sus raíces en tiempos prehistóricos. En cualquier caso, en este trabajo, metodológicamente, hemos optado por asignar a Homero la escritura de estas obras aunque esta autoría esté en tela de juicio por la historiografía actual.

de la justicia pues el estado ideal es el que garantiza esto: una justicia proverbial y divina. Hemos introducido otro concepto, el de justicia divina pues las normas que regulaban la vida en la Atlántida las había realizado Poseidón y se encontraban grabadas sobre una columna de oricalco².

Tras esta breve introducción pasamos al verdadero objetivo de nuestro trabajo: el estudio y comprensión del relato hiperbóreo presente en las fuentes antiguas con especial énfasis en el excursus que pronuncia Heródoto en su IV libro³.

2. La sociedad hiperbórea y su localización

Las referencias a Hiperbórea, el país donde habitaban los hiperbóreos, son numerosas. Las primeras referencias, hipotéticamente, están en Hesíodo y en los *Épígonos* de Homero tal y como nos muestra el llamado padre de la historia (Hdt, IV, 32). Por este motivo, el origen de esta comunidad hiperbórea pueda remontarse a una época tan lejana donde, incluso, la escritura aún no había hecho acto de presencia (Harmatta, 1957). Aunque el primer literato en realizar una cita de este pueblo relativamente amplia fue Heródoto. A partir de él, tenemos numerosas referencias de este pueblo en Píndaro, en Plinio, en Hecateo de Abdera, que posee una obra que se titula *Sobre los Hiperbóreos*⁴ de la que se nos han conservado ocho fragmentos (FgrHist 264 T 6), en Diodoro Sículo gracias al cual se mantiene viva (o al menos nos ha llegado a nosotros, los historiadores) la obra *Sobre los hiperbóreos* de Hecateo de Abdera pues bebe directamente de esta tradición, etc.

En estas referencias, dicho país se toma como algo lejano, en los límites de la *ecúmene* (Albaladejo Vivero, 2005), aunque cierto⁵. Habitan en un *topos* tan lejano que solo pueden llegar a él dioses como Apolo, héroes como Hércules o Perseo que se enfrentó en este territorio contra las gorgonas (Graves, 2001), personajes míticos como Midas (Graves, 2001) o seres mortales ungidos por los dioses como Cresos. Este suceso del rey de Lidia muestra ciertos elementos escatológicos⁶ (Gómez Espelosín, 1997) ya que este rey llegará al hogar de los hiperbóreos debido a la compasión

2 Un elemento primordial y, por ende, sagrado al igual que aquel lugar donde se encuentra: la cueva. Dicha apreciación ha sido estudiada por Eliade (2001) y Molina Gómez (2006 y 2007).

3 Dicha fuente será complementada con otras fuentes literarias. El objetivo de este trabajo es realizar un preámbulo para alguna clase de estudio de mayor amplitud que abarque la totalidad de fuentes de este pasaje y, por qué no, una exhaustiva comparación con otros pasajes de esta naturaleza.

4 Una obra que seguramente tuviera una doble vertiente: una vertiente etnográfica e, incluso, ética basada en la utopía, y otra literaria a modo de entretenimiento siguiendo el modelo de *Las Historias Verídicas* de Luciano de Samosata (Caballero López, 2010)

5 Píndaro nos señala la imposibilidad de llegar al territorio donde habitaban esta lejana y diferente comunidad. En su obra *Píticas* (X, 27), nos apunta esta idea, sus palabras exactas son las siguientes: “ni yendo en navíos ni a pie, encontrarás el maravilloso camino a las reuniones de los hiperbóreos”.

6 Estos lugares alejados de la *ecúmene* también se prestan para la *neukia* que es un rito relacionado con la *catábasis* y *anábasis*. Otra vez Homero nos da prueba de ello en su canto XI cuando Odiseo desciende al al reino de Hades. La idea homérica sobre la vida sombría de las almas de los muertos emerge como resignación (Rohde, 1983), así el ciego de Quíos pone estas palabras en los labios de Aquiles “el de los pies ligeros”: “nadie hay que no prefiriese vivir esclavo de un campesino pobre a gobernar en todo el Tártaro” (Od., XI). En los poemas de Homero, también, observamos un proceso de ritualización de la muerte, de asentar una serie de condiciones para que el viaje fuera óptimo y que el muerto pudiera reposar y no vagar entre el limbo de los vivos y los no-vivos. Estas palabras que pronuncia Patroclo a Aquiles, en el transcurso de un sueño del héroe mirmidón, son un reflejo ideal de lo que se ha intentado reflejar en las anteriores líneas: “Entiérrame cuanto antes, para que pueda pasar las puertas del Hades; pues las almas, que son imágenes de los difuntos, me rechazan y no me permiten que atravesase el río y me junte con ellas; y de este modo voy errante” (Il., XXIII). También encontramos esta idea en unas líneas más tardías que se localizan en la obra de Virgilio: “No es permitido atravesar estas hórridas riberas y la ronca corriente, antes que sus cenizas descansan en sus sepulcros. Andan errantes cien años revoloteando en torno a estas riberas” (*Eneida*, canto VI). Para finalizar, vemos como el lugar donde se puede desarrollar este cosmos de creencias e ideas se ubica en un lugar lejano de la Grecia “corpórea”.

de Apolo que lo salvará de la pila funeraria y llevará al depuesto rey a aquel lugar donde recibía las mayores ofrendas y honores. Por lo visto hasta ahora, vemos que los meros mortales eran incapaces de llegar a las tierras situadas en los límites de la *ecúmene*, por ende, eran los lugares óptimos para desarrollar este tipo de hechos, sucesos o relatos fantásticos.

La cuestión de su localización geográfica es muy complicada por su lejanía y se introduce dentro de los itinerarios de lugares míticos que nos comenta Gómez Espelósín (2000). La propia etimología de la palabra “hiperbóreos”, nos dice que viven más allá del viento Bóreas, es decir, en algún lugar lejano y desconocido localizado en el norte (Dion, 1976).

Heródoto nos habla de un tal Aristeas de Proconeso⁷. El padre de la historia se basó en gran medida en el testimonio poco fiable de este oscuro y desconocido personaje de cualidades chamánicas (Gómez Espelósín, 1997) que supuestamente dio muestras de haber intentado llegar hasta el confín donde habitaban estos hiperbóreos en su poema *Arimaspeas*. Su relato (si verdaderamente existió) fue resumido brevemente por el padre de la historia y, asimismo, fue utilizado por autores posteriores que beberían de la tradición iniciada por Heródoto. Este extraño individuo que infundido por un éxtasis apolíneo (era seguidor de Apolo) viajó hasta la tierra de otro desconocido pueblo (los isedones). Este pueblo le contará que más allá de una alta cordillera y a la orilla de un mar, habitaba una increíble y aventajada raza de hombres: los hiperbóreos (Hdt, IV, 13). A la hora de describirnos los vecinos de los escitas (Hdt, IV, 21-27), habla del río Tánais, en una dirección noroeste. En relación a esto, se puede llegar a decir que Aristeas sitúa a esta raza privilegiada en la zona del macizo del Altai. A su vez, este relato supone una de las estrategias de veracidad por parte del historiador de Halicarnaso para dotar de autenticidad a su escrito como veremos a continuación.

Autores como Heródoto no estaban plenamente convencidos de su realidad física, aunque otros como Plinio sostenían que era imposible dudar de su existencia (HN 4, 12, 88). En cualquier caso, el padre de la historia realizará una serie de estrategias para dotar de veracidad al relato y así alejar su obra de los relatos sobre cosas sorprendentes (*tà thaumásia*) tan comunes a los logógrafos y al propio Heródoto aunque este se esfuerce en no padecer dicha impronta, a pesar de su intento, su empeño será en vano pues no será muy bien visto por la historiografía antigua⁸ debido a la concepción de la figura del historiador que debe contar los hechos que suceden a su alrededor que impuso Tucídides en su obra *Historia de la guerra del Peloponeso*. Estas estrategias consisten en: inmiscuir a un tal sacerdote de nombre Abaris (Hdt, IV, 36) que vivió entre ellos y luego viajó por todo el mundo predicando acerca de Hiperbórea como si de una tierra prometida se tratara; indicar que realizaban asombrosas ofrendas envueltas en paja de trigo (símbolo de abundancia) a Apolo y explicaba su ruta, además, de unas muchachas de nombre Hipéroque y Laódice que fueron las primeras en llevar las ofrendas al santuario de Delos (Hdt, IV, 33-35) o indicar su carácter pacificador sobre otros pueblos (Hdt, IV, 13). De esta forma, Heródoto evitaba inmiscuirse en el campo de la fábula y de la simple invención hechos, sucesos sobrenaturales y taumatúrgicos con la “racionalización” del mito (Albaladejo Vivero, 1998).

De esta forma este territorio se ubicaría como hemos mencionado anteriormente en los confines nororientales de la *ecúmene*, más allá de los montes Ripeos⁹ que los aislaban del frío de Bórea y del resto de pueblos. Esto es muy importante porque apunta al factor de aislamiento para no “mezclarse” y “contaminarse” con el resto de pueblos y mantener sus condiciones primigenias intactas y puras. Por añadidura, y para potenciar este concepto, dicho pueblo se situaba en torno al

7 En esta obra se hace un completo estudio de la figura de este Aristeas que nos menciona el escritor oriundo de Halicarnaso (Bolton, 1999).

8 Para ver la valoración y acogida de la obra de Heródoto en la antigüedad, consultar la obra de Caballero López (2010).

9 Existe un debate acerca de si vivían en estos montes, más allá de este accidente geográfico o a las lomas de estos (Albaladejo Vivero, 1998). En cualquier caso, lo importante es el factor de aislamiento que proporcionan a este pueblo y que les proporciona unas características peculiares a esta comunidad.

océano, otro factor que influye en su idealización ya que está presente una idea de alejamiento de la Hélade que supone una difusión de formas que favorece la introducción de elementos fantásticos y, dentro de estos, de elementos utópico. Vemos, en consecuencia, que está latente un temor o, mejor dicho, un desconocimiento palpable de los viajeros a la hora de adentrarse a las zonas marginales (“*eschatia*”) que rodeaban a la Hélade, territorio civilizado y ordenado por la “*polis*” (Gómez Espelosín, 2000).

En cierta manera, su ubicación geográfica recordaría a la de los feacios en la *Odisea* (canto V) o a cualquier otro pueblo de estas características pues, como apunta Gómez Espelosín (2000), cuando uno se adentra en un itinerario mítico que discurre por un espacio puramente imaginario y fantástico, se pierden las referencias explícitas a la geografía real aunque sí se den apuntes geográficos para dotar de una mayor verosimilitud al relato. Y esto es justamente lo que nos encontramos en el pasaje hiperbóreo de Heródoto ya que este historiador-geógrafo- etnógrafo no nos da referencias “reales” aunque si nos menciona a distintos pueblos poco o nada conocidos (Hdt, IV, 13) como eran: los escitas (único pueblo “real”), los isedones que eran un pueblo del que se contaba que se comían a sus muertos, la peor cualidad que le podía atribuir un griego clásico a un bárbaro: el canibalismo, sin embargo, Heródoto¹⁰ nos señala que era un pueblo justo y que sus mujeres tenían los mismos derechos que los hombres (una concepción algo negativa en el imaginario del griego de la antigüedad); los arimaspos, otro pueblo fantástico cuyas gentes tenían un ojo y luchaban con los grifos para mantener el oro que extraían de unas madrigueras. Éste es un buen ejemplo del *topos* que enfrentaba al ser humano con la naturaleza, en concreto, con los animales (Albaladejo Vivero, 1998). Finalmente, Heródoto hace referencia a unos animales sobrenaturales que eran los grifos cuya función era custodiar el oro. Estos pueblos son portadores de los atributos “bárbaros” fruto de la retórica de la alteridad griega que componen las afiladas plumas de los escritores griegos clásicos. Más allá de estos pueblos bárbaros habitarían nuestros hiperbóreos al lado de un inmenso mar que a su vez generaría otra barrera para su idealización.

Un aspecto muy interesante que les sucede a estos hiperbóreos al compararlos con otros pueblos extranjeros es que no se le asignan tópicos bárbaros en ningún momento, a pesar de estar alejados de la Hélade, al contrario que pasaba con el ejemplo paradigmático de barbarismo para el mundo griego: el mundo persa¹¹. Ante esta tesitura recién explicada, observamos cómo la Hélade se convertiría y actuaría como el hipotético centro de cultura y civilización para un griego. Esta teoría se ha venido definiendo como la teoría de “círculos concéntricos¹²” y su desarrollo consiste en que la cultura y la civilización se desarrollan en exclusiva en la Hélade y, a medida que nos alejamos de ella, va aflorando la *barbarie* aunque con este pueblo vemos cómo se ha producido un proceso radicalmente opuesto. Dicho tratamiento literario podríamos definirlo como un etnocentrismo inverso, mostrándonos a esta comunidad como un pueblo civilizado a pesar de encontrarse en los confines de la *ecúmene* y que nos recuerda, en cierta manera, a esos famosos gimnosofistas indios que Alejandro Magno visitó por lo afamado de su sabiduría.

10 También debemos ser cautelosos pues Heródoto ha sido llamado el padre de la antropología cultural por el siguiente pasaje donde nos cuenta como Darío I como el gobernante ideal que es, no tiene prejuicios ante distintas creencias y así lo hace ver: “En cierta ocasión hizo llamar Darío a unos griegos, sus vasallos, que cerca de sí tenía, y habiendo comparecido luego, les hace esta pregunta: —cuánto dinero querían por comerse a sus padres al acabar de morir. —Respondieronle luego que por todo el oro del mundo no lo harían. Llamen inmediatamente después a unos indios titulados Calatias, entre los cuales es uso común comer el cadáver de sus propios padres: estaban allí presentes los griegos, a quienes un intérprete declaraba lo que se decía: venidos los indios, pregunta Darío cuánto querían por permitir que se quemaran los cadáveres de sus padres; y ellos luego le suplican a gritos que no dijera por los dioses tal blasfemia. ¡Tanta es la prevención a favor del uso y de la costumbre!” (Hdt, III, 38). Sin embargo, erraríamos al pensar que Heródoto no dibuja a los pueblos extranjeros con distintos tópicos y atributos para diferenciarlos del griego.

11 Un estudio que trata el tema de la alteridad griega en el mundo persa es el de García Sánchez (2009).

12 Un esbozo de esta teoría aparece en Vernant (1992).

2.1. La isla como topos de la civilización hiperbórea. La isla de la utopía

En este apartado veremos una interesante y diferente versión de esta narración que ubica a este lejano pueblo en un lugar geográfico que juega un papel fundamental en el imaginario colectivo griego. Este *topos* es la isla y el informador de este apasionante aspecto será Diodoro (que bebe de la obra *Sobre los hiperbóreos* de Hecateo de Abdera¹³, s. III a. C.) ya que el historiador siciliano desvinculó a los hiperbóreos del extremo septentrional del mundo, más allá de los escitas y otros pueblos, para situarlos en una isla. De esta forma, Diodoro Sículo nos ubica este pueblo en una isla de tamaño parecido a la de su Sicilia natal y de nombre Helixioia que se situaría en la vertiente norte del océano exterior.

Este espacio geográfico se define como: “l’île (*nèsos*) se définit par opposition au continent (*èpeioros*)” (Vilatte, 1991, p. 15) y cumple la misma función que la que cumplirían los montes Ripeos que es la de aislar ya que en este territorio virgen, el ser humano no se corrompía y mantenía sus condiciones primigenias sin contaminar, sin empozoñar por el contacto con otras poblaciones humanas. De igual modo, será el poeta Homero quien recoja una serie de tópicos que circularían en torno a la isla y los plasmaría en su *Odisea*. Como argumenta el investigador Vilatte (1991, p.15): “Calypso vit dans une île(...) le domaine de Circé est franchement insulaire comme celui d’Eole; chez les Cyclopes existe une île petite. Mais le pays des Lotophages, celui des Lestrygons, la Cyclopie et, enfin, cas plus remarquable, la Phéacie¹⁴ (...)”.

De igual forma hemos de incidir en el hecho de que la isla está rodeada de agua. Esto lo hacemos pues dicho elemento es de vital importancia para dotar de significado al propio concepto de isla ya que el agua ocupa un espacio primordial en el imaginario colectivo como medio para deformar y crear cosas, como un recurso clave en sus ritos y creencias. No hemos de olvidar que los griegos consideran que son hijos del agua, todo se lo deben al mar, un mar que a su vez le puede arrebatarse su más preciado bien, la vida, ya que en este aspecto el ítem agua juega un papel esencial en lo escatológico, en el viaje que emprende Caronte y las atormentadas almas humanas que adquieren la categoría del *eidolon* (Díez de Velasco, 2010). De este modo, el mundo griego antiguo, hijo del agua, puebla con ella sus fantasías y explica sus orígenes y su final, así como el estado de las cosas a través de corrientes (Rudhart, 1971) defendiendo su ambivalente estado actuando a la vez como destructora y creadora, siendo esto una dualidad muy presente en el mundo de las creencias griegas.

De igual modo, toda isla cuenta con una serie de elementos comunes como son: una playa, pueden llegar a tener algún puertos y, normalmente, en su centro suele haber algún tipo de montaña (Vilatte, 1991 y Peyras, 1995). Esto es muy interesante porque normalmente el habitante o ser fabuloso que habita la isla lo hace en una especie de palacio en el centro de la isla, localizado normalmente entre montañas, o en alguna cavidad de la montaña o montañas. Tenemos un gran número de prototipos de ello que empieza a desarrollar Homero que localiza a sus sociedades y seres ideales en estos accidentes orográficos. Por ejemplo, la maga Circe vivía en un palacio o, en la *Ilíada*, los aqueos van a recoger a Filoctetes que habitaba en una cavidad/cueva del acantilado de la isla de Lemnos por petición de Calcante pues su participación era esencial para alcanzar la victoria frente a los troyanos. Esto es muy interesante pues la montaña es de piedra/roca, un elemento puro y primordial con unas connotaciones mágicas y rituales muy fuertes como se ha puesto de manifiesto anteriormente. Por lo tanto, lo que estamos viendo es una construcción cósmica tal y como apunta también Vilatte (1991, p. 18): “L’île, dans le monde imaginaire ou dans le monde réel, est la réduction d’une situation à l’échelle cosmique: construction en miroir (...)”.

13 Autor que parece dar un nuevo horizonte a esta civilización elaborando una serie de datos *ad hoc* (Piquero Rodríguez, 2011). De esta manera, parece que nos encontramos un nuevo desarrollo del mito claramente orientado a configurar una nueva realidad que siglos después, Tomás Moro, llamaría la “Isla de la Utopía”.

14 En *La Odisea* no se dice exactamente que sea una isla, pero su descripción y características si se acoplan a un ambiente insular (Vilatte, 1991)

Además la isla siempre fue en el imaginario y en la retórica griega un lugar fantástico donde relegar a sociedades fantásticas (como es nuestro caso) o al que relegar a seres semidivinos o de carácter extraordinario y monstruoso (Gómez Espelosín, 2007; Gómez Espelosín, Guzmán Guerra y Guzmán Gárate, 2005; Rudhart, 1971; Peyras, 1995 y Vilatte, 1991) y es que si nos ponemos a comprobar, la mayoría de los dioses del Olimpo tienen algún tipo de relación con alguna isla: Zeus nació en Creta (también hogar del mítico Minotuario, a partir del cual se enlaza con otros personajes heroicos como Dédalo, Teseo o el rey Minos); Apolo tiene una íntima relación con Delos que significa “visible” pues antes de que los isleños aceptaran el culto al dios del sol, recibía el nombre de Adelos que significa “invisible” (Martínez Hernández, 2010); Hefesto vive en Lemnos; Afrodita vive en Chipre, etc. Lo mismo sucede con los héroes, así nos encontramos las aventuras de los argonautas, sucesos relacionados con Teseo (cuando acude a Creta o abandona a la joven Ariadna en un pequeño peñón insular), la vuelta a casa de Odiseo pasando por las islas de los feacios o de Circe entre otras, etc.

Así, el concepto de Diodoro es similar al anterior, un lugar aislado donde se desarrolla de forma primigenia un pueblo con características utópicas. Diodoro recoge la tradición de Hecateo de Abdera, como hemos señalado, que ya situaba a este pueblo utópico en una isla en el océano frente a los territorios celtas y “más allá” (*hyper-*) de donde se origina el viento del norte (*Bóreas*). Esto no ha de extrañarnos pues la retórica griega siempre guardó un especial lugar para las islas.

Siguiendo con el hilo de la isla como lugar/residencia donde localizar a pueblos de características utópicas e ideales, debemos fijarnos con especial atención a la que realizó Tomás Moro¹⁵. La sociedad que desarrolla este autor inglés se situaba en una isla y el pueblo que la habitaba estaba organizado por unas leyes de magnánima justicia gracias a las cuales no había guerra y todo se desarrollaba en paz, armonía y justicia por la bondad de Dios. Dicha utópica sociedad (que se podría relacionar con los dos grandes tipos de utopías que vimos en la introducción) esta alejada de una sociedad consumida en una crisis por la ambición de sus gobernantes que se disputaban cada palmo de tierra por y para su gloria personal pero que nada hacían por solucionar y evitar el sufrimiento que su pueblo soportaba por estos enfrentamientos. Por consiguiente, vemos cómo crear civilizaciones utópicas en el imaginario concuerda con unas circunstancias puntuales y que reflejan justo lo contrario de la época que les ha tocado vivir a sus autores y que se crean respetando unos lugares comunes que se respetan en todas ellas para conservar su naturaleza y función.

Debemos señalar a modo de conclusión cómo la isla es un “*alter orbis*” que, al estar aislado, es desconocido por el griego y, en consecuencia, es el ambiente ideal para dar forma y/o proyectar las ideas y creencias presentes en el imaginario del griego de la Antigüedad.

3. Elementos utópicos del relato

Como ya hemos venido mencionando a lo largo del presente estudio, esta mítica civilización, de discutida existencia, ha venido recibiendo una serie de atributos que son habituales en los pueblos utópicos que localizan su actividad y su existencia en los confines del mundo conocido. Estas características son: su naturaleza pacífica (Hdt, IV, 13: “todas estas naciones según él, exceptuando solamente los hiperbóreos, estaban siempre en guerra con sus vecinos”); la gran fertilidad de sus tierras gracias a un clima perfecto fruto de la vida bajo un cielo siempre puro y consagrado a Apolo; longevidad de estas gentes superior a lo que consideraríamos una longevidad “natural” para un ser humano; la posesión de un sistema político ideal y una justicia proverbial que descende de las propias divinidades, en este caso, es Apolo quien le otorga a esta comunidad sus propias leyes actuando como si de un héroe civilizador y legislador se tratara ya que aparte de las

15 Un autor que sin duda tuvo que ser consciente de la existencia de las utopías clásicas a la hora de confeccionar su obra y es que durante el periodo renacentista se produjo un “redescubrimiento” del mundo antiguo por lo que no debe extrañarnos determinados ecos de autores antiguos en esta *Utopía* de Tomas Moro o en otros escritos de esta época.

leyes les otorga también, entre otras cosas, unas pautas de comportamiento y una serie de creencias ritualizadas; la presencia en sus tierras de elementos tan lujosos como el ámbar que no es sino una prueba de su extremada riqueza; la ausencia de trabajo y, en consecuencia, el transcurso de una vida plácida y tranquila que hacía que sus gentes se dedicaran a la danza y a la música como en el ideal de *paideia* griega (Piquero Rodríguez, 2012); una relación íntima con la naturaleza como el episodio donde unos cisnes blancos (aves consagradas a Apolo) aparecen cantando junto con estos habitantes de Hiperbórea en honor a Apolo; estrecha relación con los dioses sobre todo con Apolo de quien se dice que su madre, Leto, pertenecía a este pueblo o al menos había nacido entre ellos, además de que Apolo cuando nació pasó un año entre ellos y cada año, durante los meses de invierno, se refugiaba entre ellos para escapar de la hostilidad del tiempo pues el lugar donde vivían los hiperbóreos siempre gozaba del mejor de los climas; tenían, a pesar de la abundancia, una vida austera que era una pretensión/ideal del mundo griego clásico (Vernant, 1992) que se había perdido y que ya se encontraba alejado, dicho ideal, de los desmanes que protagonizaban determinadas *poleis* griegas fruto de la *hybris* de sus gobernantes, etc.

Todas estas características se cumplen en los relatos de estos lugares que poseen esta tipología de “pueblos utópicos” (Ferguson, 1975 y Gómez Espelosín, Pérez Largacha y Vallejo Girvés, 1994). Vamos a hacer la prueba de compararlo con el conocido *logos* de Arcadia presente en la obra de Pausanias (*Descripción de Grecia*, VIII), en la de Estrabón (*Geografía*, VIII, 8) y en la de Heródoto (*Historias*, I). Ambas son tierras que proporcionan grandes cosechas y albergan grandes riquezas fruto, en gran parte, por la inmensa fertilidad de su tierra (*eukrasia*) que no hemos de olvidar que es debida gracias al don de uno o varios dioses. Gracias a esto, los pobladores pueden dedicarse a otros menesteres que no son el duro trabajo de la tierra y, por ello, estos habitantes desarrollan un talento hacia la música y hacia el trato de los dioses que complementan con un carácter dócil y benevolente pues están amparados bajo una ley divina que se complementa con este carácter pacífico lo que hace que desemboque en una vida pacífica y llena de dichas, justo lo contrario de lo que pasaba en un “mundo real” enfrascado en las siempre difíciles relaciones diplomáticas entre las distintas *poleis*. Además, en ambas tierras, perviven las “huellas visibles de los dioses y héroes” (Gómez Espelosín et alii, 2005, p. 170) ya que ambos lugares serán el escenario donde los dioses nazcan y pervivan en sus primeros años de vida (Hermes, Zeus y otras divinidades por parte de Arcadia, y Apolo por parte de Hiperbórea) y ambas serán los escenarios de las valerosas e increíbles acciones de los héroes. Así, en Arcadia, Heracles deberá enfrentarse al jabalí Erimanto y a las aves carnívoras de la laguna Estinfalia mientras que en el país de los hiperbóreos este héroe griego deberá capturar a la cierva de Cerinea.

De igual modo podemos decir sin miedo a equivocarnos que muchos de estos rasgos que se aplican a los hiperbóreos son similares a los que la tradición escrita griega asigna a otros pueblos utópicos y situados en los confines de la tierra. En concreto, me gustaría incidir que todos estos atributos coinciden punto con punto con lo que Hesíodo nos habla de lo que era el ser humano durante la llamada Edad de Oro (*Trabajos y Días*, 106) por lo que se pone de manifiesto que fue este poeta y ese desconocido elenco de autores que aparecen bajo el nombre de Homero quienes pusieron por escrito unas tradiciones orales previas acerca de estas utopías. Además, no hemos de olvidar que el hombre de la Edad de Oro estaba más próximo a los dioses con los que compartía un origen común pues el hombre había sido engendrado por la tierra (*gegegenesis*) y los dioses habían sido originados de Gea (Eliade, 1999). Gracias a esto, los hombres gozaban del favor directo de los dioses y eran amigos de estos, sin embargo, con el progresivo deterioro del género humano, esta relación se fue deteriorando y perdiendo hasta llegar a lo que el propio poeta griego Hesíodo decía: “¡Qué desgracia la mía, haber nacido en esta edad, en la quinta generación!” (Rohde, 1973, p. 56). Debido a esta “involución” el ser humano fue dejado de lado por los dioses menos estos “semidivinos” (sería más preciso decir “puros”) hiperbóreos que gracias a su aislamiento con el resto de la raza humana, mantenían estas características naturales y primordiales intactas.

Esto nos puede estar indicando un proceso desde una óptica un tanto crítica, es decir, en un terreno distante, aislado y virgen, la sociedad humana ha vivido tal y como fue concebida. Esto se

pone en contraposición a las penurias, hambrunas, guerras, etc., que suceden en el resto del mundo y es que, tal y como sostiene Gómez Espelosín (1997, p. 452): “la mirada del griego hacia el exterior era del todo interesada. Incapaz de salir de sí mismo, no hacía otra cosa que trasladar allí sus propias preocupaciones acerca del hombre o de la sociedad”. Por lo tanto, no podemos tomar este relato de los hiperbóreos como algo lejano de la civilización griega sino, debemos tomarlo, como parte de su imaginario, como un reflejo de su pensamiento desarrollado en este lejano *cosmos*.

Ante el contexto al que hemos hecho referencia, a nuestro juicio, creo que a través de este relato presente en las fuentes literarias puede estar introduciéndonos una sutil crítica a la naturaleza del ser humano, al contraponer dos estilos de vida tan distintos entre sí y que pueden estar en relación con el objetivo de Heródoto de hacer un tipo de historia de carácter moralizante. La propia obra de Hesíodo nos muestra un carácter pesimista donde el hombre se va degradando constantemente en una suerte de concepción cíclica de la historia que también se encuentra en el ejercicio literario del sabio de Halicarnaso (Caballero López, 2010).

Comprobamos de igual forma que esta unión a través de lo opuesto entre realidad y utopía se convierte en la conducción de la evolución, en la medida de que se aspira a esto pero, también, se convierte en la involución del género humano que tan bien se nos refleja en la obra de Hesíodo y que se refleja en este pasaje de igual forma. Esto está, de la misma forma, en relación con una idea que desarrolla Platón en su libro III de su *República*. Esta idea consiste en el concepto del mito como una serie de construcciones que manipulan la tradición oral de una determinada sociedad para lograr expresar una serie de ideas que en muchas ocasiones son de naturaleza crítica hacia lo que estaba sucediendo y se estaba desarrollando en sus días. El pasaje de Hesíodo de la raza de oro, servirá como modelo a seguir por aquellos autores que generen en sus escritos pueblos de este carácter, y responde también a una función escapista donde se sitúa una civilización ideal, similar a los dioses, en contraposición a la situación contemporánea.

A su vez, y para finalizar esta idea, este fenómeno responde a un estado natural del ser humano a considerar los tiempos pasados como algo mejor, en consecuencia, no ha de extrañarnos que el pasaje de la Edad de Oro, del que luego tomará sus atributos pueblos como el hiperbóreo, tenga una naturaleza popular, dejándose llevar este poeta por la tendencia de la fantasía a grabar en la memoria solamente los rasgos agradables del pasado contados por poetas o historias populares (Rohde, 1973).

4. Elementos míticos del relato

En este apartado vamos a analizar el otro gran grupo de los elementos que conforma la historia del mundo hiperbóreo. Al final del anterior apartado ya dejamos entrever el importante papel que juegan los mitos tal y como nos comenta Platón y es que este relato que nos documentan Heródoto, Hecateo de Abdera o Diodoro, por decir algunos historiadores que desarrollan en sus escritos este *logos* hiperbóreo, está construido gracias a dos elementos de temática parecida pero, al fin y al cabo, de distinto significado. Quiero decir que este excursus está conformado por elementos míticos y por elementos utópicos. Las características utópicas que permiten a estos hiperbóreos llevar una plácida vida y rendirle culto a divinidades como Apolo ya las hemos analizado. Ahora, analizaremos los elementos míticos que conforman esta narración.

Dichos elementos podemos relacionarlos con una especie de mito escapista y etiológico que sirve, tal vez, para poder explicar los cambios de estación siendo Apolo una especie de dios “relojero” o, incluso, para esclarecer el drástico paso de una civilización agraria a una civilización urbana. El papel de Apolo en este mito es muy importante, pues funciona como bisagra de ambos mundos: el real y el de estos descendientes de Bóreas. Además, el propio dios legislará para este pueblo (Grimal, 1981) convirtiéndose de esta forma en una especie de héroe legislador y civilizador cómo hemos señalado anteriormente.

En cuanto al drástico paso entre una comunidad agraria a otra urbanita, me estoy refiriendo al mítico enfrentamiento entre campo-ciudad que parece ser un hecho intrínseco a la naturaleza del

ser humano y que podemos apreciar en muchos mitos como, por ejemplo, la lucha de los dioses (urbanitas) frente a los titanes (fuerzas de la naturaleza) o en el célebre episodio bíblico entre David y Goliat.

En el territorio de este mítico pueblo, también nos encontramos con la estancia de Atlas/ Atlante, un joven titán (una fuerza de la naturaleza) condenado a soportar la bóveda del cielo con sus propias manos (Grimal, 1981) y que puede dar un respaldo a esta hipótesis que acabo de realizar. Otro aspecto que puede sustentar las ideas mencionadas es la actividad que llevó a cabo en este hipotético país Hércules, pues cuando el héroe semi-divino griego partió a por la cierva Cerinea, pasó por este territorio, entabló amistad con los hiperbóreos y estos le dieron como regalo, tras persuadirlos durante largo tiempo, unos esquejes que luego este plantaría en la llanura de Élide que, hasta entonces, había permanecido como un terreno inhóspito donde nada podía crecer. De ahí que muchos centros panhelénicos se sintieron en deuda con este pueblo fantástico por las desinteresadas acciones que estos realizaban como estos esquejes o como las ofrendas de trigo (Romm, 1992).

De esta manera, se aprecia como todos los aspectos del ser humano se implican en la formulación del mito. Así pues, un mito es “una línea de vida, una figura de futuro antes que una fábula fósil” como indica Bachelard en el prólogo de la obra de Diel (1998, p. 8)

De la misma forma, los hiperbóreos tienen una peculiaridad respecto al resto de pueblos utópicos: un contacto directo con el mundo griego, en concreto, con Delos (que se vanagloriaba de sus antiquísimos contactos con este pueblo) y en el que se dice que fueron los propios hiperbóreos quienes introdujeron las ofrendas a Apolo y a Ártemis; y con Delfos bien a través de ofrendas¹⁶, a través de la presencia de personas de este pueblo entre los griegos como los que dice Pausanias (*Descripción de Grecia*, I, 4, 4) que vinieron a proteger Delfos durante la invasión de los gálatas o por el comercio de ámbar. De igual forma, el oriundo de Halicarnaso (Hdt, IV, 23) nos cuenta el rito con rasgos etiológicos que llevaban a cabo los jóvenes habitantes de Delos en honor a Hipéroca y Laódice, dos muchachas hiperbóreas que venían a realizar ofrendas a esta isla pero que la muerte no les permitió regresar a su idílico país y fueron enterradas aquí, también menciona a otra parejas de hiperbóreas de nombres Arge y Opis que llegaron acompañadas por Apolo y Artemisa (Hdt., IV, 25). Asimismo, en el caso de Olimpia, fue Heracles que en el transcurso de uno de sus trabajos, había conocido a los hiperbóreos y sus olivos¹⁷, los cuales le dieron al héroe griego unos esquejes para poder plantarlos en la llanura de la Élide.

Esta relación con un mundo “corpóreo” y real ha determinado e influido para que muchos historiadores hayan especulado que tal vez los hiperbóreos fueran un pueblo real situado a las orillas del mar Báltico o de los ríos Vístula y Óder y que fue mitificado por los griegos. Según Zecchini, este pueblo mitificado bien pudieran ser los celtas y es que ciertos autores como Heráclides Póntico, confunde a los celtas con los hiperbóreos cuando habla de los celtas que saquearon la ciudad eterna: Roma (Marco Simón, 2000). Sin embargo, esto sería simplificar un tanto las cosas al vincular este excursus a un hecho real y tangible, además de que todos los elementos que hemos ido comentado a lo largo de este artículo no apuntan a tal sentido.

16 Unas ofrendas que como nos cuenta el historiador-geógrafo-etnógrafo de Halicarnaso, en un principio la traían parejas de hiperbóreas pero que al final, debido a que estas no regresaban, fueron pasando de mano en mano hasta llegar a su destino (Hdt, IV, 23). De esta versión también se hace eco los escritos de otros historiadores antiguos posteriores como Pausanias (*Descripción de Grecia*, 1.31). Ahondando en el tema de la “desaparición” de esos heraldos hiperbóreos, lo podemos poner en relación con la “contaminación” que sufrían de las personas normales que hacía que luego no pudieran volver a su tierra natal, una tierra virgen y ajena al mal terrenal.

17 Árbol que ocupa un importante y fuerte papel simbólico en las sociedades mediterráneas. Era un símbolo de victoria en los Juegos Olímpicos, era la materia prima de lo que estaba hecha el arma de Hércules, fue el regalo que hizo Atenea a Atenas cuando competía con Poseidón por el “apadrinamiento” de esta ciudad, fue la ofrenda que hizo Teseo a Apolo cuando marchó a luchar contra el minotauro, etc. Incidimos pues en el inmenso valor que tenía dicha planta como símbolo de esperanza, fuerza y regeneración.

5. Reflexiones finales

Para ir finalizando el presente ensayo, deberíamos hacernos la pregunta acerca de este logos hiperbóreo que se hace Gómez Espelosín (1997, p. 466) en uno de sus artículos en referencia al logos escita presente en la obra de Heródoto: “¿reflejo de la realidad o una mera ficción camuflada hábilmente con los ropajes del procedimiento histórico?”.

En mi opinión, este excursus presente en numerosos autores de la antigüedad, retrataría a modo de un “*espejo de la voluntad*”, como diría el filósofo alemán Arthur Schopenhauer, el mundo soñado de una sociedad griega que representa unos valores diametralmente opuestos respecto a estos hombres que poblarían los confines del mundo. Esta idea de oposición diametral está muy presente en las *Historias* de Heródoto que concibe la naturaleza como un constante y dinámico equilibrio de fuerzas antagónicas que se regulan entre sí (Caballero López, 2010).

Retornando al objeto principal de nuestro estudio, hemos de incidir en cómo la sociedad de los hiperbóreos ejemplifica justo lo contrario de lo que estaba sucediendo en Grecia: guerras, hambrunas, tierras poco fértiles por su orografía y sus condiciones climáticas, problemas sociales que surgían en el seno de las *poleis*, etc. Los hiperbóreos suponían la negación de esta dura existencia comparándose, como ya he dicho anteriormente, con los hombres de la Edad de Oro de Hesíodo gracias a su vida sin trabajo, su relación con la naturaleza, sus tierras fértiles gracias a su *eukrasía*, su longevidad, sus relaciones con los dioses, etc. Es decir, a través del relato de un pueblo desconocido y muy lejano (situado en los confines de la *ecúmene*¹⁸), con rasgos paradisíacos como si de un Edén¹⁹ se tratara, los griegos proyectan una serie de creencias y anhelos que nos permiten conocer mejor las ideas y formas del pensamiento del griego clásico y que les aleja, como si de una válvula de escape se tratara, de la inestable vida que por capricho del destino les había tocado vivir.

Concretando, aún más, el mundo funcionaría como un lenguaje ya que habla al hombre por su propio modo de ser, por sus estructuras y sus ritmos (Eliade, 1991). Esto que hemos venido mencionando es una de las tesis principales de la afamada obra de Hartog *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre* que realiza este mismo análisis del imaginario griego a través del logos escita que presenta Heródoto en su libro IV mientras que nosotros lo hemos estado haciendo de la narración del mundo hiperbóreo.

En consecuencia, el relato de los hiperbóreos es un escrito de naturaleza mítica, utópica (no siempre tienen por qué ir de la mano estos dos conceptos) y escapista, pues representaría lo contrario de lo que les tocaba vivir a los griegos, por lo tanto, tendría un fuerte componente crítico frente a la sociedad griega. Esta sociedad era vista por los autores de la época como algo corrupto e impuro que no paraba de deteriorarse, de ahí el contenido crítico y sarcástico en la elaboración de este excursus. Esta historia que hemos venido analizando nos permite conocer más a fondo el complejo imaginario del mundo griego al proyectar sus angustias y anhelos en esta sociedad.

Para concluir, hemos de decir que el concepto de “hiperbóreos” ha permanecido con su significado en el imaginario colectivo a lo largo de la historia al vincularse directamente con el propio sentimiento escapista que tienen determinadas personas y comunidades. De la misma manera es un recurso muy utilizado en distintas ideologías y creencias incluyendo la doctrina cristiana. Los

18 Lo que no hace sino favorecer su localización al ser un lugar lejano de la vida cotidiana a la que estaba sometido un griego y en el que podía proyectar las sombras de sus ideas que adquirían pues una forma concreta y real (Ferguson, 1975; Romm, 1992; Espelosín et alii, 1994; Espelosín, 2000 y Albaladejo Vivero, 2005).

19 Existe un artículo muy interesante acerca del papel que ocupan los jardines y paisajes naturales en el mundo de las creencias de la Grecia antigua. Dicho artículo es el siguiente: Martínez Hernández (2008). El jardín es un elemento más de los que conforman el complejo imaginario colectivo griego y, por tanto, su estudio como parte de este cosmos nos permite arrojar luz sobre el mundo de las mentalidades y de las creencias griegas. Nos interesa por su relación con lo visto en este estudio, su cualidad como “locus amoenus” o “paisaje ameno”.

propios escritores cristianos antiguos conocían esta concepción y, como hicieron con muchas otras, la “adoptaron” a su liturgia. Así los hiperbóreos quedaron conformados en el *cosmos* cristiano como un ejemplo de piedad y austeridad que todo buen cristiano debía intentar seguir e igualar para alcanzar el Reino de los Cielos (Piquero, 2011).

De la misma forma, uno de los grandes pensadores de la filosofía contemporánea, Friedrich Nietzsche, utilizó este vocablo en su terminología filosófica. El gran pensador alemán llamará hiperbóreos a aquellas pocas personas que consiguen librarse de las cadenas impuestas por la sociedad y la religión para abrazar su filosofía y llegar, en un lejano futuro, al concepto de “superhombre”, de ahí, que él mismo piense que es un descendiente moral de los hiperbóreos²⁰ aunque en su persona no se pueda aplicar el término, malentendido, de “superhombre”; él es un profeta como hace de Zaratustra en una de sus obras, no un “superhombre”, un hiperbóreo a fin de cuentas. Concretando lo que dice este filósofo, define bajo este apelativo, justo lo contrario de lo que veía en la masa social de su época, produciéndose un fenómeno parecido al de la Antigüedad Clásica y es que Nietzsche, profesor de filología clásica en la Universidad de Basilea (1869-1879), tuvo que ser conocedor del verdadero significado de este vocablo y acertó a la hora de adjudicárselo para su propia filosofía.

Para nuestra desgracia, también fue utilizado por la potente maquinaria propagandística nazi con su vertiente esotérica de relacionar distintos mitos, creencias religiosas y creencias populares con el origen de esa hipotética raza superior aria a la que ellos creían pertenecer. El mito del que nos hemos ocupado humildemente en estas líneas no fue una excepción en la búsqueda de un glorioso pasado que justificara un peso político y justificativo de aquello que aspiraban a conseguir (Kater, 2006). El uso de los hiperbóreos por esas “personas” consistía en hacer ver a los alemanes que eran descendientes de este idealizado pueblo para así glorificar las raíces de Alemania pues para los mecanismos de propaganda ser ario equivalía, en cierta manera, a ser hiperbóreo (Sala Rose, 2003).

De igual forma, el concepto del mundo hiperbóreo como lugar mítico cargado de riquezas, paz y hombres superiores, no solo sedujo a la ultraderecha en Alemania. El escritor y profesor Vselovod Pavlovich Ivanov, miembro de la IAREV²¹, utiliza el término de Hiperbórea en sus escritos como recurso y como anhelo al referirse a un mundo al que aspira pero que, por la naturaleza humana, este anhelo, esta aspiración, es baldía pues el hombre jamás podrá alcanzar ese desarrollado estado natural y primigenio del hombre pues este se ha dejado corromper y pudrir en su espíritu y en su forma de vida por lo que ya en nada se parece a estos hiperbóreos, hombres de la Edad de Oro, los *Tuatha De Danann* irlandeses o cualquiera de los mitos escapistas que poseen todas y cada una de las civilizaciones que han poblado este mundo, lo que nos indica la auténtica necesidad de la creación de estos mitos y el especial lugar que ocupa en el imaginario del género humano.

Bibliografía

Albaladejo Vivero, M. (1998). Los hiperbóreos, “benefactores” de Grecia. *Polis. Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*, 10, 5-28.

20 Entre todas las referencias que hace el erudito alemán a los hiperbóreos en su obra, hemos decidido reseñar al respecto la muy interesante cita que nos muestra en su póstuma obra *El anticristo* (p. 19) cuando indica: “Examinemos con minuciosidad. Somos hiperbóreos; vivimos eternamente separados, y tenemos conciencia de nuestra separación. «¡Ni por mar ni por tierra hallarás el camino que conduce al país de los eternos hielos!» Píndaro lo ha dicho por nosotros. Más allá del norte, los hielos y la muerte, nuestra vida, nuestra felicidad. Hemos descubierto la dicha; conocemos el sendero que conduce a ella; hemos encontrado la salida a través de millares de años”. Podemos observar, a través de este fragmento, la forma en la que se pone en relevancia lo que hemos venido comentando, es decir, la manera en la que el filósofo alemán define a los hiperbóreos como aquellas personas que han abrazado su filosofía desprendiéndose de lo que él mismo definió como “enfermedad del modernismo”.

21 Asociación Internacional de Escritores Revolucionarios del Esperanto.

- Albaladejo Vivero, M. (2005). Los extremos de Europa en la obra de Píndaro y de Heródoto. *Klio* 87.2, 315-328.
- Bolton, J. D. P. (1999 [original 1962]). *Aristeas of Proconnesus*. Oxford: Clarendon Press.
- Caballero López, J. A. (2010). *Inicios y desarrollo de la Historiografía griega*. Madrid: Síntesis.
- Diel, P. (1998). *El simbolismo en la mitología griega*. Rosellón: Idea Universitaria.
- Díez de Velasco, F. (2010). El agua en el viaje de la muerte en la Grecia antigua: identidad y memoria. En Fornis, C. y otros (eds.), *Dialéctica histórica y compromiso social. Homenaje a Domingo Plácido* (pp. 1295-1307). Zaragoza: Libros Pórtico.
- Dion, R. (1976). La notion d'Hyperboréens. Ses vicissitudes au cours de l'Antiquité. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 2, 143-157.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Barcelona: Laboral.
- Eliade, M. (1998). *Historia de las creencias religiosas (I): de la edad de piedra a los misterios de Eleusis*. Barcelona: Paidós.
- Ferguson, J. (1975). *Utopias of the Classical World*. Londres: Cornell University Press.
- García Sánchez, M. (2009). *El gran rey de Persia. Formas de representación de la alteridad persa en el imaginario griego*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gómez Espelosín, F. J., Guzmán Guerra, A. y Guzmán Garáte, I. (2005). *Grecia. Mito y memoria*. Madrid: Alianza.
- Gómez Espelosín, F. J.; Pérez Largacha, A. y Vallejo Girvés, M. (1994). *Tierras fabulosas de la Antigüedad*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Gómez Espelosín, F. J. (1997). Más allá de la polis. A la búsqueda de espacios ideales. En Plácido, D., Alvar, J., Casillas, J. M. y Fornis, C. (eds.), *Imágenes de la Polis* (pp. 451-467). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Gómez Espelosín, F. J. (2000). *El descubrimiento del mundo. Geografía y viajeros en la antigua Grecia*. Madrid: Akal.
- Graves, R. (1985). *Los Mitos griegos*. Madrid: Ariel.
- Grimal, P. (2009). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Harmatta, J. (1957). Sur l'origine du mythe des Hyperboréens. *Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae*, 3, 57-64.
- Hartog, F. (1980). *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*. París: Gallimard. Bibliothèque des histoires.
- Jacoby, F. (1958-1969). *Die Fragmente der griechischen Historiker*. Leiden: Brill.
- Kater, M. H. (2006). *Das "Ahnenerbe" der SS, 1935-1945: Ein Beitrag zur Kulturpolitik des Dritten Reiches*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Lens Tuero, J. y Campos Daroca, J. (2000). *Utopías del mundo antiguo. Antología de textos*. Madrid: Alianza.
- Marco Simón, F. (2000). Eschatoi andrôn: la idealización de Celtas e Hiperbóreos en las fuentes griegas. *Dialogues d'histoire ancienne*, 26/2, 121-47.
- Martínez Hernández, M. (2008). Descripciones de jardines y paisajes en la literatura griega antigua. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios griegos e indoeuropeos*, 18, 279-318.
- Martínez Hernández, M. (2010). Islas míticas en relación con Canarias. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios griegos e indoeuropeos*, 20, 139-158.
- Peyras, J. (1995). L'île et le sacré dans l'Antiquité. En Marimoutou, J. C. y Racault, J. J., *L'insularité. Thémathique et représentations. Actes du colloque International de Saint-Denis de la Réunion, avril 1992* (pp. 27-35). París: L'Harmattan.
- Piquero Rodríguez, J. (2011). El mito de los hiperbóreos en la obra de Hecateo de Abdera. En *Multa Movens Animo. Actas del I Encuentro de Jóvenes Investigadores en Filología Clásica* (pp. 67-74). Madrid: UAM Ediciones.
- Piquero Rodríguez, J. (2012). Los hiperbóreos: mito y religión. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios griegos e indoeuropeos*, 22, 109-122.

- Rohde, E. (1973). *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. México: Fondo de cultura económica.
- Romm, J. (1992). *The edges of the earth in ancient thought: geography, exploration, and fiction*. Princeton: University Press.
- Rudhart, J. (1971). *Le thème de l'eau primordiale dans la mythologie grecque*. Berna: Editions Francké.
- Sala Rose, R. (2003). *Diccionario crítico de mitos y símbolos del nazismo*. Barcelona: El Acantilado.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.
- Vilatte, S. (1991). *L'insularité dans la pensée grecque*. París: Les belles lettres.

Fuentes

- Diodoro Sículo. *Biblioteca Histórica*. Madrid: Gredos. 2001 [Introducción, traducción y notas de Francisco Parreu].
- Estrabón. *Geografía*. Libros VIII-X. Madrid: Gredos. 2001 [Traducción y notas por Juan José Torres Esbarranch].
- Herodoto. *Historias*, Libros III- IV. Madrid: Gredos. 1995 [Traducción y notas de Carlos Scharader].
- Hesíodo. *Trabajos y días*. Madrid: Gredos. 1983. [Traducción de Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez].
- Homero. *Odisea*. 2ª. edición. Barcelona: Planeta. 1973. [Introducción y notas de José Alsina]. Traducción en verso de Fernando Gutiérrez].
- Friedrich Nietzsche. *El anticristo*. Barcelona: Fontana. 2012. [Traducción de Enrique Eidelstein y, Prólogo y presentación de Francesc LL. Cardona].
- Tomás Moro. *Utopía*. Edimat libros. 2008 [Estudio preliminar elaborado por Enrique López Castellón]
- Pausanias. *Descripción de Grecia*. Madrid: Alianza. 2000. [Introducción, trad. y notas de Camino Azcona García].
- Platón. *República*. Madrid: Gredos. 1986. [Introducción, traducción y notas de Conrado Eggers Lan].
- Pindaro. *Odas: Olímpicas, Píticas, Nemeas e Ítsmicas*. México: Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana. Pindaroy Epinikia. 2005. [introducción, versión rítmica y notas de Rubén Bonifaz Nuño].
- Plinio. *Historia Natural*. Madrid: Gredos. 1995-2010 [Introducción general Guy Serbat; Traducción y notas de Antonio Fontán, Ana M.^a Moure y otros].

Aproximación a la figura de una *matrona romana* culta y poderosa. El caso de Julia Domna

Approach to the figure of a cultured and powerful Roman matron. The case of Julia Domna

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero
Universidad de Murcia

Recibido: 03/04/2014
Aceptado: 27/06/2014

Para citar este artículo: Caravaca Guerrero, C. I. (2014). Aproximación a la figura de una matrona romana culta y poderosa. El caso de Julia Domna. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 25-37.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/3>

Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una síntesis de las fuentes primarias que hablan de Julia Domna - destacando a Dión Casio, Herodiano, *Historia Augusta* y Flavio Filóstrato - y los estudios modernos principales, con el objetivo de conocer el papel e influencia que debió de ejercer esta mujer. Su papel no solo se basó en ser *matrona*, sino que consiguió ser esposa y madre de emperadores. Honrada con numerosos adjetivos como *Augusta*, *Pía*, *Felix* o *mater Augustorum* y *mater castrorum*, su influencia se extendió por todo el Imperio. Nos encontramos así, ante una figura que se salió de los márgenes impuestos por la sociedad romana a las mujeres.

Palabras clave

Julia Domna, Roma, matrona, política, dinastía Severa.

Abstract

This work is aimed to do a synthesis of every primary source that speaks about Julia Domna - specially Dion Casio, Herodiano, *Historia Augusta* and Flavio Filostrato - as well as the main modern studies, with the objective of knowing the role and influence this woman might have exercised. Her role was not only based on the fact she was a midwife, but she also managed to be a wife and an emperor's mother. Honoured with several adjectives such as *Augusta*, *Pía*, *Felix* or *mater Augustorum* and *mater castrorum*, her influence spread all over the Empire. Therefore, we are dealing with a figure that went out from the margins imposed to women by the Roman society.

Keywords

Julia Domna, Rome, midwife, political, dynasty Severa.

1. Introducción

Considero necesario realizar una breve introducción para que conozcamos la situación política y cronológica por la cual estaba pasando el Imperio Romano en la época en la cual se produce la llegada de Julia Domna al poder.

Nuestra protagonista será la primera emperatriz que pertenezca a la dinastía de los Severos. Esta dinastía había surgido bajo el mando de su marido Septimio Severo, el cual, a pesar de no pertenecer a la familia imperial, logró entrar en el ejército e ir ascendiendo hasta hacerse con la púrpura. El ascenso al trono de Septimio Severo se produjo tras una guerra civil que se produce a la muerte de Pertinax. Debido a las reformas que este emperador quería imponer en el ejército, fue asesinado en apenas tres meses después de su coronación. Tras varias convulsiones, los pretorianos optaron por nombrar emperador a Didio Juliano, el cual no fue aceptado ni por el Senado ni por el pueblo de Roma. Al poco tiempo de estar instalado en el trono, los soldados aclaman *imperator* a Septimio Severo que se encontraba luchando en la Panonia Superior (actual Austria), por lo que emprendió el camino de regreso a Roma donde al mismo tiempo Didio Juliano era asesinado. Una vez reconocido emperador por el Senado debió luchar contra el resto de adversarios (Clodio Albino y Cayo Pescennio) que el ejército también había aclamado.

Finalmente logró restablecer el orden y dar unidad al Imperio, creado así una dinastía con rasgos propios que intentaría conectar con la anterior dinastía Antonina. Es entre todos estos entresijos en los que se encuentra enmarcada Julia Domna, a la cual vamos a acercarnos a través de las fuentes del momento (algunas como *Historia Augusta*, Herodiano o Dion Casio bastante tendenciosas) y que iremos contrastando con la información obtenida de recientes estudios.

2. Origen y ascenso al trono imperial

Los datos que mejor conocemos de la vida de Julia Domna se enmarcan bajo figuras masculinas de la talla de su esposo Septimio Severo o su primogénito Marco Aurelio Antonino, más conocido como Caracalla. Es imposible hablar de la vida de esta mujer pasando por alto a estos emperadores (Comucci, 1987) puesto que le tocó convivir bajo la presencia de ambos. Septimio Severo, alrededor del 176, había contraído matrimonio con Marcia, calificada como una mujer sencilla y de la que pronto quedó viudo (Dávila, 2004). El futuro emperador Septimio Severo había tenido varias visiones que le anunciaban su ascenso al trono imperial. En estos oráculos, aunque llegase a ser su esposa y fiel ayudante, Julia aún no aparece. Será durante una consulta a su horóscopo en África, cuando Julia aparezca como garante de su encumbramiento imperial:

Como deseaba casarse de nuevo, al haber perdido a su esposa, se informaba del horóscopo de las prometidas...y, cuando oyó que había una mujer en Siria con un horóscopo tal, que la destinaba a casarse con un rey, la pidió por esposa y se desposó con ella gracias a la mediación de sus amigos. Esta le hizo padre enseguida.

(Historia Augusta, X, 3; 9)

Tras otra visión, en el 187 escoge a Julia Domna para casarse con ella. En estos momentos, Julia sería una muchacha de no más de 15 años y Septimio Severo un varón de 40. Según Birley (2012) para la realización de dicho matrimonio, fue de vital importancia el papel llevado a cabo por los comerciantes sirios asentados en las orillas del Ródano, pues, parece ser que fueron éstos quienes llevaron a Julia la carta en la cual el emperador pedía su mano. Dicha carta llegaría a Siria alrededor del 187, año en el que debió de celebrarse el matrimonio de la pareja (Birley, 2012). Para tal acontecimiento, Julia llegaría a Roma acompañada de su hermana, Julia Maesa y de sus dos sobrinas, Soemias y Mamea, las cuales más adelante continuarán teniendo un papel preponderante

en la *Domus Augustea*.

Julia Domna que vivió entre 170- 217, es según Dávila (2004, p. 225) “la primera de una serie de mujeres orientales de cultura griega que toma asiento en el palacio imperial y gobierna el Estado y Roma”. Julia Domna pertenecía a una poderosa familia sacerdotal, su padre Basiano era Sumo Sacerdote del dios Sol en Emesa (actual Homs). En sus orígenes, esta mujer respondía al nombre de Martha – teoría que no está aún muy clara - nombre que fue cambiado al pasar a formar parte de la familia imperial, por el de Julia *Domina*. De ahí su nombre de *Domna* y el de *Julia*, como método de romanización. A diferencia de Dávila, Birley (2012) alega que *Domna* es un nombre de origen semítico, siendo un diminutivo arcaico de *Dimna*, que en árabe está relacionado con el color negro.

Birley (2012) hace un recorrido por los orígenes del linaje al que pertenece la familia de la esposa del futuro emperador, hasta llegar a Julia. Según sus investigaciones, la familia de Julia procedería de sangre real - teoría que también sostiene Comucci (1987) - a pesar de que su padre ejerciera el cargo de sacerdote de El-Gabal (Dios sirio solar y de la montaña, que fue introducido en Roma bajo el mandato del emperador Marco Aurelio Antonino, como consecuencia de su antigua vida como Sumo sacerdote del dios). Sin embargo, para Dión Casio la familia de Julia no tenía nada de sangre real, sino que afirma que esta mujer “había surgido del pueblo” (Dión Casio, LXXIX, 24). Puede ser que la información de Dión Casio formase parte de una estrategia para desprestigiar o no tomar en serio la labor llevada a cabo por esta mujer, pero ¿Por qué? A lo largo de este trabajo conoceremos la labor desempeñada por esta mujer y cómo contrastaba con la sociedad romana del momento.

3. Claroscuros familiares

Birley (2012) da la razón a Elio Esparciano - uno de los autores a los que la tradición le atribuye la participación en la escritura de *Historia Augusta* - acerca del nombre del primogénito de Julia. El niño fue llamado Basiano - Marco Aurelio Antonino - *cognomen* que pertenecía al padre de Julia. Un año después de su primogénito, en 189, nacería su segundo hijo, el cual fue llamado Septimio Geta. Según Dávila (2004), Marco Aurelio Antonino sería hijo de Julia – afirmación que se apoya en el hecho de que el padre de Julia se llamara al igual que el niño, Basiano, por lo que la madre había logrado conseguir transmitir su filiación materna, hecho poco extendido en la Antigua Roma y que difiere de la idea aportada por Elio Esparciano en *Historia Augusta*. Ésta última fuente afirma que Marco Aurelio Antonino llevará a cabo el asesinato de su hermano Geta. Parece que Marco Aurelio Antonino, “al ver llorar a la madre de Geta y a otras mujeres después de la muerte de su hermano, intentó darles muerte, pero se abstuvo de ello por no aumentar la reputación de crueldad que le había acarreado su fratricidio” (*Historia Augusta*, XIII, 3; 3-4). Aun así, Julia, habiendo perdido a su hijo Geta en manos de Marco Aurelio Antonino, llegó a tentarlo y casarse con él, según la obra *Historia Augusta*:

Interesa saber cómo dicen que se celebró el matrimonio con su madrastra Julia. Dicen que un día que esta bellísima mujer se presentó casi completamente desnuda, simulando que se trataba de un descuido, Antonino, la dijo; «Te querría si fuera lícito», ella le replicó diciendo: «Si quieres, es lícito. O ¿acaso no sabes que tú eres emperador, y que tú das las leyes y no las recibes?». Al oír esto, su pasión desordenada se vio azuzada a cometer el crimen y celebró unas bodas que él más que nadie debería haber prohibido, si hubiera sido consciente de que era él a quien le competía legislar. Tomó pues, como esposa a su madre (a la que no se le debería llamar con otro nombre) y sumó a su fratricidio un incesto, ya que se unió en matrimonio a aquella a cuyo hijo había asesinado poco antes.

(*Historia Augusta*, XIII, 10; 2-5)

Elio Esparciano cuenta cómo tras un sueño en el que el emperador Septimio Severo descubre

que su sucesor sería un Antonino. Como parte de su política de legitimización, añadió el nombre de Antonino a su primogénito, Marco Aurelio Antonino, haciéndolo así heredero de su gobierno y del legado de los Antoninos. Aunque más tarde, “siguiendo los consejos que le dictaba su condición de padre o, como dicen otros, amonestado por su esposa Julia” (*Historia Augusta*, XIV, 1; 5) también reconoció este nombre para su hijo Geta, para evitar que quedase apartado del trono.

También debemos dar gracias a Elio Esparciano por trasmitirnos un episodio que ocurrió tras el nacimiento de Geta. Parece ser que el mismo día del alumbramiento del pequeño, una gallina puso un huevo de color púrpura que le fue llevado a Marco Aurelio Antonino, el cual lo rompió estrellándolo contra el suelo. Con lo que Julia respondió diciendo; “Maldito fratricida, acabas de matar a tu hermano” (*Historia Augusta*, XIV, 3; 3). Esta frase que Julia había lanzado a modo de graciosa ocurrencia, Septimio Severo la tomó como un augurio de lo que pasaría años después. Algunos de los presentes en el patio del corral, aseguraron que “Julia había hablado impulsada por una fuerza divina” (*Historia Augusta*, XIV, 3; 4).

Aunque no fuese su primera esposa, lo cierto es que el título de *matrona* o de *mater familiae*, fue usado por Julia Domna para potenciar su imagen como primera mujer del Estado. Estos títulos constituyen un símbolo de esposa y mujer de buenas costumbres, es decir, “aquella que no ejerce oficio liberal alguno, como ser actriz, sirvienta de taberna o prostituta” (Bailón, 2010, p. 501). Sin embargo, Herodiano nos dice que Marco Aurelio Antonino debía de soportar las burlas que hacían sobre él y sobre “su vieja madre, a la que llamaban *Yocasta*” (Herodiano, IV 9; 3) un insulto en la época, puesto que no solo se refería a la rivalidad que existía entre los hijos de Yocasta (antigua reina de Tebas, que terminó casándose con su hijo Edipo, tras el asesinato de su esposo a manos de su hijo) sino también se refería a la relación incestuosa que se presuponía que existían entre ella y Marco Aurelio Antonino. Herodiano da gran importancia a este hecho, dejando vislumbrar lo duro que era para Marco Aurelio Antonino tener que soportar las burlas que hacían sobre él y sobre su madre. En el estado de la cuestión no sabemos si dichas críticas estaban fundamentadas o simplemente se valían de las habladurías de la época para desprestigiar la figura de la emperatriz, la cual contaba con varios animadversarios.

4. *Ludi* en la política

Julia Domna aparece abundantemente representada en la numismática y con distintas concepciones, incluso apareciendo en las monedas sentada en el trono de Juno, diosa que en la mitología romana no solo protege a las mujeres, sino que también esta asimilada con el Estado, siendo la mujer de Júpiter. Según la numismática y una inscripción de Palermo, en el 193 será proclamada *Augusta*. En Grecia, será conocida como «salvadora de los atenienses», llegando a realizarse una estatua suya en el templo de Atenea Polias y también en el Partenón, incluso organizando sacrificios en su honor. El 14 de abril de 196, como consecuencia de su presencia en el campamento (sobre la presencia de Julia en los campamentos militares, junto a su esposo e hijos, consultar: Levick, 2007, cap. III, p. 33-56, en este capítulo realiza una interesante recogida de fechas y lugares a los que la emperatriz viajó como consecuencia de las campañas militares desarrolladas) será nombrada como *mater castrorum*, título que se le otorga en modo de agradecimiento a su participación para lograr la victoria de las tropas sobre Osroene (campaña explicada en Levick, 2007, p. 42). Con este título las tropas pasaban a estar bajo la protección de la emperatriz y ésta a su vez pasaba a estar protegida por las tropas, lo que parece indicar la conexión que se quería establecer entre la familia imperial, bajo la persona de Julia Domna, y el ejército (Hidalgo de la Vega, 2012).

Por lo tanto, podemos apreciar que estamos ante una mujer que solía acompañar a su esposo en sus expediciones y que debía de tener un gran peso en las decisiones políticas (Burns, 2007). Consecuencia de esta actitud viajera, llegará a visitar ciudades como *Lugdunum* (lugar donde dará a luz al futuro emperador Caracalla), o lugares como Mesopotamia y países exóticos como Egipto en el 199, que en opinión de Burns (2007) la religión fue la principal razón para la realización de este viaje. También visitó Etiopía, lugar donde la emperatriz escapó de una infección que en cambio, si

llegó a hacer enfermar al emperador (Turton, 1974). Llegará incluso a visitar las tierras de Britania, como consecuencia de las guerras en esta zona, y será durante este viaje en el 208 cuando ante las críticas de la emperatriz a la vida que llevaban las mujeres bárbaras del lugar, una de éstas le contestase “mucho mejor aplacamos nosotras los instintos de la naturaleza que vosotras, las romanas. Nosotras mantenemos relaciones abiertamente con los mejores hombres. Vosotras vivís en concubinato a escondidas con los peores” (Dión Casio, LXXVII, 17).

El año 197, el Senado nombra a Marco Aurelio Antonino *Imperator destinatus*, o “sucesor” y Julia Domna es aclamada como *mater Caesaris, mater imperatoris destinatus*. En el 198, Caracalla pasa a ser *Augustus* y Geta *Caesar*, y ella aparece como *mater Augusti, Pius y Felix*. Llegará incluso a recibir los títulos de *mater Senatus* y *mater Patriae*, epítetos que se acrecentarán tras la subida al trono imperial de Marco Aurelio Antonino. Tras la muerte de Geta, las dedicatorias en donde Julia aparece nombrada como “Madre de los Augustos y del ejército”, se cambian por “Madre de nuestro Augusto y del ejército, y del Senado y de la Patria” (Dávila, 2004, p. 240). Todas estas distinciones consiguen que Julia Domna alcance las más altas cotas de poder al quedar relacionada honoríficamente con el ejército, el Senado y el gobierno directo del Estado (Bailón, 2010).



Figura 1: Áureo con el busto de Julia y la figura de Juno. Época de Septimio Severo.
Fuente: *Roman Imperial Coinage*, 559 (cf. Sear, 6557).

Septimio Severo, a diferencia de su letalidad en el terreno político, fue más permisivo en el terreno sentimental. Para los autores antiguos, Julia “se había deshonrado por sus adulterios e incluso era cómplice de una conjura” (*Historia Augusta*, X, 18; 8). Sería el peor enemigo de Julia quien diese más popularidad a esta noticia, llegando, pese a la preeminencia e influencia de la emperatriz, a eclipsar su poder (Burns, 2007). Este personaje era el prefecto de la guardia *C. Fulvius Plautianus*, conocido para nosotros como Plauciano, quien según Turton (1974) era un viejo amigo desde la niñez - o al menos de una larga relación de amistad - de Septimio Severo en Leptis Magna (su ciudad natal) y el cual gobernaba en el lugar del emperador cuando éste se sentía indispuesto a causa de sus problemas con la enfermedad de la gota. Para Dión Casio, en ocasiones era Plautianus quien ejercía el poder del emperador, quedando la emperatriz relegada y vejada. Las palabras de Dión Casio son las siguientes:

En gran medida Plautianus, tenía el dominio en todos los sentidos sobre el emperador, incluso a menudo él trata a Julia Augusta de manera escandalosa. Plautianus la detestaba y siempre la acusaba violentamente ante Severo. Llevó a cabo investigaciones para reunir pruebas en su contra, para ello usaba torturas incluso con damas nobles. Por esta razón empezó a estudiar filosofía y a pasar sus días en compañía de los sofistas.

(Dión Casio, LXXVI, 3)

El relato de Dión Casio continúa con la descripción de todos los vicios a los que *Plautianus* se entregó. El nivel de conjuras, engaños y desgaste es tal que en los “últimos meses de reinado de Septimio Severo, Caracalla, Geta y Julia Domna pasarán a primera línea alcanzando un máximo relieve. Tres actores y un drama con un objetivo: controlar el imperio” (Saavedra-Guerrero 2007, p.121). Tras la muerte de Septimio Severo, dejando como sucesores a sus dos hijos legítimos (Basiano y Geta, los cuales se odiaban) Julia tendrá el papel de mediar entre los hermanos y el Senado. Las fuentes nos transmiten la idea con la cual se habría podido conseguir obtener la paz entre los hermanos, llevando a cabo un *Doble Principado* dividiendo el Imperio; la parte oriental y helenística para Geta, mientras que Basiano, mencionado por Herodiano como Antonino, obtendría los territorios occidentales, incluida Roma. Este hecho lo recoge bien Herodiano:

Antonino...salió del territorio de los bárbaros y corrió a encontrarse con su hermano y con su madre. Cuando estuvieron juntos, su madre intentó reconciliarlos... al encontrarse con una total oposición a su propósito, Antonino, más por necesidad que por convencimiento, acabó por aceptar la concordia y una amistad más fingida que verdadera. Así los dos se hicieron cargo del gobierno del imperio con igual poder.

(Herodiano, III 15, 6)

En opinión de Gibbon (2006, p. 130) “los emperadores solo se juntaban en público y ante la presencia de su desconsolada madre”. A pesar de todo, Julia, consiguió parar momentáneamente las rencillas y parar el reparto del Imperio:

Habéis hallado, hijos míos, el medio de repartir la tierra y el mar, y es cierto que el Ponto separa los continentes. ¿Pero cómo ibais a repartir a vuestra madre? ¿Y, cómo mísera de mí, sería repartida y distribuida a cada uno de vosotros? Matadme, como es natural, primero, y que cada uno separe su parte y la entierre en su territorio. Así, también yo sería repartida entre vosotros, lo mismo que la tierra y el mar.

(Herodiano, IV 3, 4-9)

Según Herodiano, con estas palabras Julia consiguió que los hermanos recapacitaran y el proyecto de división territorial se pospusiera, hasta la muerte de Teodosio. Sin embargo, la paz no duraría mucho tiempo. Dión Casio (LXXVIII, 2) nos dice que “Antonino quiso matar a su hermano en las *Saturnalia*, pero no pudo hacerlo, porque su propósito malvado se había convertido ya demasiado evidente para permanecer oculto”. A partir de ahora los encuentros entre los hermanos serán más violentos, llegando ambos a tomar medidas defensivas por miedo a posibles conspiraciones por parte del otro hermano. Finalmente, a finales del 212 Marco Aurelio Antonino visitará el palacio de Julia en donde asesinará a su hermano Geta, el cual morirá pidiendo auxilio en los brazos de su madre.

Por la información que nos da Dión Casio, parece que Marco Aurelio Antonino había convencido a Julia para que lo reuniese con su hermano a solas, con el objetivo de poner fin a su mala relación. Geta aceptó esta proposición y así fue como unos soldados, según Dión Casio (LXXVIII, 2) instruidos por Marco Aurelio Antonino, acabaron con la vida de Geta. Tras este suceso, Julia debió de esconder su dolor, recomponerse rápidamente y apoyar la inocencia del emperador para influenciarlo y seguir

tomando decisiones a su vera. Tras estos hechos, autores como Herodiano (IV 9, 3) y obras como *Historia Augusta* (X, 21; 7) afirman que Julia contrajo matrimonio con su hijo Marco Aurelio Antonino.

En el 212 Marco Aurelio Antonino, conocido también como Caracalla, promulgará la *Constitutio Antoniniana de civitate*, por la cual concedía a todos los habitantes libres del imperio la ciudadanía romana y Julia quedaría al frente del *Consilium Principis*. Parece que Marco Aurelio Antonino se desinteresó por la gestión de los Asuntos de Estado confiándoselos a este organismo, formado por intelectuales y juristas destacados, a cuyo frente se hallaba la propia Julia Domna (Bailón, 2010). Es a partir del 214-216 cuando la emperatriz decide alejarse de los campamentos del ejército para pasar a ocuparse solamente de los asuntos políticos, quedando Marco Aurelio Antonino al frente de los asuntos concernientes al estamento militar. Muestra de este hecho se conservan cartas enviadas por el emperador, desde sus campañas en Germania, Tracia o Asia Menor, a la emperatriz. Para Turton (1974), Julia desde su regreso de Britania había estado viviendo en la capital imperial, atendiendo los asuntos de estado que su hijo había dejado en sus manos. Con esta medida, Marco Aurelio Antonino “evitaba que una gran cantidad de cartas sin importancia se le enviaran a él mientras se encontraba en el país enemigo” (Dion Casio, LXXVIX, 4).

Tras el asesinato de Caracalla en el 217, Casio afirma que las intenciones de Julia eran aglutinar a todos sus opositores bajo un solo frente y seguir ella manejando el poder. Sin embargo, la idea de Julia no se pudo realizar, siendo su conjura contra Macrino descubierta y obligada a abandonar Antioquía, lugar donde, según Levick (2007) había pasado largos periodos de su vida. Un fragmento bastante dañado, que nos ha transmitido Casio (LXXVIX, 23) dice que fue obligada a volver a su país natal, hecho que no parece que se llegase a realizar. Lo que sí está comprobado es que en estas circunstancias, Julia se retiró del poder, recluyéndose en su palacio de Antioquía - ciudad que no quiso abandonar pese a las órdenes del nuevo emperador - y terminando sus días lejos de la grandeza de la que había estado acostumbrada toda su vida, una situación que recoge bien Gibbon cuando dice:

A pesar de la comedida atención que expresó el usurpador hacia la viuda de Severo, ésta descendió de manera dolorosa a la condición de súbdita y con el suicidio se liberó de tan congojosa humillación.

(Gibbon, 2006, p. 136)

Coindicen las fuentes al decir que en el 217, ella misma decidió dejarse morir de inanición, aunque Herodiano nos dice que murió en extrañas circunstancias parecidas a un suicidio, pero “no sabemos si lo hizo voluntariamente o forzada por una orden” (Herodiano, IV, 1; 38). Casio (LXXIX, 24) menciona que desde hacía mucho tiempo padecía un cáncer de mama, que se habría visto aumentado como consecuencia del golpe que llevó con el asesinato de su hijo. Este mismo autor nos dice que tras su muerte, su cuerpo fue “llevado a Roma y enterrado en la tumba de *Caius* y *Lucius*” (Dión Casio, LXXIX, 24).

5. Influencia en el ámbito cultural

Desde niña Julia Domna había recibido una educación acorde a su sexo, sin embargo, pertenecía a la aristocracia de Emesa y como expone Levick (2007) es obvio que su educación hubiese sido la mejor. En este lugar había una mezcla de culturas oriental y griega, lo que hará que existan diferencias con respecto a la educación de las féminas romanas. Tras su llegada a Roma como nueva emperatriz los miembros de la dinastía - de la que ahora ella formaba parte - aparecerán representados juntos, bajo paralelos estilográficos del Oriente, no existiendo *a priori* paralelos en el ámbito romano. Ahora será muy significativa la iconografía asociada al trono de Septimio, pasando los retratos de la familia imperial a formar el ideal de la familia romana tradicional y noble (Bailón 2010; Comucci, 1987).

Como consecuencia de su influencia, tras ser acusada de adulterio se retirará dos años a

la vida contemplativa y filosófica, reapareciendo tras la muerte de su archienemigo. A pesar de esta momentánea desaparición, en el año 204 Septimio Severo organizará unos *Ludi Saeculares*, que consistían en unas fiestas religiosas de tres días y tres noches, durante las cuales no solo se realizaban sacrificios sino también representaciones teatrales para conmemorar un aniversario, normalmente de cien años en cien años. Coincidiendo con estos juegos seculares, Julia afianzará su influencia sobre su marido (Burns, 2007). Es en esta ocasión, cuando por primera vez participará una mujer en los juegos, Julia, consiguiendo el calificativo de *Augusta*. También aparecerá representada en los frisos y relieves que se levanten en honor del emperador (Comucci, 1987) como es el caso del arco de Leptis, en donde Julia se encuentra en el centro de la escena junto a los dioses, exaltando así el ideal romano de maternidad y de la dinastía divina. En la parte sudeste de este mismo friso, la emperatriz aparece como una Victoria, con una palma en la mano, tras Hércules y delante de la cuadrilla (Dávila, 2004).

Julia Domna llegó incluso a ser comparada con Aspasia (Flavio Filostrato, *Vida de los Sofistas*, 622) y tomó atribuciones hasta entonces solo reservadas al emperador (Levick, 2007) como por ejemplo apoyar como profesor de Atenas al sofista Filisco de Tesalia, (Comucci, 1987; Levick, 2007) manteniéndolo incluso durante siete años después de haber caído en desgracia bajo el mandato de Caracalla. Flavio Filostrato se refiere a ella como una dama con aficiones filosóficas, la cual se rodeaba de un círculo de personas notables dentro del ámbito del conocimiento, información que deja plasmada en este pasaje “marchó Filisco a Roma para solventar su asunto, se aproximó a los matemáticos y filósofos que rodeaban a Julia y consiguió de ésta, por nombramiento imperial, la cátedra de retórica de Atenas” (Flavio Filostrato, *Vida de los Sofistas*, 622).

Esta emperatriz, fue la primera mujer que volvió a estudiar retórica desde época de los Gracos (Hidalgo de la Vega, 2012) y en opinión de Turton (1974) con la desaparición de Julia se llevaría a cabo el ocaso de las artes y las ciencias. Hasta ese momento, la presencia, interés e integración de Julia Domna en el mundo de las artes y sabiduría podemos encontrarla en fragmentos como el siguiente:

Un pariente de Damis puso en conocimiento de la emperatriz Julia las tablillas de estas memorias, hasta entonces desconocidas. Y a mí, que pertenecía a su círculo (puesto que ella elogiaba y admiraba todos los discursos retóricos) me encargó que volviera a redactar estos ensayos y me ocupara de su publicación...

(Flavio Filostrato, *Vida de Apolonio de Tiana*, I; 3)

En el plano religioso, debemos apuntar que fue asimilada a un buen número de divinidades como Deméter, Hera, Cibele y la africana Juno Celeste. Igualmente, Turton (1974) afirma que la emperatriz incluso rezó a su dios Sol sirio para conseguir la victoria de su esposo en Mesopotamia. Esta orientalización que el Imperio había comenzado bajo la figura de Septimio Severo y Julia Domna, en opinión de Dávila (2004) se verá acrecentada bajo el mandato de Marco Aurelio Antonino, debido sobre todo a la influencia de Julia. En el 213, la Corporación de los Hermanos Arvales (una Cofradía formada por doce *flamines*, cuyo origen se remonta a época arcaica y cuya duración se prolongó en el tiempo hasta la definitiva implantación del cristianismo) propició alabanzas al emperador y por primera vez a una emperatriz, tales como “¡Bravo Julia Augusta, madre de Augusto! Gracias a ti, Augusta, dirigimos nuestra mirada a Augusto. ¡Que Dios os proteja a los dos por siempre, oh Augusto, oh Augusta!” (Dávila, 2004, p. 247).

Bajo el mandato de Marco Aurelio Antonino también se la seguirá representando en las monedas. Su efigie queda inmortalizada en los dobles denarios (podemos encontrar una síntesis de los epítetos referidos a Julia Domna aparecidos en la numismática en Lusnia, 1995, p.119-140) que en el 214 son puestos en circulación. A diferencia de su anterior época, en la cual era representada como madre virtuosa y asimilada a Juno, ahora se la representará con dotes divinas del Sol y la Luna. También en la numismática queda reflejada la introducción de cultos orientales, con la iconografía de toros, serpientes o leones.

La Dinastía Severa, sería la primera en acuñar monedas para todas las mujeres de la familia; esposas, madres y abuelas. En unas monedas acuñadas con motivo de la conmemoración del *adventus* del emperador, aparece la pareja imperial y en el reverso de las monedas se expresa la esperanza y buen gobierno del que disfrutaba la sociedad (Hidalgo de la Vega, 2012). De esta manera, para Bailón (2010) la emperatriz queda constituida como máxima representante femenina del Estado, atribuyéndose todas las virtudes que debe poseer la primera mujer del Imperio.



Figura 2: Denario con el busto de Julia y la Luna. Época de Basiano.
Fuente: *Roman Imperial Coinage*, RIC 379a.

Son muy significativos los adjetivos con los que aparece Julia en el anverso de la moneda anterior (*PIA, FELIX, AVG*) y la iconografía seleccionada para el reverso, siendo según los estudiosos, la Luna el auriga de los caballos para el combate. El uso de la Luna tiene su sentido si lo contraponemos al Sol, que era el emperador. También tenemos que tener en cuenta que la Luna se asemejaba a la diosa Tanit o la Astarte oriental, cuyo culto había sido introducido por Septimio Severo en el Imperio y en dónde la toma de esta decisión la palabra de Julia no estaría muy en desacuerdo (Magnani, 2008). Aunque su presencia en el campo cultural le sirva a Julia para demostrar y fijar su poder, en opinión de Saavedra-Guerrero (2009) Julia se sirve del arte y la numismática para transmitir solidez, estabilidad y continuidad por los confines del Imperio.

6. Belleza y astucia: sincretismo con la Luna

Su continua actividad y firmeza es comentada por Casio, quien afirma que “el emperador poseía la astucia de su madre y de los sirios” (Dión Casio, LXXVIII, 10). De igual modo, para Dávila (2004) Flavio Filostrato alaba la inteligencia de esta mujer. De hecho, su carta número LXXIII va dirigida a la emperatriz, a la cual nombra como “la filósofa” lo que es un extraño adjetivo para una mujer de su tiempo. Todos los autores coinciden al hablar de los rasgos físicos de la emperatriz, calificándola de bella y atractiva. Llega a ser considerada una gran *matrona* perteneciente real la cual actuará de una manera muy activa, teniendo una imagen pública muy poderosa (Hidalgo de la Vega, 2012). Aunque no es una fuente directa, no podemos pasar por alto la clara descripción de todas las cualidades y aptitudes de la emperatriz realizada por Gibbon:

Julia Domna era merecedora de cuanto le prometía su signo. Poseía, aún en edad muy madura, el embeleso de su hermosura, y hermanaba la viveza de su imaginación con la entereza y el tino que raramente realzan su sexo. Sus amables cualidades no hicieron ninguna mella en su celoso marido, pero durante el reinado de su hijo manejo los negocios de mayor monta con tal cordura que sostuvo su autoridad. Y con tanta

moderación que solía refrenar sus ímpetus más bravíos. Julia también se dedicó al estudio de la filosofía con beneficio y prestigio, pues patrocinaba todas las artes y agasajaba a los talentos. Los sabios, agradecidos, han aclamado elogiosamente sus virtudes, pero si damos crédito a las habladurías de la historia antigua, la castidad no fue por cierto la virtud más eminente de la emperatriz Julia.

(Gibbon, 2006, p. 127)

Los retratos de Julia Domna, pasarán de unos aspectos y facciones más genéricas a unos rasgos cada vez más específicos, lo que para Burns (2007) puede ser una manera de emparentarse con la dinastía Antonina que tan presente estaba en la memoria de su esposo Severo. En las esculturas aparece peinada con ondas en la parte superior que terminan recogiendo en trenzas anudadas en un moño, esto es considerado por algunos artistas como un peinado de características sirias. A partir de entonces se pone de moda la ondulación, ahora el moño disminuirá de tamaño a favor de las ondas que cada vez serán más amplias (Burns, 2007). La influencia de esta mujer no solo se dejará notar en el arte suntuario, sino que también se verá reflejada en los cultos religiosos y en el carácter orientalizante que comienza a predominar en el Imperio, en detrimento de la latinidad llegando el latín a convertirse una "lengua extraña" según Dávila (2004, p. 227). Sin embargo, para Hidalgo de la Vega (2012) el oriente griego de esta época ha conseguido un grado de romanización muy importante, llegando el latín - importado por los soldados romanos y los propios mercenarios de la zona que pasaban a nutrir las filas - a tomar gran poder frente a las distintas lenguas que se hablaban. Durante los años de apogeo del gobierno de su marido Septimio Severo, la influencia y presencia de Julia en la mayoría de sus viajes y actividades políticas era considerable. Con su influencia incluso consiguió que el emperador permitiera a los soldados casarse y vivir con sus mujeres e hijos (Burns, 2007). Se pone en el centro del movimiento intelectual y religioso, expresión del sincretismo dominante en la época (Comucci, 1987). Es una mujer atenta a los cambios de su época, que conoce bien la atmósfera que se respira. Por su carácter se la identificaba con la diosa de la sabiduría y de la guerra, características que quedarán representadas en la numismática, como ya hemos visto anteriormente (Dávila, 2004).

7. Reflexiones finales

Tras conocer las peripecias que llegó a vivir Julia Domna, nos viene la imagen de una mujer astuta y muy inteligente, que supo mantenerse en la primera línea del poder, al lado de los cuatro varones más influyentes del momento y a los cuales sobrevivió, tres de ellos de su familia y uno su enemigo y mayor detractor Plauciano, llegando a influenciarlos con sus ideas y por qué no, incluso a manejarlos. Sin embargo, estas características unidas a la frivolidad con que resurge tras el asesinato de su hijo Geta, y su posterior posicionamiento al lado del asesino, llegan a vislumbrar atisbos de una mujer sin escrúpulos, en donde lo único que realmente le interesa es el poder. Aunque deberíamos pensar que no tenía otra oportunidad, si quería seguir conservando su vida, en una sociedad regida por varones.

Si algo queda claro es que con la dinastía sirio-africana que formarán Septimio Severo y Julia Domna, se producirá una coyuntura en las tradiciones romanas y se introducirán nuevas tradiciones de corte oriental. Seguramente, la influencia que ejercía la familia de Julia en aquellos momentos debía de ser bastante considerable. Esto, unido al formidable carácter de la futura emperatriz, era la combinación perfecta para que Septimio Severo se consolidase en el poder. Si somos capaces de olvidarnos solo por un momento de su estatus social y político, está mujer llegó a ser acusada de adulterio y de conspiración contra su propio marido - el cual era a parte, el mismo emperador - y como tal debería de haber sido castigada. A pesar de las graves acusaciones, Julia logró conservar la vida lo que nos hace pensar en varias hipótesis:

- Probablemente no se pudiera comprobar la veracidad de tales acusaciones.

- Disfrutaba de tal poder y de manipulación sobre el emperador, que Septimio Severo no pudo arrebatarle la vida.

- Todo fue un invento de su enemigo Plautianus, para desprestigiarla y quitarse así una dura contrincante por el poder durante las indisposiciones de Septimio Severo.

Afirmar con rotundidad alguna de estas hipótesis nos haría caer en un falso histórico, puesto que no podemos demostrar tales ideas. En cambio, al observar la ejecución y obra de esta emperatriz, vemos como bajo las vestiduras de una mujer se escondía un carácter prototipo de los varones. En el caso de la figura de Marco Aurelio Antonino da la sensación de que es ella la que está por encima del emperador. Ambición por el poder y altas miras para conservarlo, a pesar de los obstáculos y prejuicios que la sociedad romana tenía ante la idea de una mujer fuerte y capaz de gobernar, hacen posible que llegase a plantearse un *matrimonio-regencia* durante el tiempo que dura el gobierno de Caracalla. Uso este término ya que si es cierto que Caracalla era realmente hijo de Julia, el matrimonio probablemente no se habría consumado como tal. Estaríamos entonces hablando de un matrimonio meramente formal y político, por intereses para ambos. En el caso de que este matrimonio llegase a darse en realidad, nos hace pensar en una acción de legitimación por parte de Marco Aurelio Antonino y que se enmarcaría dentro de un contexto de intrigas palaciales por el poder.

Vemos como la figura de Julia es sin lugar a dudas un referente para su época. Una época en donde la mujer que se salía de los límites convencionales marcados, no estaba bien vista. Julia no sólo intentó mantener todas sus virtudes como mujer tradicional romana, al cuidado de su esposo e hijos sino que como mujer helénica-oriental, siguió manteniendo el contacto con la filosofía y demás ciencias. Esta enérgica actividad, nos descubre a una mujer con carácter, sensata y al mismo tiempo sentimental y maternalista, que pese a las adversidades consigue situarse en un lugar privilegiado desde donde ejercer *de facto* un auténtico poder. Es una figura femenina que ya entre sus contemporáneos debió de llamar la atención, tanto que, aún seguimos hablando e investigando sobre ella.

Bibliografía

- Abraham, R. J. (2009). *Magic and religious authority in Philostratus. The life of Apollonius of Tyana*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Aleixandre Blasco, A. (2005). Iulia Domna. Mater Augusti. *Protai gynaiques: mujeres próximas al poder de la antigüedad*. Sema V-VI, (pp. 95-116). Valencia.
- Asante, M. e Ismail. S. (2010). Rediscovering the “Lost” Roman Caesar: Septimius Severus the African and Eurocentric Historiography. *Journal of Black Studies*, 40, 4, 608-618.
- Baharal, D. (1996). *Victory of Propaganda. The dynastic aspect of the Imperial propaganda of the Severi: the literary and archaeological evidence AD* (pp. 193 – 235). Oxford: Tempvs Reparatum.
- Baharal, D. (1992). The Portraits of Julia Domna from the years 193-211 AD and the Dynastic Propaganda of L. Septimius Severus. *Latomus. Revue d'études latines*, 51, 1, 110-118.
- Bailón García, M. (2010). Imagen al servicio de la propaganda ideológica y política: el caso de Iulia Domna. Toga y Daga. Teoría y praxis de la política en Roma. *Actas del VII Coloquio de la Asociación Interdisciplinar de Estudios Romanos* (pp. 495-510). Madrid: Signifer Libros.
- Barnes, T. (2012). The Family and Career of Septimius Severus. *Zeitschrift für Alte Geschichte*, 16/1, 87-107.
- Barnes, T. (1972). Some Persons in the Historia Augusta. *Phoenix*, 26/2, 140-182.
- Barnes, T. (1984). The Composition of Cassius Dio's “Roman History”. *Phoenix*, 38/3, 240-255.
- Barnes, T. (2008). Aspects of the Severan Empire. Part I: Severus as a New Augustus. *New England Classical Journal*, 35/4, 251-267.
- Bartman, E. (2001). Hair and Artifice of Roman Famele Adornment. *American Journal of Archeology*, 105/1, 1-25.

- Benario, H. W. (1958). Julia Domna mater, senatus et patriae. *Phoenix*, V, 12-13.
- Bengoochea Jove, M.^a C. (1998). La historia de la mujer y la historia de género en la Roma Antigua. *Historiografía actual. Espacio, Tiempo y Forma, Serie II. Historia Antigua*, 11, 241-259.
- Birley, A. R. (2012). Julia Domna. En *Septimio Severo. El emperador africano* (pp. 109-125). Madrid: Gredos.
- Biscardi, B. M. (1987). La figura de Giulia Domna. En *Donne di rango e donne di popolo nell'età dei Severi* (pp. 13-28). Florencia: L.S.O.
- Bowersock, G. W. (1969). *Greek Sphophists in the Roman Empire*. Oxford: Claredon Press.
- Bravo, G. (1994). La mujer romana y la historiografía moderna: cuestiones metodológicas y nuevas perspectivas de estudio. En *Roles sexuales: la mujer en la historia y la cultura*, (pp. 55-72). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Burns, J. (2007). Julia Domna. The philosopher. En *Great Women of Imperial Rome. Mothers and Wives of the Caesars* (pp. 181-205). Londres: Routledge.
- Cantarella, E. (1991). La época de los Antoninos y los Severos. En *La Mujer Romana* (pp. 71-94). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Comucci Biscardi, B. M. (1987). La figura de Giulia Domna. En *Donne di rango e donne di popolo nell'età dei Severi* (pp. 13-28). Florencia: L.S.O.
- Cid López, R. M.^a (1993). Las emperatrices sirias y la religión solar. Una nueva valoración. *Formas de difusión de las religiones antiguas. Segundo Encuentro-Coloquio de ARYS* (pp. 245-253). Madrid.
- Cid López, R. M.^a (2007). Las matronas y los prodigios. Prácticas religiosas femeninas en los "márgenes" de la religión romana. *Norba. Revista de Historia*, 20, 11-29.
- Cleve, R.L. (1988). Some male relatives of the Severan women. *Historia XXXVII*, 2, 196-206.
- Dávila Iglesias, R. M. (2004). Julia Domna, Oriente en Occidente. En *Mujeres de la Antigüedad* (pp. 225-254). Madrid: Alianza.
- Domínguez Arranz, A. (2009). La mujer y su papel en la continuidad del poder. *Iulia Augusti, ¿una mujer incómoda al régimen?* En *Mujeres en la Antigüedad Clásica. Género, poder y conflicto* (pp. 153-183). Madrid: Sílex Ediciones.
- Fernández Ardanaz, S., González Fernández, R. (2006). El *consensus* y la *auctoritas* en el acceso al poder del emperador Septimio Severo. *Antigüedad y Cristianismo*, XXIII, 23-37.
- Ghedini, F. (1984). *Giulia Domna fra Oriente ed Occidente. Le fonti archeologiche*. Roma: La Fenice.
- Gibbon, E. (2006). La crisis del siglo III. Guerras civiles y victoria de Severo sobre sus tres competidores. *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*, I (pp. 111-126). Madrid: Atalanta.
- Gibbon, E. (2006). La crisis del siglo III. Muerte de Severo. Tiranía de Caracalla. En *Historia de la decadencia y caída del Imperio Romano*, I (pp. 127- 152). Madrid: Atalanta.
- González Fernández, R., Fernández Ardanaz, S. (2010). Algunas cuestiones en torno a la publicación de la *Constitutio Antoniniana*. *Gerión*, 28, 1, 157-191.
- Gorrie, CH. (2004). Julia Domna's Building Patronage. Imperial family roles and the Several Revival of Moral Legislation. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, 53, 1, 61-72.
- Hidalgo de la Vega, M.^a J. (2000). Plotina, Sabina y las dos Faustinas: la función de las Augustas en la política imperial. *Género, dominación y conflicto: la mujer en el mundo antiguo. Studia Historica*, 18/1, 191-224.
- Hidalgo de la Vega, M.^a J. (2012). Mujeres de la Dinastía Severa. Sueños de dominio y dueñas de Roma. En *Las emperatrices romanas. Sueños de púrpura y poder oculto* (pp.132 -152). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Levick, B. (2007). *Julia Domna, Syrian Empress*. Nueva York: Routledge.
- Lusnia, S. (1995). Julia Domna's Coinage and Severan Dynastic Propaganda. *Latomus: revue d'études latines*, 54, 119-140.
- Magnani, A. (2008). *Giulia Domna. Imperatrice filosofa*. Milán: Jaca Book.
- Marasco, G. (1996). Giulia Domna, Caracalla e Geta: frammenti di tragedia alla corte dei Severi.

- L'Antiquité Classique*, 65, 119-134.
- Turton, G. (1974). *The Syrian Princesses: The Woman Who Ruled Rome (AD 193-235)* (pp. 115-131). London: ACLS POD.
- Saavedra-Guerrero, M. D. (1994). El mecenazgo femenino imperial: el caso de Julia Domna. *L'Antiquité Classique*, 63, 193-200.
- Saavedra-Guerrero, M. D. (2006). Imagen, mito y realidad en el reinado de Septimio Severo. Julia Domna y la virtus en la familia imperial. *Athenaeum. Studi di Letteratura e Storia dell'Antichità*, 1, 95-103.
- Saavedra-Guerrero, M. D. (2007). El poder, el miedo y la ficción en la relación del emperador Caracalla y su madre Julia Domna. *Latomus: revue d'études latines*, 66, 1, 120-131.
- Saavedra-Guerrero, M. D. (2009). Septimio Severo, Julia Domna y Plauciano: El juego de la traición en la domus aurea. *Gerión*, 27, 1, 251-261.
- Sidebottom, H. (2007). Severan historiography: evidence, patterns, and arguments. En Swain, S., Harrison, S., Elsner, J. (ed.), *Severan Culture* (pp. 52-82). Cambridge: Cambridge.
- Whitmarsh, T. (2007). Prose literature and the Severan dynasty. En Swain, S., Harrison, S., Elsner, J. (ed.), *Severan Culture* (29-51). Cambridge: Cambridge.

¡Arrasar la Vendée! Guerra Civil y Columnas Infernales en pleno corazón de la Revolución Francesa

Raze the Vendée! Civil War and Infernal Columns in the heart of the French Revolution

Benjamín Cutillas Victoria
Universidad de Murcia

Recibido: 19/05/2014
Aceptado: 22/08/2014

Para citar este artículo: Cutillas Victoria, B. (2014). ¡Arrasar la Vendée! Guerra Civil y Columnas Infernales en pleno corazón de la Revolución Francesa. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 39-58.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/4>

Resumen

En medio de la Revolución Francesa, cuando la Libertad y los Derechos del Hombre fueron proclamados por primera vez en la historia, una parte de Francia decidió dar la espalda a este nuevo sistema político y moral con el deseo de continuar la forma de vida tradicional, en la que la autoridad real y la religión católica eran los credos del pueblo. El movimiento de sublevación frente al proceso revolucionario tuvo lugar principalmente al oeste del país, originando diversos conflictos internos que adquirieron especial relevancia en la región de la Vendée, donde se vivió una auténtica guerra civil en la que la República aplicó una política de *guerra total* a través de las conocidas Columnas Infernales que no conseguiría poner fin al problema. La contienda finalizaría tres años después con un proceso de pacificación de la región rebelde y unas consecuencias terribles para todos.

Palabras clave

Guerra de la Vendée, Revolución Francesa, columnas infernales, ejército republicano, gran ejército católico y real.

Abstract

In the middle of the French Revolution, when the Liberty and the Rights of Man were proclaimed, a part of France decided to turn away from this new political and moral system with the aim of returning to their recent past when the Royal Authority and the Catholic Religion were the creed of the people. This against the revolutionary process took place in the west of the country, causing many internal conflicts that acquired special relevance in the Vendée region, where a true civil war exploded and the French Republic enforced a policy of *total war* unleashing the so-called Infernal Columns, although they didn't put an end to the problem. The strife would end three years after with a peace process in the rebel region and terrible consequences for all.

Key words

The War of the Vendée, French Revolution, Infernal Columns, Republican Army, Catholic and Royal Big Army.

1. Introducción

La *Guerre de Vendée* o Guerra de la Vendée fue un conflicto armado que se desarrolló entre 1793 y 1796 en una región muy concreta de Francia y que se engloba dentro de un fenómeno social de reacciones campesinas y nobiliarias al oeste de Francia (Dupuy, 2005), compartiendo protagonismo con la *Chouannerie* o Chuanería, una serie de movimientos de sublevación y revueltas que se desarrollaron en una parte de Bretaña, Maine, Anjou y Normandía (Tabeur, 2008). No obstante, la Vendée se configuró como una región de carácter singular, muy conflictiva en el interior del país y con una capacidad de movilización y organización de recursos materiales y humanos capaces de hacer retroceder a una auténtica potencia europea como la Francia revolucionaria.

Pese a su importancia en lo social, lo ideológico y lo militar, la Guerra de Vendée se nos presenta aún hoy con muchas incógnitas, pues coincide con una época en la que los grandes focos historiográficos tradicionales y actuales se centran en otras cuestiones. Pero las respuestas que podemos encontrar así como las preguntas que nos podemos formular nos sugieren que estamos ante un conflicto mucho más importante que una simple sublevación campesina o nobiliaria contra la nueva forma de gobierno que había nacido en Francia.

Desde un punto de vista militar, prácticamente todas las formas de hacer la guerra disponibles a finales del siglo XVIII se practicaron en estos territorios del oeste de Francia, desde las estrategias que podemos definir como *clásicas*, donde los combates entre los contingentes enemigos se llevaban a cabo en un campo de batalla abierto o bien a través de los asedios y defensas de las plazas, hasta otras formas menos tradicionales pero igualmente practicadas desde antaño, como la aplicación de tácticas de destrucción total y tierra quemada que realizaron los ejércitos republicanos, o las técnicas de guerrilla de los sublevados vendeanos que llegaron a ser mucho más importantes y dañinas gracias al mejor conocimiento del terreno (Gras, 1994).

Desde el punto de vista social, observamos cómo son los campesinos y artesanos de estas tierras los que se sublevan y piden a la clase nobiliaria conservadora que los dirija hacia la victoria gracias a su formación militar, un fenómeno realmente extraordinario. Además, podemos añadir que la guerra tuvo unas repercusiones muy importantes en cuanto a las relaciones internacionales de los sublevados, pues los contactos con Inglaterra así como con otros países fueron una novedad en un conflicto que se vendía entre los republicanos como una rebelión donde nobles y religiosos controlaban a un pueblo ciego (Martin, 1987) y sumiso guiado por sus líderes tradicionales.

Pero hay dos universos realmente importantes en este conflicto y que sobresalen de tal manera que marcarán la personalidad y la imagen de esta región y de sus gentes: el ideológico y el religioso. Dos dimensiones que van ligadas entre sí pero que en este caso concreto podemos diferenciar, ya que la lucha vendeana se fundamenta en dos razones principales: por un lado, actuar contra el nuevo sistema político buscando el restablecimiento del tradicional; y por otro lado, castigar los ataques a la religión católica y a sus representantes, motivo de un descontento generalizado. Estos aspectos se reflejan claramente en la divisa que ondearon los vendeanos durante todo el conflicto, y que permaneció entre ellos una vez que este terminó: *Pour Dieu et le Roi* (Por Dios y el Rey).

Nos puede parecer insólito que en el gran momento histórico donde es considerado que el hombre accede a unos derechos civiles y humanos definidos como *inalienables*, una parte de la población rechace el nuevo giro que se había producido y se levante contra ella en un grito por la defensa de sus tradiciones y sus creencias más profundas, aunque estas propugnaran una sociedad jerarquizada, donde los hombres no eran iguales. Sin embargo, debemos situarnos en el contexto histórico de estos hombres y mujeres, repartidos en un territorio extenso donde existían pocas ciudades y predominaban pueblos y aldeas donde eran los religiosos quienes más influían en ellos, siendo denominadas estas tierras como *tierras de cristiandad* a causa del importante arraigo de la religión en sus vidas, configurada esta como el terreno a la vez cultural y político donde los campesinos podían intervenir (Martin, 1987).

Pese a la derrota final de los sublevados y la instauración del régimen revolucionario por todo

el país, la Guerra de la Vendée muestra una realidad realmente apasionante: el rechazo de una parte de los franceses al camino que estaba tomando el país y la oposición a la eliminación de las instituciones políticas y del poder eclesiástico que durante siglos habían dominado el país.

2. Construir la historia de la Vendée, un intenso debate historiográfico y popular

Desde la primera mitad del siglo XIX, momento en que las primeras obras que trataban sobre el conflicto vendeano vieron la luz, la bibliografía sobre la Vendée se ha podido clasificar sin dificultad en obras pro-revolucionarias que defendían o *bleus*, y en obras pro-vendeanas o *blancs* (Martin, 2000), pues, como en numerosos conflictos locales o nacionales donde colisionaron dos bandos, se escribió a favor de uno u otro.

Pese a que la objetividad histórica es una cualidad que se le exige al historiador, en relación a algunos debates es difícil lograrla a causa de las pasiones políticas e ideológicas de cada uno. El propio Martin (2000) afirma que numerosos ejemplos que llegan hasta una fecha reciente ilustran el clima de violencia ideológica y política que ha marcado la historiografía de la Vendée y de la propia Revolución Francesa.

Bien es cierto que la Historia ha seguido avanzando aunque los puntos de vista de quienes la escriben hayan sido diferentes, pero en el caso particular de la Vendée un hecho clave no muy lejano hizo explotar el debate científico hasta enfrentar a dos corrientes historiográficas, creando y animando una discusión que se ha propagado a los medios de comunicación, impregnando un sector de la política actual francesa y calando en la sociedad.

Este detonante se produjo en 1985, en el momento que Sécher defendió en su Tesis de Estado que la Vendée había sufrido un *genocidio* decidido por la Francia Revolucionaria y aplicado por las columnas del General Turreau, comparando además la historia de Francia con la de la URSS o el nazismo. La afirmación de Sécher encajaba dentro de una tradición literaria e ideológica existente en la Vendée que ratificaba el carácter propio de la región, su identidad única y su papel de víctima ante el régimen republicano.

Sin embargo, desde el bando contrario a esta tesis, mayoritario en los círculos académicos que además cuestionan el método de Sécher (Martin, 2000), se afirma que, en primer lugar, la aplicación de un término forjado a finales de la II Guerra Mundial a este conflicto es muy cuestionable; y, en segundo lugar, que no ha sido posible encontrar una identidad *vendeana* antes de la guerra, ni por motivos religiosos, ni sociales y mucho menos raciales. No debemos olvidar que, tomando como ejemplo la definición de la Real Academia Española, el término *genocidio* se define como el “exterminio o eliminación sistemática de un grupo social por motivo de raza, de etnia, de religión, de política o de nacionalidad”.

No hay duda que el debate en el ámbito académico y/o divulgativo continua en la actualidad, sin haber llegado hasta el momento a una solución que respete con rigor los cánones del hacer del historiador. Pero si por algo esta pugna ha cobrado suma importancia, ha sido por la implicación de los medios de comunicación, lo que ha permitido una profunda expansión de las ideas que sobre la guerra tienen principalmente las personas que defienden la existencia de un *genocidio* en la Vendée y de todas las ideas pro-vendeanas, en lo que ha supuesto una pérdida de objetividad en el conocimiento que sobre el tema se tiene en la calle.

El objetivo de este trabajo ha sido intentar esbozar de forma clara y objetiva el desarrollo de la Guerra que se produjo en la región de la Vendée militar en los tiempos de la Revolución Francesa, intentando conocer la contienda, su realidad y sus problemáticas, aportando unas pinceladas sobre el intenso debate historiográfico que existe en torno a ella.

3. La Vendée, una guerra entre hermanos

La guerra que durante tres años forjó un espíritu de apoyo a los valores tradicionales

y un rechazo a los nuevos horizontes revolucionarios que tenían sus raíces ideológicas en los planteamientos de *les Lumières*, se desarrolló en un territorio geográfico de 13 000 km² localizado en la orilla izquierda del río Loira y al que los historiadores han denominado como la *Vendée militar*, región histórica que centralizó los diferentes enfrentamientos contra el gobierno central, y que hoy en día está compuesta por los cuatro departamentos de la Vendée, Deux-Sèvres, y una parte de Maine y Loria y de Loira Inferior (Tabeur, 2008). Este fue el escenario en el que Francia se desangró a causa de un conflicto que bien podría haberse denominado como una auténtica guerra civil entre hermanos.

En efecto, la naciente República Francesa se encargó de emprender una guerra que debía ser ganada rápidamente utilizando para tal fin los medios que fueran necesarios, comenzando así las operaciones militares con el objetivo de buscar y castigar a los sublevados armados a través de batallas y persecuciones, pero que acabó por extenderse y afectar a todos los miembros de la comunidad sin excepción, a causa de la aplicación de una nueva estrategia que supondría poner en práctica una de las tácticas de *guerra total* que ya se aplicaban desde la Antigüedad y que llegarían a su culmen en los conflictos del siglo XX. De esta nueva dirección de la guerra nacerían las conocidas *Columnas Infernales* o *Incendiarias* como el intento principal de resolver el problema vendeano por parte del gobierno revolucionario tras un año de conflicto donde las derrotas se sucedían una tras otra, y que, como veremos más adelante, se mostraron ineficientes en su propósito.

La guerra enfrentó a dos contingentes armados: el republicano, conocido con el nombre de los *bleus* o azules, y los vendeanos sublevados o *blancs*, que crearon un ejército al que llamaron el gran ejército católico y real, compuesto por decenas de miles de civiles armados que se reunían para un ataque concreto o una campaña corta y que, poco después, volvían a sus casas para continuar con el trabajo de las tierras. Mientras los segundos aprovecharon siempre su conocimiento del terreno para esconderse en los bosques y montañas y realizar ataques concentrados a modo de guerrilla contra los republicanos, los azules mantuvieron una estrategia centrada en el control de las ciudades y campañas cortas a través de columnas muy móviles que no disponían de artillería, ni de campamentos y con unos efectivos limitados (Martin, 1987).

A causa de las acciones violentas constantes y el cambio continuo de posiciones, jamás existió un frente continuo que enfrentara a ambas fuerzas (Du Rustu, 1987), extendiéndose la guerra a cualquier lugar y a cualquier terreno posible dentro de la región sublevada, factor decisivo para explicar la decisión gubernamental de adoptar una estrategia de destrucción de ciudades, pueblos, aldeas y campos a manos de unas tropas que se decían batir por la libertad, la igualdad y la fraternidad.

Pero antes de continuar con el desarrollo de las operaciones, y una vez vistas algunas consideraciones previas necesarias para el buen entendimiento de esta guerra, debemos buscar el origen de la contienda, es decir, indagar en el contexto histórico que rodeó este conflicto para averiguar cuáles fueron las causas que provocaron que unos simples campesinos se sublevaran contra su gobierno en un fenómeno generalizado que afectó a toda una región así como a sus habitantes.

4. El origen de la guerra: las causas de la sublevación

La Guerra de Vendée es un conflicto ligado íntimamente con el proceso revolucionario que explotó en Francia a partir del año 1789, pues a partir de los nuevos hechos que se sucedieron, nacieron progresivamente las razones políticas, sociales e ideológicas que llevaron a los vendeanos a sublevarse. Es por ello que podemos afirmar que la Guerra de Vendée es una consecuencia de la Revolución Francesa, ya que con los objetivos perseguidos y políticas adoptadas hacia un modelo de sociedad totalmente novedosa y rompedora con lo tradicional, la Revolución dejó atrás a una parte del país que ni entendía ni quería estos cambios que fueron creando de forma progresiva un sentimiento de rechazo que terminaría por explotar en el año 1793.

A causa de los graves problemas económicos heredados por las guerras que Francia había

emprendido en la segunda mitad del siglo XVIII, principalmente la Guerra de los Siete Años y la participación en la Guerra de Independencia Americana, el Estado francés acumulaba un déficit de ciento treinta millones de libras (Biard y Dupuy, 2008), una suma gigantesca que representó el primer escollo al que tuvo que hacer frente la administración revolucionaria una vez que había tomado el poder.

Con el fin de mitigar esta deuda, el obispo de Autun, Charles Maurice de Talleyrand, pidió a la Asamblea que los bienes del clero fueran puestos a disposición de la nación el 10 de octubre de 1789. El 2 de noviembre esta medida fue aprobada en una asamblea muy dividida, con 568 diputados que votaron a favor sobre novecientos cincuenta y cuatro presentes (Biard y Dupuy, 2008), y una nueva ley entró en vigor el 20 de diciembre del mismo año proclamando las primeras ventas de bienes de la Iglesia. La decisión fue muy bien acogida por los sectores revolucionarios así como por la naciente clase urbana y la clase obrera, cuyas situaciones se caracterizaban por soportar unas condiciones de vida muy duras y austeras –al filo de la pobreza extrema-, y que veían ahora como la Iglesia, ente sagrado e intocable durante siglos, se ponía al servicio del pueblo y colaboraba a pagar y a resolver los problemas financieros del país.

Sin embargo, la misma noticia que llenaba a algunos de júbilo y exaltación en medio de un clima de creciente hostilidad hacia la religión y sus representantes, provocó en otros sectores de la sociedad –entre los cuáles podemos destacar a los grupos campesinos tradicionales, como los vendeanos, o a la aristocracia más conservadora- un rechazo total y la aparición de un sentimiento contrario al proceso revolucionario, calificado a partir de ese momento como antirreligioso e incluso, antinatural. Además, no podemos dejar de lado que dentro del seno de los eclesiásticos existió una gran división entre los religiosos llamados *constitucionales* que apoyaban el régimen revolucionario, y los religiosos conocidos como *refractarios*, aquellos que se opusieron a los cambios y a los recortes en derechos que sufrió la Iglesia y que desde sus posiciones ejercían una influencia muy poderosa adoctrinando en sus iglesias y parroquias a sus fieles sobre una u otra postura.

Este nuevo sentimiento no hizo más que aumentar tras la aprobación por la Asamblea de nuevas medidas que atacaban directamente a la Iglesia y, por ende, a la religión católica. Nos referimos a la ley del 13 de febrero de 1790 que suprimió las congregaciones que no tenían una función social; y a los debates sobre la sustitución de un clero propietario por un clero asalariado por el Estado bajo un nuevo orden que sería asegurado por la constitución civil del clero, finalmente aprobada el 12 de julio de 1790 (Biard y Dupuy, 2008). Esta proclamaba que el catolicismo permaneciese como religión de estado, pero paralelamente, otras medidas fueron instauradas causando una gran convulsión entre los religiosos y los creyentes: disminución de diócesis y obispos, gratuidad de los servicios religiosos al ser financiados por el Estado por ser estos considerados de necesidad pública o la elección de los obispos y sacerdotes por los fieles en un claro ejemplo de sociedad democrática. No obstante y pese a la rápida ratificación del rey Luis XVI el 24 agosto 1790, la aplicación de la nueva ley fue lenta, y el 3 de enero de 1791, una nueva ley obligaba a los religiosos a prestar juramento a la Nación y a sus decisiones, ordenanza que no respetaron más de la mitad de los miembros del clero y que dividió aún más a la Iglesia al condenar a los refractarios como proscritos (Biard y Dupuy, 2008).

En la Vendée, la Constitución Civil del Clero fue considerada como una humillación, principalmente a causa del artículo 15, que decretaba que “en todas las ciudades y burgos que no tuvieran más de seis mil almas, no habría más que una sola parroquia; las otras parroquias serían suprimidas y reunidas bajo la iglesia principal” (Tabeur, 2008). Esto significaba un ataque contra los campesinos, muy religiosos y apegados a sus parroquias, agravado a causa de los cierres de estas y de las destrucciones de los campanarios de las iglesias (Gerard, 1993), un auténtico símbolo que caló muy hondo entre las conciencias de los creyentes. Poco a poco un sentimiento de revuelta se fue instalando entre los campesinos, oyentes de los discursos contrarrevolucionarios de algunos curas que consideraban que la Iglesia había sufrido un cisma (Biard y Dupuy, 2008) y que veían este conflicto como una nueva cruzada que había que librar en defensa de la fe religiosa.

La ruptura moral con la Asamblea por las cuestiones religiosas fue muy importante, pero el

hecho más grave fue la ejecución del rey Luis XVI el 21 de enero de 1793, la cual significó una ruptura total entre el Antiguo Régimen que deseaban los vendeanos y la República que estaba en proceso de terminar con el sistema anterior a través de la eliminación y la supresión de sus poderes, pilares tradicionales que habían conformado la sociedad hasta entonces. La noticia de la muerte del rey fue muy mal acogida en Vendée, especialmente en las aldeas y los campos, como podemos apreciar en las palabras del procurador del distrito de Sables escritas el 24 de enero: “Ayer, el anuncio de la condena de Luis Capeto fue mal recibida. Algunos calificaron de villanos a los legisladores que condenaron a Luis a muerte. Propósitos y gestos de amenaza fueron realizados. En los campos, la impresión es incluso peor, hay que estar de guardia” (Tabeur, 2008). Estos hechos crearon un sentimiento muy profundo de indignación y de rechazo hacia la Asamblea y, después, hacia la Convención.

Pero el detonante final de la sublevación de la Vendée fue la leva extraordinaria de 300 000 hombres decretada por la Convención del 20 al 24 de febrero de 1793, con el fin de enfrentarse a una coalición europea creada por Inglaterra y Países Bajos, y que se vería reforzada por Austria y Prusia en febrero de 1793, y por España y algunos estados italianos en marzo. Estos países perseguían la idea de poner fin tanto a la República Francesa como a sus principios, vengar la muerte de Luis XVI y conseguir el restablecimiento de la Corona.

Así, Francia se enfrentaba a la casi totalidad de la Europa reunida a excepción de Suiza, Rusia y los países escandinavos, y es por ello que los Girondinos que dominaban la Convención votaron numerosas medidas de *salud pública*, destacando en este contexto la aprobada para reforzar el ejército con contingentes departamentales. Los conscriptos fueron elegidos entre hombres de dieciocho a cuarenta años, célibes o viudos sin hijos, pero había algunos sectores exentos como los funcionarios y los miembros de la administración (Gras, 1994). La reacción de los vendeanos fue la negación total de luchar y defender una *república sin Dios y regicida* (Tabeur, 2008), posición muy influenciada por los religiosos refractarios y por las propias convicciones de habitantes de la Vendée. A partir del 10 de marzo de 1793, grupos armados compuestos por artesanos, campesinos y obreros se formaron en más de una centena de ciudades así como en numerosas aldeas. Era el inicio de una sublevación que acabaría en guerra.

5. El año 1793: el inicio de las beligerancias

A pesar de los intentos de los obispos refractarios para que los campesinos tomaran las armas y se enfrentaran al orden revolucionario, los campesinos solo salían de los bosques para protestar contra las levas de hombres en las ciudades y en los campos, misma respuesta social que se produjo por toda Francia, especialmente en aquellas regiones más alejadas de la capital donde el ámbito rural y la religión católica estaban muy arraigados, como en Bretaña, Lemosín, Auvernia, Provenza o Borgoña.

No obstante, un motín marcó el comienzo de la guerra civil en Vendée el 11 de marzo de 1793, lo que atestigua el clima existente de descontento y rechazo que finalmente explotó. En ese día, entre tres y cuatro mil campesinos desde las aldeas vecinas, llegaron a Machecoul, un burgo de dos mil personas protegido por una centena de guardias nacionales que, sin experiencia y tomados por el miedo, dispararon sobre la masa (Tabeur, 2008).

Esta agresión que podemos calificar como el detonante de la sublevación, provocó una respuesta campesina que desembocó en un ataque violento al burgo, matando a los guardias nacionales, al comisario, al procurador y al cura constitucional. Así, Machecoul se convirtió en el centro de la oposición al poder revolucionario, abriéndose un período de terror donde las condenas a muerte de los republicanos se sucedieron hasta el día 22 de abril, fusilados estos de dos en dos y al filo de las fosas donde fueron posteriormente enterrados, llegando a un total de quinientas cuarenta y dos víctimas en apenas cuarenta y dos días (Gerard, 1993).

Con el inicio de las hostilidades y los vendeanos en proceso de agrupación, una nueva fase del proceso bélico se disponía a comenzar. Los sublevados procedían de ámbitos muy humildes de la

sociedad, y eran por tanto desconocedores de cualquier forma de hacer la guerra o de ser capaces de organizar un movimiento de envergadura que fuera capaz de conseguir la victoria o, al menos, hacer valer sus reivindicaciones; por ello, fueron los grados más bajos de la sociedad los que se dirigieron hacia nobles de diverso rango de la región con el fin de que encabezaran la sublevación y comandaran las emergentes tropas, petición que fue aceptada por la mayoría de ellos.

La realidad de este proceso de apelación a los nobles fue totalmente tergiversada tanto en el momento de la sublevación como durante el desarrollo de la Guerra, así como posteriormente al conflicto, con el fin de crear una imagen del bando sublevado como un contingente jerarquizado y liderado de forma absolutista por unos nobles que no querían renunciar al modelo de vida del Antiguo Régimen y una sociedad humilde totalmente imbuida en él y que no quería abandonarla a causa de la influencia desde los altares y los lugares de poder (Gras, 1994). Todo ello con el objetivo de mostrar a la nueva sociedad francesa y revolucionaria el atraso de estos franceses y la pervivencia del modelo que la revolución buscaba eliminar.

Tres días después de la toma de Machecoul, el 14 de marzo llegó al burgo el caballero François Athanase Charette de la Contrie, conocido simplemente como Charette, forzado por la masa a tomar los mandos de la revuelta (Martin, 1985). Hijo de nobles y militar ilustre que defendió a la familia real en el asalto del Palacio de las Tullerías el 10 de agosto de 1792, Charette huyó de París refugiándose en la Vendée para proteger su vida primero, y tomar después el poder de la región de Machecoul en un conflicto que empezaba a propagarse. A finales del mes de marzo, Charette había conseguido obtener el apoyo de otros líderes realistas como Louis Guérin y La Cathelinière, formando un ejército de 8 000 campesinos que comenzaron a ocupar plazas de importancia, como el burgo de Pornic.

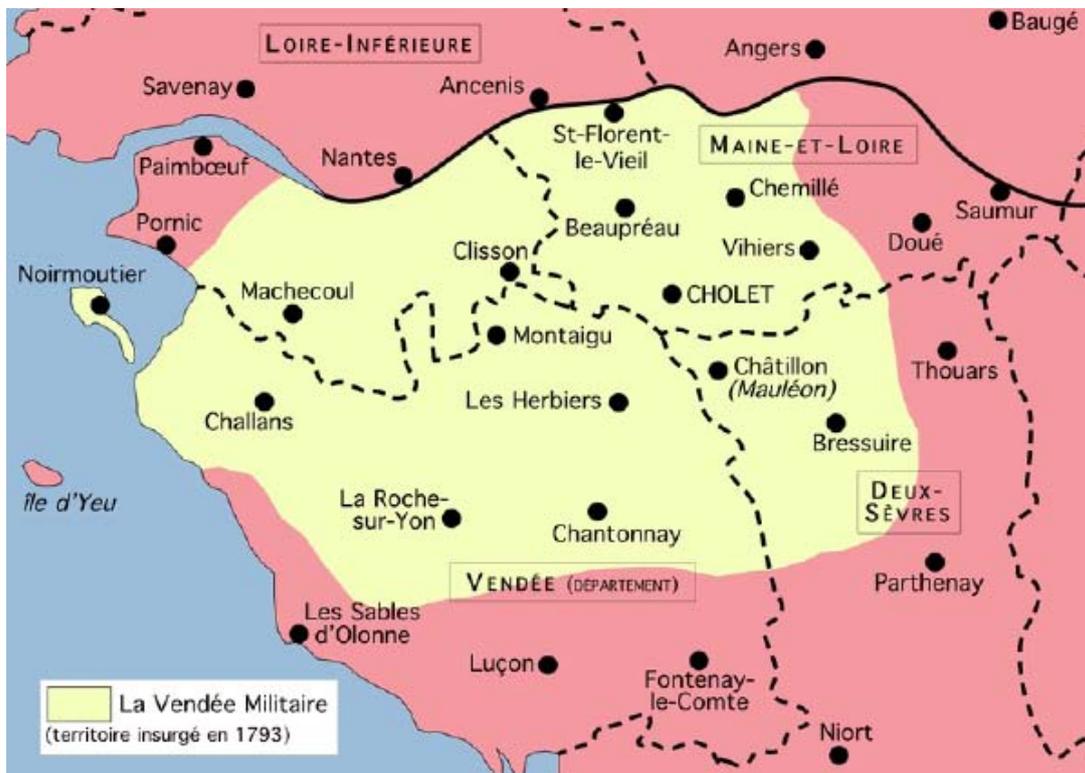


Figura 1: territorio sublevado de la Vendée militar en marzo de 1793.
Fuente: www.guerredevendee.canalblog.com

La sublevación no había hecho más que empezar, y en aquellos días de marzo nuevos contingentes de campesinos dirigidos por los nobles y caballeros de la región se enfrentaron a las tropas republicanas. El 12 de marzo tres mil hombres rechazaron la conscripción y atacaron a un grupo de gendarmes armados en Saint-Florent-le-Vieil, ocupando finalmente los edificios oficiales (Gerard, 1993). El 14 de marzo, el jefe sublevado Cathelineau a la cabeza de tan solo cuatrocientos hombres ocupó Chemillé, viéndose reforzado a la mañana siguiente con la unión de diversas columnas así como de campesinos llegados desde las aldeas hasta alcanzar un total de efectivos de casi 15 000 hombres que perseguían un único objetivo: tomar la plaza fuerte de Cholet (Martin, 1987), meta que fue cumplida ese mismo día tras organizar las tropas y tomar la ciudad en algunas horas saqueando todos sus recursos.



Figura 2: *Henri de la Rochejaquelein à la bataille de Cholet*, Paul Emile Boutigny. Escena que representa de la conquista de Cholet por los vendeanos el 15 de marzo de 1793.
Fuente: es.wikipedia.org

La Guerra de la Vendée había comenzado con un increíble éxito para los sublevados, cuya fuerza principal eran soldados-campesinos dispuestos a luchar y a morir por la causa real y por la religión cristiana. Dicho triunfo se debió sin duda a la organización de los efectivos y a sus ataques bien coordinados y preparados, imaginando además su alto nivel de moral y su ambición por luchar tras años de descontentos y ofensas hacia su forma de vida. No obstante, también es importante precisar que las tropas republicanas eran muy escasas en el territorio. Francia se veía amenazada por todas sus fronteras, enviándose a la mayoría de las tropas al frente, quedando en el interior

aquellos menos preparados para luchar, bien por su inexperiencia, bien por su precaria preparación.

El mismo proceso de sublevación no sólo se vivió en la Vendée; nuevas columnas y regimientos de campesinos y habitantes de los burgos se le unieron en las regiones limítrofes bajo la dirección de nobles y antiguos militares, como en Anjou, en Deux-Sevres y en Poitou. En apenas cinco días, estas nuevas fuerzas armadas habían tomado numerosas ciudades y posiciones estratégicas, haciendo valer su fuerza potencial ante unos contingentes republicanos que apenas plantaban batalla y se retiraban hacia las ciudades aún bajo su control republicano en cuanto surgían las primeras dificultades en el combate.

La estrategia adoptada por los republicanos ante el avance imparable de los sublevados fue la de refugiarse en las ciudades que rodeaban la región histórica de la Vendée militar, facilitando así que los vendeanos tomaran fácilmente las pequeñas ciudades, ahora sin guarnición y el control completo de los bosques, controlando los ejes de comunicación permitiéndoles expandir su mensaje a prácticamente la totalidad de los habitantes de la Vendée para obtener apoyo directo a través de hombres para combatir, y avituallamiento gracias a que los campesinos se implicaron en la lucha a través de compartir su alimento, sus materias primas o atendiendo a las columnas que pasaban cerca de sus aldeas o comunas.

El 21 de marzo, varias columnas armadas vendeanas con Cathelinau a la cabeza junto a otros líderes como Stofflet o d'Elbée, convergieron en la ciudad de Chemillé y decidieron unirse y darse el nombre de *Armée catholique et royale*, ejército católico y real, el cual se convertiría el 4 de abril de 1793 en la *Grande Armée Catholique et Royale de la Vendée Militaire* (Tabeur, 2008) o gran ejército católico y real de la Vendée Militar.

6. La respuesta de la República: de las primeras medidas a la *Virée de Galerne*

La Convención Republicana era consciente de la comprometida situación que se vivía en la Vendée, pero no se adoptaron medidas hasta el 23 de marzo cuando dos delegados del departamento vendeano (Mr. Mercier du Rocher y Mr. Pêrvinquière) expusieron la situación que realmente se vivía en la zona. La respuesta por parte del gobierno central fue un plan de represión que buscaba rodear el territorio y lanzar columnas militares con efectivos limitados hacia el centro de la región a partir de la periferia con el fin de sofocar la revuelta con ataques por numerosos lugares que quebraran la unidad vendeana. No obstante, las tropas alineadas fueron algunos regimientos de línea y de caballería mal equipados junto a soldados de la guardia nacional sin formación militar profesional, ya que las tropas regulares de la región habían sido destinadas a las fronteras junto a los conscriptos, dejando la región sin hombres potenciales para reforzar al contingente republicano.

El mes de abril de 1793 se caracterizó por el inicio de las ofensivas centradas especialmente en la ciudad de Cholet, importante tanto a nivel estratégico como a nivel simbólico, y que culminaron con la victoria en esta plaza el 20 de abril. El ejército republicano ya había comenzado a poner en práctica el plan de represión brutal decidido por la República con el fin de influir en el resto de los sublevados para que se rindiesen o enseñarles que su único fin sería la muerte, como fue el caso de la ciudad de Barré, quemada completamente y todos sus habitantes fusilados.

Sin embargo, pese al terrible destino de algunas de las ciudades reconquistadas, el ejército vendeano continuó con sus operaciones en el mes de mayo de 1793, centradas en el este de la región, tomando las ciudades de Bressuire, Parthenay y la ciudad fortificada de Thouars, defendida por una tropa de unos 3000 hombres (Martin, 2001). La resonancia de las victorias inspiró el miedo en los soldados republicanos y otros burgos importantes cayeron sin resistencia, como Saumur, la Flèche o Angers.

Las victorias y la unión de los jefes vendeanos crearon un sentimiento en el corazón del gran ejército católico y real que animó a los sublevados a intentar tomar la ciudad de Nantes, un golpe que hubiera sido clave para obtener el control de la región, propagar la rebelión y que habría significado una terrible pérdida para la República (Gerard, 1993). Así, el 29 de junio de 1793 los vendeanos atacaron la ciudad, pero la defensa de los ciudadanos y la mala coordinación de algunos

de los jefes del ejército vendeano llevaron a que la intentona de tomar la posición más importante del oeste de Francia fracasara.

Nantes abrió una serie de derrotas que se sucedieron durante el verano, pero los vendeanos continuaban controlando toda la región. Sin embargo las victorias vendeanas en las ciudades no eran duraderas dado que una vez que la batalla terminaba, los campesinos salían de las ciudades para volver a sus casas y trabajar sus tierras, abandonando sus puestos y permitiendo de esta manera a las tropas republicanas recuperar las posiciones perdidas.

Con la llegada de septiembre de 1793, la situación iba a cambiar drásticamente en la Vendée. Millares de soldados llegaron a la región, la mayor parte de ellos voluntarios reclutados en los departamentos vecinos armados de una forma rudimentaria, pero también se produjo la llegada de unos 17.000 soldados del ejército que se batía en Mainz, soldados del Ejército del Rin (Tabeur, 2008) enviados para combatir en esta ya larga guerra para el gobierno republicano, y acompañados de antiguos soldados del ejército real. Estos siguieron las órdenes dictadas por el general Canclaux: tomar la Vendée con una maniobra en pinza gracias a la entrada en la región rebelde de todas las tropas disponibles en todas las guarniciones de la región (Martin, 2001).

Sin embargo, el estado mayor localizado en la ciudad de Saumur anuló estas órdenes, cundiendo el desacuerdo entre los republicanos, situación que los vendeanos aprovecharon para obtener diferentes victorias contra las columnas que les atacaban en desorden.

A pesar de las victorias de septiembre, en octubre el plan Canclaux comenzó a funcionar de manera efectiva y las derrotas vendeanas comenzaron a llegar a causa de una fuerte presión militar así como por la división interna de los jefes vendeanos y la muerte de varios cabecillas de la rebelión (Lescure, D'Elbée y Bonchamps) (Gerard, 1993). A finales de mes, el ejército católico y real proveniente de Anjou y de Haut-Poitou se encontraba rodeado por las fuerzas republicanas y obligado a entablar batalla con el enemigo. Finalmente, el 17 de octubre de 1793 tuvo lugar el enfrentamiento en un territorio que ya había sido escenario de anteriores pugnas y que ahora se convertiría en una de las batallas más celebres de esta contienda, la batalla de Cholet, en la que los vendeanos llevaban la ventaja durante casi toda la jornada hasta que al caer la tarde llegaron refuerzos republicanos, intimidando a los soldados-campesinos que huyeron del campo de batalla, cundiendo el desacuerdo entre los jefes sublevados y acabando en una desmoralizante y dura derrota para los vendeanos.

Al final del día la derrota y la pérdida de importantes generales provocó un movimiento impulsivo que ya había sido preparado con antelación: el paso del río Loira para dirigirse hacia las regiones de Bretaña y Maine en un movimiento masivo de personas que fue conocido como la *Virée de Galerne* (Gras, 1994) o Giro de la Galerna.

En efecto, durante las jornadas del 17 y 18 de octubre, entre 60 000 y 100 000 civiles y soldados atravesaron el río, protegidos por unos 30 000 o 40 000 combatientes, formando una columna de más de dieciocho kilómetros que avanzaba lentamente al contar entre ellos a combatientes, heridos, ancianos, mujeres y niños (Martin, 2001).

A causa de la falta de un líder para organizar la marcha, el joven Henri de La Rochejacquelein (Horassius, 2008) fue elegido como generalísimo del contingente con apenas 21 años, decidiendo que la columna avanzara hacia el norte en busca de un puerto, decisión tomada tras la llegada de un mensajero llegado de la Isla de Jersey que se presentó ante los vendeanos y les comunicó un mensaje de los príncipes de Inglaterra (Horassius, 2008, p. 107): ellos prometían desembarcar con tropas, pero para que esto sucediera, los vendeanos debían tomar un puerto para asegurar un desembarco.

La columna avanzó hacia el norte cosechando diversas victorias sobre ciudades poco defendidas, como Le Mans, Laval o Fougères, decidiendo que la ciudad portuaria de Granville sería el mejor emplazamiento para asegurar una cabeza de puente que permitiera desembarcar a las fuerzas inglesas por su situación resguardada y sus óptimas fortificaciones. Finalmente, la columna vendeana llegó a Granville el 14 de noviembre de 1793, pero la ciudad se defendió del ataque y los vendeanos no pudieron llegar a la costa ni recibir la esperada ayuda inglesa.

La derrota de Granville (Gerard, 1993) y el fracaso de la expedición dividieron a los sublevados, imponiéndose finalmente la decisión de dar marcha atrás y volver a la Vendée. A su regreso, los sublevados se encontraban con la moral casi hundida y las ciudades se encontraban bien defendidas por las tropas republicanas. El camino de los vendeanos estuvo caracterizado por batallas muy duras y con un gran número de bajas, afectando al total del contingente, incluyendo ancianos, mujeres y niños, como en los enfrentamientos de Pontorson, Dol de Bretagne o Antrain (Gerard, 1993, p.287). La derrota en Angers el 3 y 4 de diciembre de 1793 obligó a la columna vendeana a dirigirse hacia Le Mans, donde se acantonaron poco tiempo al entrar en la ciudad las tropas republicanas el 12 y el 13 de diciembre masacrando a los vendeanos. Estos, vencidos, tuvieron de nuevo que marchar al norte, donde ocuparon por tercera vez Laval.

Finalmente, el 16 de diciembre los vendeanos llegaron al río, pero había pocos barcos para cruzarlo y la ribera opuesta estaba bajo control republicano. Las tropas republicanas progresaron por la región hasta que llegaron a la ciudad de Savenay, al norte del río Loira y desde donde se dominaba la ribera del río donde se situaban las embarcaciones para cruzar el río. Allí los *bleus* tomaron posiciones para evitar que los sublevados alcanzaran el río fácilmente y esperaron bien atrincherados un ataque vendeano que se produjo el 22 de diciembre, cuando 6000 vendeanos penetraron en la ciudad, pero fueron rechazados por el destacamento republicano, de unos 18 000 hombres, acabando con la batalla al día siguiente en el momento que la infantería republicana pasó a la ofensiva y las fuerzas vendeanas fueron aplastadas (Martin, 1985), poniendo fin a la *Virée de Galerne*, expedición que había fracasado tanto a la hora de buscar un puerto para obtener la ayuda inglesa, así como en su regreso a la Vendée.



Figura 3: *Le Général Lescure blessé passe la Loire à Saint-Florent*, cuadro de Jules Girardet, 1882, Musée Birkenhead.

Fuente: 1789-1799.blogspot.com.es/2011/12/la-guerre-de-vendee-de-1793-1796.html

7. La guerra total de las Columnas Infernales

A pesar de la expedición del gran ejército más allá del Loira y la débil situación de los jefes vendeanos, Charette continuaba estable en la baja Vendée con una gran parte del ejército del centro. Sin embargo, la mayoría de las ciudades de la Vendée estaban bajo dominación republicana

y Charette junto a sus tropas se encontraba constantemente perseguido por diferentes columnas republicanas que lo buscaban como principal objetivo pero a las que siempre conseguía escapar.

En París, la consideración de que la Guerra estaba casi terminada se encontraba cada vez más presente en el ambiente, pero la Convención en pleno decidió cortar de raíz el problema y poner fin a esta guerra que le costaba numerosos recursos que necesitaba aplicar en los frentes del este. Por ello, se tomó como medida para acabar con los vendeanos aprobar el decreto del 1 de agosto de 1793 que preveía la destrucción total de la Vendée, sus habitantes y sus tierras, pero que no fue aplicado hasta el 20 de noviembre del mismo año, cuando el representante de la Vendée en la Convención, Joseph-Pierre-Marie Fayau, proclamó un discurso que consiguió el respaldo de toda la asamblea y el inicio de la estrategia de la destrucción: “La Vendée está tan poco destruida que se necesitan ejércitos para acompañar a los cuerpos en misión en este país donde no hay aún suficiente incendiado. Enviemos allí un ejército incendiario para que, durante un año al menos, ni ningún hombre ni ningún animal pueda encontrar su subsistencia sobre este suelo fanático” (Gras, 1994).

La Convención había decretado la exterminación de la Vendée, misión que fue encargada al general Turreau el 22 de noviembre de 1793 (Tabeur, 2008), llegando este a Nantes el 29 de diciembre donde se puso al frente de las tropas. Tras transmitir las nuevas órdenes, Turreau decidió atacar por mar la ciudad de Noirmoutier el 1 y 2 de enero de 1794 pues era allí donde se encontraba Charette con una gran parte de sus tropas, aunque finalmente lograría escapar.

La primera medida de exterminación se aplicó el 3 de enero (Gras, 1994). Tras dos días de combates por la ciudad, el general republicano Haxo ofreció a los habitantes de Noirmoutier una rendición acompañada por el respeto a la vida de los rendidos que estaría completada por una justicia comedida y respetuosa. Los habitantes confiaron en él, abriéndole las puertas de la ciudad y recibiendo de forma amistosa, pero los representantes republicanos pronto se hicieron con el control del burgo y ordenaron el fusilamiento de todos los habitantes en grupos de 30 personas hasta la última alma.

Tras esta primera masacre, el plan de Turreau estaba listo para aplicarse y cumplir con su misión. El 17 de enero de 1794, el general desplegó todas sus tropas estructurándolas en doce columnas que se desplazarían de forma autónoma siguiendo las rutas indicadas. Un total de 15000 soldados de primer nivel del ejército francés se desplegaron de norte a sur en una línea con el fin de emprender un ataque basado en la práctica de tierra quemada y muerte por doquier de este a oeste. Las órdenes eran claras: eliminar o destruir los aprovisionamientos y el ganado, quemar las casas, los pueblos y las ciudades salvo doce, reservadas como guarnición. Y el propio general comunicaba al Comité que “pronto espero ofrecerles una colección interesante de vasos sagrados, de ornamentos de iglesia, de oro y de plata. Finalmente, si mis intenciones son bien secundadas, no existirá más nada en la Vendée. En 15 días ni casas, ni subsistencias, ni armas, ni habitantes” (Loidreau, 2010).

Las primeras operaciones comenzaron el 21 de enero de 1794. La destrucción, la muerte y el fuego se expandían por todo el territorio vendeano y la presencia extremadamente numerosa de tropas y generales les valieron el sobrenombre de *colonnes incendiaries* (columnas incendiarias) que pronto pasaron a ser conocidas como *columnas infernales* (Martin, 1985). Los informes cotidianos de los comandantes de columna reflejan esta realidad atroz pues ellos mismos hablan orgullosos de las masacres de personas y las devastaciones de tierras y aldeas realizadas por sus tropas bajo su dirección (Loidreau, 2010). Así, la destrucción total de una parte del territorio nacional y la masacre sistemática de sus habitantes fueron las medidas adoptadas para intentar poner fin a una revuelta que ya duraba casi un año.

La estrategia de guerra total fue sin duda ordenada por el poder central republicano, pero llama la atención que las cartas del general Turreau hacía el Directorio informando de los avances de sus tropas y de la represión nunca obtuvieran respuesta, una actitud interpretada como un dejar hacer de la Convención a Turreau y a sus columnas, no queriendo verse como responsables de lo que algunos autores han llamado el *genocidio franco-francés* (Secher, 2003).



Figura 4: *Masacre de una treintena de habitantes de Carrefour-des-Chats por los soldados de una de las columnas enviadas por el general Turreau. Vidriera de la Iglesia de La Salle-de-Vihiers, realizada por R. Desjardins, 1931.*

Fuente: guebocage.voila.net/victimes.htm

La campaña de destrucción que debía terminar el 27 de enero, continuó sin embargo hasta mayo a causa de no haber encontrado a los enemigos vendeanos pese a los medios empleados, escondidos en los densos bosques que llenaban la región. No obstante, entre las víctimas de las columnas no sólo se encontraban los habitantes rebeldes o que habían compartido los ideales de las revueltas o apoyado a los sublevados, sino que los primeros en morir en manos de las columnas eran los habitantes patriotas, aquellos que defendían el orden constitucional impartido por el gobierno revolucionario, pues esperaban a las tropas republicanas en las ciudades saliéndoles al camino cuando estas se acercaban esperando una respuesta amigable y solo encontraron la muerte ocasionada por las bayonetas, mientras que los habitantes de aldeas y ciudades escapaban a esconderse en bosques y páramos.

Los vendeanos sublevados conocían su incapacidad de medios y hombres para intentar enfrentarse directamente con el enemigo revolucionario, y por ello una nueva estrategia surgió por toda la región bajo las órdenes de los jefes vendeanos: la guerrilla. Gracias al buen conocimiento del terreno y al obtener apoyo entre los campesinos o los habitantes de las ciudades, sus consecuencias fueron muy importantes, ocasionando un gran número de bajas gracias a los ataques puntuales e inesperados a las tropas republicanas. Sin embargo, las pérdidas vendeanas fueron también elevadas, castigando especialmente al bando sublevado con la eliminación de algunos de sus comandantes, como La Rochejaquelein o Cathelinau, muy difíciles de sustituir en un ejército de campesinos.

Ante una situación de guerra equilibrada con numerosas bajas en ambos bandos, el aspecto realmente clave del desarrollo y posterior fin de la guerra fue que los ejércitos republicanos siempre tuvieron un único comandante en jefe que dirigía el ejército. Por el contrario, los ejércitos vendeanos estuvieron divididos durante casi toda la contienda en cuatro cuerpos diferentes bajo distintos generales (Charette, Stofflet, Marigny y Sapinaud) que funcionaban de forma independiente llegando incluso a combatir entre ellos (Gerard, 1993). Este fenómeno de independencia primero y unión bajo un mismo ejército, para pasar después a una enemistad armada en el corazón de los sublevados vendeanos se produjo a raíz de un intento de combatir juntos el 22 de abril de 1794, cuando los cuatro generales decidieron unirse para hacer frente al enemigo y conseguir la victoria. Sin embargo, esta unión fue desastrosa ya que en los momentos de atacar a diversas columnas republicanas, diferentes problemas y traiciones aparecieron ya que Marigny no atacó, provocando la ruptura entre Charette y Stofflet, así como el fusilamiento de Marigny.

A pesar de los teóricos avances republicanos que se decían estar logrando en la Vendée, realmente verdaderos en cuanto al nivel de muertes de inocentes y de destrucción de todo lo que las tropas encontraban, el Comité de Salud Pública se sentía muy irritado ya que los ataques de las tropas vendeanas se continuaban realizando. Por ello, el 19 de febrero nuevas decisiones fueron tomadas en relación a la guerra de la Vendée, la más importante de ellas fue la evacuación de todos los habitantes de la Vendée con el fin de que no quedaran sobre el territorio más que rebeldes. Si los habitantes permanecían en sus casas, serían tratados como criminales y, por tanto, encontrarían la muerte ante los avances de los *bleus*.

Con esta medida los soldados podían matar y destruir todo aquello que les pareciese sin miedo al error, con el único fin de “exterminar a todo los hombres que hubieran tomado las armas, de golpear con ellos a sus padres, sus mujeres, sus hermanas y sus hijos. La Vendée no debía de ser más que un gran cementerio nacional” (Gras, 1994).

La represión se vio agravada y las destrucciones fueron cada vez mayores en la región, pero los ataques de guerrilla continuaron y los vendeanos resistieron con coraje a las acciones de las columnas infernales, por lo que el resultado de las acciones llevadas a cabo por el general Turreau no obtuvieron avances significativos en el territorio, y la balanza de la guerra seguía igual de equilibrada para ambos bandos.

Finalmente, el 13 de mayo de 1794, el general Turreau fue destituido por el Comité de Salud Pública y el general Vimeux fue nombrado con una nueva misión: luchar contra los resistentes respetando la integridad de las ciudades y de los habitantes inocentes (Martin, 1987). La táctica de tierra quemada y exterminio de la población local había finalizado, pero pese al nuevo rumbo que la estrategia del gobierno central había tomado, Vimeux disponía de unas tropas desorganizadas y debilitadas por la pérdida de unidades enviadas al frente del este, además de contar con unos soldados desmoralizados que veían como, pese a luchar contra unos campesinos, estos eran capaces no solo de plantarles cara, sino que poco a poco iban eliminando a sus compañeros gracias a la estrategia de guerrilla.

La situación continuó como antes de la llegada del general Turreau a Nantes, sin apenas cambios significativos: la guerrilla permitía a los sublevados continuar la lucha armada con victorias y derrotas que provocaban una continua recuperación y pérdida de ciudades y territorios, sin existir un frente fijo. Por otro lado, el general Vimeux sufría las consecuencias de esta forma de guerra menor donde apenas valía la disciplina de combate (Martin, 1995) y, pese a las órdenes del Comité de intensificar la represión en julio, no podía hacer nada a causa de sus limitaciones en tropas para disminuir la influencia de la guerrilla y reconquistar las ciudades que los vendeanos habían ocupado.

8. Los tratados de paz

La situación en la Vendée no cambiaba y cada vez más se configuraba como una brecha abierta para el gobierno revolucionario. Tras diversos tipos de estrategia y de acción militar, y ante la imposibilidad de estos para resolver el conflicto, el 2 de diciembre de 1794 el Comité de Salud

Pública decidió votar una amnistía para todos los rebeldes que dejaran las armas en un período de un mes, así como la puesta en libertad de algunos prisioneros (Gerard, 1993), con el único objetivo de pacificar la región. Sin embargo, aunque la República inició procesos para terminar con la guerra a través de la reconciliación, los vendeanos no quisieron aceptar una amnistía que no hablaba nada sobre los curas refractarios ni de leyes contra emigrados, aunque la situación existente en la región fuera la de una penuria generalizada que se hacía sentir acompañada de un alejamiento de Inglaterra.

Albert Ruelle, el representante del Comité de Salud Pública en Nantes, intentó establecer una reunión con Charette, el principal líder sublevado, para negociar un tratado de paz y poner fin a las beligerancias. Dicho encuentro fue dispuesto tras algunas reuniones previas el 12 de febrero de 1795 en el castillo de la Jaunaie (Horassius, 2008), al sur de Nantes. Aquel día, diez representantes de la República esperaron la llegada de Charette, escoltado por algunos generales y cientos de soldados de su ejército. Los vendeanos expresaron su deseo de paz acompañado de una lista de reivindicaciones, 22 en total, entre las cuales destacaban la libertad de culto y la abolición de las leyes adoptadas contra los religiosos refractarios, la retirada de tropas republicanas, la exención del servicio militar, las indemnizaciones por las devastaciones de la guerra o la creación de un departamento que comprendiese todo el territorio sublevado. Algunas medidas no fueron bien acogidas por los representantes republicanos, pero tras cuatro días de negociaciones, el 17 de febrero de 1794, dos documentos fueron redactados: el primero exponía las reivindicaciones vendeanas aceptadas por la República (libertad de culto y la protección de los religiosos refractarios, la amnistía, la devolución de los bienes confiscados, la creación de una guardia territorial de dos mil vendeanos y una indemnización de dos millones de francos); el segundo documento era una declaración de Charette y de sus oficiales por la que aceptaban su sumisión a la República. De esta forma, el tratado de paz conocido con el nombre de *Pacification de la Jaunaie*, por el nombre del castillo donde se firmó, fue aceptado y firmado por ambas partes.

No obstante, el ejército dirigido por Stofflet no aceptó el tratado y continuó la guerra con diversos ataques a ciudades como Chalonnes o Saint-Florent, que acabaron con derrota. Finalmente, las tropas de Stofflet se enfrentaron el 26 de marzo en una batalla contra 28 000 republicanos (Tabeur, 2008), enfrentamiento que acabó con una derrota decisiva que obligó a Stofflet a demandar y negociar un tratado de paz que seguía unas pautas similares al de la Jaunaie.

Los tratados de paz fueron recibidos con satisfacción por casi todos los sublevados y en los territorios vendeanos fueron organizadas fiestas, celebraciones, desfiles, banquetes... todo para celebrar el fin de un conflicto que había marcado sus vidas, y que resurgiría pronto.

9. La ruptura de los tratados de paz y la continuación de las hostilidades

A pesar de las cláusulas aceptadas por ambas partes, la realidad fue muy diferente a la esperada. Los campesinos se quedaron con las armas y la agitación persistió entre ellos. En las ciudades, los odios acumulados durante dos años de conflicto hacía aquellos que habían ayudado a los *bleus* y a las columnas infernales provocaron la continuidad de asesinatos por venganza y de la violencia. Por otro lado, las indemnizaciones no llegaban a la región ni los republicanos evacuaban la Vendée, y los pillajes de los soldados republicanos continuaban, a veces con incidentes muy graves centrados en iglesias o campanarios, lugares sagrados para los vendeanos que no permitían apaciguar la situación.

Finalmente, el descontento de los vendeanos llegó a su culmen con la aprobación del decreto del 21 febrero de 1795 sobre la política de los cultos (Biard y Dupuy, 2008), donde la República se desentendía de cualquier lazo religioso y, por consecuente, la libertad de culto asegurada anteriormente se vio reducida a causa de las restricciones tomadas. De nuevo, la República Francesa atacaba directamente a la religión católica y se convertía en un estado que daba la espalda a Dios y a la salvación de las almas de todos sus ciudadanos.

A pesar de estos hechos que sin ninguna duda influyeron a reavivar las cenizas aún candentes

de la sublevación, hay que subrayar que la verdadera actitud de Charette no era firmar una paz durable, sino ganar tiempo para poder rearmar a sus tropas y continuar con la lucha, una actitud similar a la de los jefes de los chuanes. Como el propio Charette declaró: “¿Creéis por tanto vosotros, señores, que yo me haya vuelto republicano ayer? Yo he sido obligado por las circunstancias y el olvido que Inglaterra ha hecho de nosotros” (Gras, 1994).

El 15 de mayo de 1795, tras transmitir a los ingleses las demandas vendeanas a través de algunos jefes normandos, Charette recibió un mensaje del Conde de Provenza, firmado el 1 de febrero, donde se le llamaba “second fondateur de la Monarchie” (Gras, 1994; Martin, 2001), mientras que el conde de Artois pidió que retomaran las hostilidades y que él y Stofflet se reconciliaran, hecho que tuvo lugar el 20 de mayo. La unión de la Vendée sublevada se volvía a producir y, de nuevo, la guerra no tardó en iniciarse en la región.

A partir del 21 de junio de 1795, Charette comenzó a hacer la guerra y él mismo envió un mensaje al Comité de Salud Pública donde informaba del nuevo inicio de la guerra. Poco después, el general vendeano fue nombrado lugarteniente y general en jefe del gran ejército católico y real por Luis XVIII (Martin, 1987). Respaldado por la autoridad real, la ayuda inglesa se mostró de nuevo favorable a intervenir en la guerra, planeando un desembarco que suministrara a los vendeanos recursos y tropas inglesas para proseguir su lucha. Sin embargo, el desembarco inglés no respetó la estrategia planteada por Charette, decidiéndose que este se llevara a cabo el 25 de junio en la playa Carnac (Biard y Dupuy, 2008), en el departamento de Bretaña, al ser una bahía bien protegida para garantizar el éxito de la operación.

El problema fue que los ingleses no valoraron la posibilidad de un ataque republicano que les esperara en tierra, posición entonces desfavorable para los ingleses al encontrarse este territorio en pleno inicio de la península de Quiberon, lo que les impedía maniobrar y estructurarse con el fin de plantar cara al enemigo.

Así, el día 25, 15 000 soldados republicanos bajo las órdenes del general Lazare Hoche (Martin, 1987) esperaban a las tropas desembarcadas por una escuadra inglesa, desatando una verdadera batalla en las playas para expulsar a los ingleses. En total, entre 6000 y 7000 soldados extranjeros fueron rechazados hacia la península de Quiberon quedando aislados y donde, a finales de agosto, se rindieron a Hoche bajo la promesa de salvar la vida. No obstante, la escuadra inglesa que contaba con los cargamentos de munición que no habían podido desembarcar en Quiberon, salió de nuevo al mar, y del 10 al 12 de agosto pudo entregar parte de su carga a las fuerzas sublevadas en las costas de la Vendée.

A pesar de toda la complejidad bélica de esta guerra, podemos afirmar que la derrota crucial para el ejército sublevado no vino de una acción militar, sino por una derrota moral definitiva. El 12 de octubre de 1795 estaba previsto que el príncipe Luis XVIII, legítimo rey de Francia a quien había que devolver al trono, desembarcase en la isla de Yeu, acompañado del conde de Artois (Horassius, 2008). De esta forma, la llegada del Príncipe había suscitado las más grandes expectativas entre los jefes del oeste y entre toda la población. Tanto los jefes vendeanos como los jefes de los movimientos de la chuanería estaban presentes en la costa junto a sus tropas para acoger al príncipe y tomar las armas con el fin de continuar la lucha bajo sus órdenes hasta la victoria.

Sin embargo, tras algunas horas de espera, un emisario enviado anunció que el príncipe no podía desembarcar y que los ingleses esperarían a una mejor ocasión para que se llevara a cabo tal empresa. La decepción fue tal que el 12 de octubre fue el último día donde el gran ejército católico y real se reunió. Los campesinos se dispersaron y regresaron a sus casas. El conde de Artois reembarcó hacia Inglaterra el 18 de noviembre (Tabeur, 2008) y, con él, todas las tropas extranjeras y las esperanzas de una ayuda exterior para combatir y ganar la guerra. A partir de aquel momento, la Guerra de Vendée vivía su primer paso hacia el final.

10. La pacificación de la Vendée. El fin de un conflicto entre franceses

El Comité de Salud Pública tuvo miedo de volver a una situación de guerra total, ya que

el conflicto se había reiniciado tras la lucha en Quiberon y las represalias que Charette había comenzado a cometer por toda la región de la Vendée y el sur de Bretaña. La última decisión del Comité antes de la sustitución de la Convención por el Directorio el 25 de octubre de 1795, fue entregar la dirección única de todas las fuerzas militares del oeste al general Hoche. A pesar de su edad, veintisiete años, Hoche ya había cosechado méritos suficientes para ocupar dicho cargo. Héroe de la defensa de Dunkerque en 1793 ante los británicos y general victorioso de la campaña de Alsacia contra los prusianos y los austríacos a finales del mismo año, amén de sus campañas en la Vendée logrando avances considerables y la victoria en Quiberon, Hoche recibió los plenos poderes civiles y militares el 28 diciembre de 1795 con el fin de terminar con una larga y sangrienta guerra para la República.

Nombrado así comandante de los Ejércitos de las Costas del Océano, el general Hoche llegó a Nantes el 15 de septiembre donde puso en funcionamiento un programa que buscaba la victoria del conflicto a través de tres estrategias: restablecer la libertad religiosa para obtener apoyos locales, desarmar a la población para evitar que continuaran combatiendo y llevar una guerra implacable contra Charette, líder carismático del bando enemigo (Martin, 1987).



Figura 5: *Exécution du général Charette place de Viarmes à Nantes, mars 1796.* Realizado por B. Van Deschamp, 1866.

La primera medida que Hoche decidió establecer en el ejército fue el restablecimiento de la disciplina de las tropas ya que esta se encontraba muy disminuida a causa de las prácticas caóticas que los soldados habían emprendido dentro de las columnas infernales, buscando así un cumplimiento exacto de las órdenes dictadas por los altos mandos. Además, Hoche dispuso las tropas acantonadas e implantó un calendario continuo de pequeñas operaciones y maniobras para mejorar la disciplina y entrenar a las tropas.

Con el fin de ganar la confianza de los campesinos y burgueses vendeanos, Hoche buscó que tanto él como sus tropas y generales se comportaran de forma moderada con el fin de implantar una situación de calma y estabilidad en la zona. En relación a la cuestión religiosa, Hoche ordenó que las opiniones religiosas fueran respetadas a través de una ordenanza de carácter legal que incluía algunas palabras sobre la protección de los campesinos y el castigo de los pillajes y saqueos que pudiesen realizar tanto salteadores como soldados.

Todas estas medidas sociales y psicológicas intentaban ganar el apoyo de una población cansada y desgastada por la guerra. Para desarmar a los campesinos y normalizar de la situación, Hoche impuso que los animales de ganado y el grano no serían dados a los campesinos hasta que estos los intercambiaron por sus armas, obteniendo por fin éxito en la tarea de desarmar a los vendeanos.

Al mismo tiempo, Hoche comunicaba todas las medidas tomadas al Directorio con el fin de que fueran aceptadas, así como advertía a los directores lo que sucedería en caso de no aprobar dichas medidas. El general afirmaba que “si ustedes no son tolerantes, nosotros haremos la guerra, nosotros mataremos franceses convertidos en enemigos, pero esta guerra no terminara” (Gras, 1994).

Pese a las medidas de carácter civil y social aplicadas, la guerra continuaba con el objetivo de atrapar al líder de los sublevados, Charette, pues se consideraba que una vez que este cayese, el resto de fuerzas sublevadas se rendirían y la guerra terminaría. Por ello, el general Hoche decidió retomar la antigua estrategia de dividir las tropas en columnas móviles de entre cuatrocientos y quinientos hombres que se adentraron y registraron toda la Vendée. Por otra parte, las actividades de Charette disminuían a causa de la muerte de otros jefes vendeanos, como Guérin o Pajot, reinando la discordia entre las fuerzas del gran ejército católico y real, provocando que muchos de los campesinos abandonasen las armas y volvieran a sus hogares al sentir que su causa estaba definitivamente perdida.

Además de la progresiva desintegración de las fuerzas vendeanas, las tropas republicanas aumentaron en su número gracias a los contingentes que llegaron desde el frente del sur que se cerró tras la paz firmada entre Francia y España. Las derrotas ante las columnas republicanas comenzaron a ser cada vez más frecuentes entre las fuerzas sublevadas, y el ejército se convirtió finalmente en un contingente errante marcado por el hambre, la falta de vituallas y un armamento cada vez más disminuido y que apenas eran capaces de reponer. La última opción de Charette para intentar obtener la victoria ante la República era conseguir la ayuda del otro líder vendeano que mantenía su poder hasta el momento, Stofflet. Charette partió con su ejército el 2 de enero de 1796 rumbo a Anjou, pero fue atacado por dos columnas republicanas cuando se encontraban acantonados en Bruffière, escapando el líder pero cayendo la mitad de su ejército en ese enfrentamiento.

Semejante derrota provocó el rechazo de los vendeanos y de las parroquias a ayudarles, las cuales ya no tenían razones para continuar luchando gracias a las medidas tolerantes con la religión tomadas por Hoche. Al mismo tiempo, las fuerzas vendeanas del centro del territorio se disolvieron casi por completo por la desertión de generales y campesinos. Hoche envió a Charette un mensaje el 20 de febrero de 1796 donde le permitía abandonar el país hacia Suiza o Inglaterra, pero la respuesta negativa del líder vendeano y la muerte en extrañas circunstancias del abad Guesdon (Martin, 1987), quién había llevado el mensaje a Charette, permitieron a Hoche afirmar que Charette mataba a los religiosos, creando una imagen negativa y contraria a los ideales vendeanos de defensa acérrima de la religión, lo que provocó que los pocos campesinos que continuaban ayudándolo dejaran de hacerlo.

El 23 de febrero de 1796 Stofflet fue arrestado y asesinado tres días después, quedando un único líder vendeano que resistía, Charette, quien consiguió escapar a las tropas republicanas hasta el 23 de marzo, cuando fue finalmente arrestado. Tres columnas de soldados republicanos fueron necesarias para vencer a sus últimos fieles y detenerlo. Tras pasar por una comisión militar en Nantes el 29 de marzo, Charette fue condenado a muerte y ajusticiado aquella misma noche en la plaza Viarme con un gran despliegue de medidas de seguridad. Una masa de personas observó como el líder de la Guerra de la Vendée fue ajusticiado, y con él, el fin de la propia guerra que había desangrado Francia y, especialmente, esta región al oeste del país.

11. Reflexiones finales

Tras tres años de conflicto, las pérdidas humanas se situaron en torno a 165 000 muertos,

con un margen de incertidud de unos 25 000 (Hussenet, 2007). Esta cifra englobaba los caídos vendeanos y los efectivos republicanos, pero también las personas que resultaron muertas como consecuencia del conflicto, principalmente a causa de la acción de las columnas infernales, la represión, la malnutrición y las epidemias. A esta cifra hay que añadirle los muertos en los ejércitos republicanos que vinieron de fuera de la Vendée militar, cuya estimación actual, que se encuentra en proceso de verificación, se sitúa entre 100 000 y 220 000 bajas (Hussenet, 2007).

No obstante, otras cifras son propuestas por otros investigadores (Tabeur, 2008), los cuales barajan como estimación cifras en torno a 400 000 víctimas, repartidas entre unas 220 000 vendeanos y 180 000 republicanos. Además del balance de víctimas, la Vendée militar sufrió una despoblación del 22 a 23% de media, donde 31 cantones perdieron entre el 30 y el 44% de su población.

La guerra terminó pero las masacres no se olvidaron tan fácilmente, marcando la memoria colectiva e individual y originando un fondo de violencia en la sociedad. Los asesinatos de los partidarios de la República tuvieron lugar durante muchos años después de la firma de la paz, y los administradores republicanos controlaban difícilmente estos territorios. A pesar de la represión, el espíritu de sublevación permaneció entre los vendeanos y muchos de ellos participaron en complots contrarrevolucionarios.

Las sublevaciones de octubre de 1799 con verdaderos ejércitos organizados y jerarquizados es el mejor ejemplo de la corriente de rebelión que se había instalado en 1793 en la Vendée y que perduraría hasta 1832, con la última insurrección vendeana que estallaba a causa del desembarco de la Duquesa de Berry para defender a los vendeanos de la restitución del duque de Burdeos, el hijo del exiliado Carlos X (Gabory y Du Boisrouvray, 1989). Con el inicio de la Guerra de la Vendée a finales del siglo XVIII y su evolución en los primeros compases del siglo XIX, se inicia una época donde los movimientos contrarrevolucionarios europeos pasan a ser protagonistas y transmiten la imagen de un cambio que realmente se está produciendo en la sociedad. En el caso concreto de España, podríamos encontrar numerosos paralelismos entre las motivaciones de los emergentes carlistas y las de los vendeanos, señalando Rújula (1998) algunos de ellos, encontrándose entre los más significativos el hecho de que ambos fenómenos fueran levantamientos campesinos contra un régimen revolucionario en busca de una propuesta involucionista (Rújula, 1998) y, por otra parte, la participación e influencia del clero.

El carácter particular de la Vendée militar y de los vendeanos perduró en la imaginación colectiva y en las leyendas. Es el mito de unos campesinos que se convirtieron en soldados, en unos hombres que vencieron a los ejércitos de la República, las víctimas de una guerra total... Pero, sobre todo, de unos hombres y mujeres que lucharon y resistieron por sus ideales.

Guerra civil, guerra entre hermanos, genocidio, bajas, caídos, fusilados... está claro que, con diferentes términos –unos más válidos que otros- todos tienen en común la guerra, la muerte y el terror que sufrieron las personas que habitaron la Vendée en tiempos de la Revolución Francesa así como los soldados republicanos destinados allí para combatir, y esa es la realidad por la que debemos trabajar, con el fin de conocer la historia tal y como fue, con sus luces y sombras.

El periodo revolucionario ciertamente se enraíza en la cultura política internacional de la fraternidad como concepto operativo, pero sin comprender que la medalla conlleva por el anverso la muerte del hermano por el hermano.

(Martin, 2009, p. 90)

Bibliografía

- Artarit, J., Gérard, A. y Heckmann, T. (1993). *Les oubliés de la Guerre de Vendée: Mémoires et journaux*. La Roche-sur-Yon: Société d'émulation de la Vendée.
- Biard, M. y Dupuy, P. (2008). *La Révolution Française. Dynamique et ruptures 1787-1804*. París: A. Colin.
- Coutau-Bégarie, H. y Doré Graslin, C. (2010). *Histoire militaire des guerres de Vendée*. París:

Economica.

- Dupuy, P. (2005). *La République jacobine: Terreur, guerre et gouvernement révolutionnaire: 1792-1794*. París: Éd. du Seuil.
- Du Rustu, L. (1987). *Histoire extérieure et maritime des guerres de Vendée*. Les Sables-d'Olonne: le Cercle d'or.
- Gabory, E. y Du Boisrouvray, X. (1989). *Les Guerres de Vendée: la Révolution et la Vendée; Napoléon et la Vendée ; Les Bourbons et la Vendée; L'Angleterre et la Vendée*, París: R. Laffont.
- Gerard, A. (1993). *La Vendée: 1789 – 1793*. París: Champ Vallon.
- Gras, Y. (1994). *La Guerre de Vendée (1793-1796)*. París: Economica.
- Horassius, M. (2008). *La virée de Galerne. 1793, la Vendée martyrisée*. París: Glyphé.
- Hussenet, J. (2007). «*Détruisez la Vendée!*»: regards croisés sur les victimes et destructions de la guerre de Vendée. La Roche-sur-Yon: Éd. du CVRH.
- Loidreau, S. (2010). *Les Colonnes infernales en Vendée*. Hendaya: Edipro.
- Martin, J. C. (1985). *Une guerre interminable: la Vendée deux cents après*. Nantes: Reflets du passé.
- Martin, J. C. (1987). *La Vendée et la France*. París: Le Seuil.
- Martin, J. C. (dir.) (1995). *La guerre civile entre Histoire et Mémoire, Enquêtes et Documents*. Nantes: Ouest-Éditions.
- Martin, J. C. (1999). La Guerre civile: une notion explicative en histoire? *Espaces Temps*, 71-73, 84-99.
- Martin, J. C. (2000). A propos du «Genocide Vendeen». *Sociétés Contemporaines*, 38, 23-38.
- Martin, J. C. (2001). *Blancs et Bleus dans la Vendée déchirée*. París: Gallimard.
- Martin, J. C. (2007). *La Vendée et la Révolution. Accepter la mémoire pour écrire l'histoire*, París: Perrin.
- Rújula, P. (1998). *Contrarrevolución. Realismo y carlismo en Aragón y el Maestrazgo. 1820-1840*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Secher, R. (2003). *A French Genocide: the Vendée*. Chicago: University of Notre Dame Press.
- Serman, W. y Bertaud, J. P. (1998). *Nouvelle histoire militaire de la France: 1789-1919*. París: Fayard.
- Tabeur, J. (2008). *Paris contre la province!: les guerres de l'Ouest, 1792-1796*. París: Economica.

Arte y expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich

Art and expression in Gombrich's thought

Patricia Castiñeyra Fernández
Universidad de Murcia

Recibido: 29/05/2014
Aceptado: 30/07/2014

Para citar este artículo: Castiñeyra Fernández, P. (2014). Arte y expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 59-70.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/5>

Resumen

El siguiente trabajo hace un recorrido a través de las principales ideas que el gran historiador del arte, E. H. Gombrich, ha creado sobre la teoría de la expresión artística. Teniendo siempre en cuenta la formación e influencias de este autor, entre las que se encuentran la Escuela de Viena, Karl Popper o Ernst Kris, reuniremos las ideas que encontramos dispersas entre sus diversas obras y artículos que tienen que ver con la representación de las emociones o la percepción de la expresión. Su teoría estará basada en las "Cuatro Teorías de la Expresión Artística", especialmente en la cuarta, que está ideada por él mismo y es un punto intermedio entre las anteriores, donde el artista se convierte en el protagonista.

Palabras clave

Teoría, percepción, artista, espectador, emoción.

Abstract

The following work looks through the main ideas that the great art historian, Ernst H. Gombrich created about the theory of artistic expression. Having always in mind his formation and influences, as the School of Vienna, Karl Popper and Ernst Kris, we will gather the ideas scattered among several of his books and articles in relation to the representation of emotions or the reception of the expression. His theory is based on the so-called "Four Theories of Artistic Expression", particularly in the fourth one, which had been created by himself and that is a middle point between the three previous ones, where the artist becomes the main character of the art and the artistic expression.

Key words

Theory, perception, artist, spectator, emotion.

1. Introducción

El arte está formado de innumerables intenciones, ideas, sensibilidades, estéticas, etc., que hacen que una obra cobre su propio sentido, según el autor que la realice, la época y, en resumen, el contexto en que se dé. Es mediante la teoría del arte como podemos llegar a comprender todos esos aspectos que nos ayudan a llegar hasta el significado último de la obra; como diría Danto (1964), ese “mundo del arte” que hace, no sólo que comprendamos la obra, sino que la propia obra se constituya como tal. Uno de los historiadores y teóricos del arte más importantes y prolíficos es E.H. Gombrich, en quien se basa este trabajo.

Dentro del pensamiento de Gombrich sobre el arte encontramos muchos campos a los que dedica estudios amplios, pero este trabajo se centra en los que dedica al arte y la expresión, reuniendo sus ideas principales. Gombrich estudiará este tema siempre partiendo de su concepción multidisciplinar de la Historia del Arte, por lo que veremos cómo tiene en cuenta todos los aspectos posibles: convenciones o tradiciones culturales, la recepción del espectador, la idea del artista... e incluso el psicoanálisis, así como la coyuntura histórica, el gusto del momento o la situación económica. Pese a que la expresión en el arte es uno de los estudios más importantes e interesantes de este historiador, no es uno de sus temas más difundidos o analizados. Es por esto que hemos decidido intentar reunir algunos de los conceptos que podemos dilucidar sobre la expresión dentro de los escritos de Gombrich.

Como Woodfield nos dice en la introducción del libro *Gombrich Esencial*, “no es descabellado pensar que el nombre de Gombrich resulta más familiar a una gran cantidad de personas que el de cualquier otro historiador del arte” (1996, p. 9), y es que sus obras han sido ampliamente difundidas, gracias al estilo distendido del autor, que hace posible una fácil lectura y comprensión de sus obras. Podemos, por tanto, entender la gran figura que Gombrich representa para la Historia del Arte.

Ernst Hans Josef Gombrich nació en Viena el 30 de marzo del año 1909. Sus padres, el doctor Karl B. Gombrich y Leonie Gombrich, le proporcionaron una vida acomodada que le permitió expandir su intelecto; su padre era un abogado con una amplia cultura, y su madre era profesora de piano, muy aficionada a la música y a las artes decorativas. En este ambiente no resulta raro pensar que Gombrich estuviera desde pequeño relacionado con el arte y la cultura; además, el hecho de nacer en Viena durante esta época de esplendor, junto a los intereses de su familia, promoverá la relación que Gombrich mantendrá con museos, salas de música, la arquitectura barroca que le rodea, etc. Este ambiente, más la formación que recibe después, le llevarán a interesarse por el arte más clásico (Lorda, 1991).

Recibió su educación en uno de los colegios más prestigiosos de Viena, el Theresianum, y sus estudios universitarios en la Universidad de esta ciudad, también muy prestigiosa en el ámbito de los estudios culturales, especialmente de la Historia del Arte. Allí se interesa por autores como Winckelmann o teorías como el Expresionismo. En la Universidad de Viena coincidirá con Swobodo, Tietze, Strzygowsky, etc. Entre sus maestros encontramos a Julius von Schlosser, que será su profesor y posteriormente dirigirá su tesis doctoral sobre el Palazzo del Té, de Giulio Romano, por lo que podemos considerar a Gombrich como un discípulo directo de Schlosser. En el año 1933 terminó la tesis doctoral y la publica en dos artículos (Lorda, 1991).

Cuando E.H.Gombrich finalizó sus estudios en la Universidad de Viena, el antisemitismo crecía a pasos agigantados y no era un buen momento para que encontrara trabajo. En esta etapa de su vida participa en ciertos proyectos, siendo en uno de ellos donde conoce a Ernst Kris, con quien mantendrá una estrecha relación de amistad, y trabajarán juntos en un ambicioso propósito que finalmente no pudieron finalizar sobre la caricatura (Lorda, 1991). A través de Kris, Gombrich consiguió un puesto dentro del Instituto Warburg, un lugar donde se sintió muy cómodo en sus investigaciones, ya que la base científica de este instituto es la Historia de la Cultura. Se trasladó a Londres en el año 1936, donde poco antes también había sido trasladado el Instituto Warburg desde Hamburgo en esa “fuga de cerebros” que se produjo debido al ascenso del nazismo. Desde

el año 1956 al 1959 trabajó en el Instituto Warburg, donde ocupó el notorio puesto de Director, desde el año 1959 hasta su jubilación en 1976, convirtiéndose en uno de los más recordados y representativos directores que haya tenido este Instituto.

Las influencias que recibió Gombrich son diversas. Por un lado, primero debemos nombrar la Escuela de Viena, a la que pertenece, ya que realiza sus estudios universitarios en ese ambiente. La Escuela de Viena es para el estudio de la historiografía del arte del siglo XX, lo que para el siglo XVI fue Florencia; es en esta ciudad, Viena, donde comenzamos la idea de la Historia del Arte como Historia de la Cultura, sin duda una característica clara en la teoría del arte de Gombrich (Kultermann, 1996).

En relación con el concepto de Historia del Arte como ciencia debemos nombrar a Karl Popper, con quien inició amistad en Londres, una amistad que daría como fruto un intercambio interesante de ideas y el conocimiento de primera mano de las obras de Popper. Influyó en la concepción que nuestro autor tenía sobre la Historia, pues a partir de ese momento Gombrich estuvo más cerca de ver la historia como ciencia que como historia (Lorda, 1991). La principal aportación de Popper fue el problema de la investigación, contribuyendo al sistema de Gombrich con el concepto de "making and matching", es decir, el ensayo y error. Para él, éste método lo encontramos en la Historia del Arte, como método de aprendizaje de los artistas: éstos abandonan aquellas líneas que son un fracaso y continúan con aquellos logros obtenidos.

Por otro lado, hay que hacer referencia a Ernst Kris a quien conoció en Viena cuando terminaba sus estudios con la tesis doctoral. Lo más importante es que a través de Kris, Gombrich entró en contacto con el mundo del psicoanálisis de Freud, que impregnaba el ambiente intelectual del centro de Europa desde principios del siglo XX y al que el propio Kris pertenecía, pues fue su colaborador. La influencia del psicoanálisis la percibimos en la idea que defiende sobre la percepción de una obra de arte: para él es más importante fijar la atención en cómo se reciben los símbolos y no en la intencionalidad con que fueron formulados, pues es el espectador el que, al contemplar la obra, le añade una significación que no viene dada, según sus experiencias.

Su paso por el Instituto Warburg le aporta ciertas influencias, por lo que debemos hablar de dos de las figuras más importantes de este lugar: Aby Warburg y Erwin Panofsky. En cuanto al primero, Gombrich se une a su concepción iconológica, por lo que entiende la Historia del Arte como la disciplina de interpretación de los símbolos que encontramos en el arte. A propósito de Panofsky, Gombrich se posiciona en contra de su método iconológico, pues el método preiconográfico y el iconográfico se confunden en la mente del espectador, ya que para nuestro autor no hay ninguna mente inocente y nuestra percepción siempre está mediada por los conocimientos adquiridos y las experiencias de nuestra vida.

El contexto, el texto, es decir, las fuentes, y el código o estilo, el modo que elige el artista para revelar visualmente su obra, son las herramientas básicas para el estudio del arte. Y, por último, para él los artistas no parten de su conocimiento visual, de la observación, sino de ideas que les resultan familiares, de las que ya son conocedores. Por esto, el arte siempre tiene un gran contenido intelectual y cada imagen, cada expresión, está más o menos adecuada a la cultura y momento al que pertenece, sin que ninguna tenga un significado totalmente verdadero.

Este breve repaso por las ideas de Gombrich nos ayudarán a entender en el siguiente apartado el método de investigación y los temas que el historiador ha tratado en relación con el objetivo de este trabajo: la teoría de la expresión.

2. La teoría de la expresión artística en Gombrich

La teoría de la expresión que encontramos dentro del pensamiento teórico de E. H. Gombrich no se puede llegar a comprender del todo si no se tienen en cuenta las ideas sobre lo que el historiador del arte pensaba que era la percepción de dichas expresiones: cómo llegamos a percibir las y por qué nos afectan y presentamos una reacción ante ellas. Es por eso conveniente, antes de entrar en la teoría de la expresión, que hagamos un repaso por esas ideas sobre percepción que presenta su

legado teórico.

En su teoría de la percepción encontramos una de las influencias más importantes que se da en el pensamiento de Gombrich: el método del ensayo y el error de Popper. Así, el mundo es un cosmos y los humanos tendemos a organizarlo para poder llegar a comprenderlo, mediante este método del ensayo y el error, que no sólo es aplicable a la ciencia en sí, sino también a cualquier experiencia de la vida que necesite del conocimiento. Una de las primeras teorías que encontramos es que no hay diferencia entre la percepción y el conocimiento, ambas cosas son lo mismo pues se realizan al instante, a la vez: al percibir una acción o una cosa inmediatamente estamos tomando conciencia de ello, estamos conociéndolo, sea lo que sea (Lorda, 1991). Pero esta acción de comprender exige una hipótesis previa; esta es una idea que en seguida captamos cuando estudiamos la obra de Gombrich, pues para él, en cualquier campo, siempre es fundamental la experiencia anterior, el conocimiento previo, la tradición, las convenciones, etc. No hay nada que aparezca porque sí, de la nada, sino que siempre ese “algo” está ahí, hasta que se encuentra (Lorda, 1991). Por lo tanto, cuando nosotros “vemos” lo que hacemos es formular, a partir de nuestra experiencia anterior, una hipótesis previa de qué puede ser, antes de asegurarnos mediante la mirada. Este método nuestro autor lo ha denominado “Asimetría Popperiana” (Lorda, 1991), y se basa en un procedimiento de conocimiento o percepción economizado, ya que asegura que es más fácil llegar a la conclusión de qué es algo mediante el descarte de aquello que no encaja, que por la confirmación de los puntos que se cumplen, que son más fáciles de encontrar.

Aunque este método esté muy basado en el reconocimiento llevado a cabo por nuestros sentidos, y estos a veces fallan, pues se puede crear una ilusión o encontrar aquello que estamos menos acostumbrados a ver, debido a la extensa experiencia de percepción que acumulamos a lo largo de nuestra vida, nuestros sentidos son cada vez más certeros. Así somos capaces inmediatamente de captar las diferencias y aquello que nos resulta extraño, registrando en ese momento lo raro, que nos llama la atención; ese proceso lo hacemos a través de distinciones, de compararlo con lo que ya conocemos y siendo conscientes de las diferencias. A esto Gombrich lo denomina “categorización” (Lorda, 1991): las primeras categorizaciones son llevadas a cabo de manera inconsciente, por eso es tan necesaria la teoría de que todos tenemos ciertas ideas innatas, como defiende Gombrich; así nuestro intelecto lleva a cabo una hipótesis inmediata, que nos es necesaria para ordenar y comprender el mundo que observamos. Tras estas primeras categorizaciones, relacionadas con nuestras respuestas biológicas, el ser humano adulto presenta una complicada red de categorizaciones, y es esta red la que nos lleva de nuevo a esa idea de Gombrich de la necesidad de la experiencia anterior: cuando percibimos intentamos de primeras insertar lo que vemos en alguna de esas clases ya conocidas que están dentro de nuestra red, y esta es la idea básica alrededor de la cual desarrolla la obra *Arte e Ilusión* (Gombrich, 1960).

Otro concepto clave es que esta categorización puede ser llevada a cabo gracias al lenguaje, que crea una necesaria forma de comunicación, mediante una serie de símbolos que nos son comunes a una gran mayoría y que hacen que las experiencias sean transmisibles y fácilmente recordadas. El lenguaje y los símbolos son, como nos dice Joaquín Lorda, “una visión del mundo compartida” (Lorda, 1991, p. 229). Sin embargo, el lenguaje tiene una función más elevada que la de expresar el mundo exterior, pues también necesitamos de él para expresar el interior. Para esta complicada y casi imposible tarea, el lenguaje presenta, pese a sus limitaciones, una salida frente a este problema gracias a su flexibilidad: la metáfora (Gombrich, 1963), que es quizás el concepto más importante de la percepción de la expresión para Gombrich. El funcionamiento de la metáfora se basa en que liga aquello que estamos percibiendo o que queremos expresar con una categoría de nuestra experiencia anterior. Además, Gombrich nos habla de las metáforas fisonómicas o patéticas, que son aquellas que tendemos a hacer mediante la relación entre un sentimiento y un fenómeno exterior, como cuando, por ejemplo, hablamos de un día triste cuando está lluvioso y nublado (Gombrich, 1960). Por otro lado, hay que hablar de la sinestesia, a la que Gombrich hace referencia en su artículo “De la representación a la expresión” (1960); la sinestesia nos demuestra la importancia vital que tiene para nuestra expresión la metáfora, pues no podemos hablar de cómo

nos afecta un color sin recurrir a ella. Así pues, la metáfora sinestésica es aquella que permite expresar nuestras ideas interiores relacionando éstas con alguna sensación o experiencia del mundo exterior, por ejemplo, usamos una metáfora sinestésica cuando hablamos de que el color azul es “frío”. Además, no debemos atender sólo a los parecidos entre elementos, sino a unos valores que encontramos en una escala, para lo que Gombrich utiliza el ejemplo de “ping” y “pong”: si hablamos de un elefante y un ratón, todos sabemos a cuál le asignaríamos “ping” y a cuál “pong” (1960, pp. 314-315).

Como rasgo típico de la teoría de Gombrich, encontramos también en estas ideas de la percepción la presencia de la cultura. Estas metáforas no sólo son relaciones entre un sentimiento interior y una sensación o elemento exterior que nosotros asociamos, sino que también provienen de las personas que nos rodean y que comparten ciertos valores por vivir en una misma cultura. Así, todo aquel que pase a ser miembro de una cultura también se tendrá que incorporar a ese lenguaje común para poder compartir esas referencias y comunicarse (Lorda, 1991) y además, puede también crear otras nuevas que se pasarán con el tiempo a ser parte de su cultura. El peligro de la metáfora es que puede ser convertida en mito, es decir, que llega un punto en el que se convierte en una convención y hemos llegado a creer que esas asociaciones creadas con el paso de los años son naturales. Nos hemos acostumbrado tanto que no seríamos capaces de percibir o reconocer ciertos elementos o acciones si no existieran.

Entrando ya en un concepto más artístico, para Gombrich la obra de arte es una metáfora, no sólo porque expresa un sentimiento o una situación, sino porque ayuda a que ésta consiga un lugar en el mundo, un nombre, una sintetización, y a través de ella somos capaces de percibir matices y sensaciones que seríamos incapaces de expresar con palabras. Otra de las ventajas de la obra de arte como metáfora es que se percibe “a un tiempo” (Lorda, 1991), es decir, podemos percibir condensadas en una sola obra muchas sensaciones y sentimientos que se representan en ella, y lo hacemos en el mismo instante en que la vemos, todo lo percibimos al instante.

Para finalizar con este apartado se podría concluir que, a partir de esta idea de metáfora y su aplicación al arte, para Gombrich la Historia del Arte es una búsqueda continua de metáforas que consigan expresar o remover este o aquel sentimiento en los espectadores. Son, sobre todo, las obras figurativas las que despiertan en nosotros lo que Gombrich denomina “sentido de significado”, es decir, activan nuestra mente para intentar adivinar qué son y cómo se han realizado. Pero también hay obras no representacionales y esto Gombrich no lo deja al margen, especialmente por la predilección que siente hacia el arte de la música, que ilustra lo que nuestro autor quiere decir comparando la obra de arte con la metáfora mejor que ninguna otra, pues la música, sin figuración, es capaz de transmitirnos frío, miedo, tensión, alegría, e incluso podemos con ella escuchar el viento o las tropas de un batallón. Como conclusión, podemos comprender mucho mejor una emoción o una sensación a través de una imagen o un sonido, que a través de una descripción realizada con un montón de palabras que están limitadas para representarlo.

La cuestión de la expresión es uno de los temas que más preocupación ha despertado en el pensamiento de Gombrich y, sin embargo, no es algo que quede claro a primera vista. Gombrich siente un gran interés por la expresión debido, entre otras cosas, a la enorme admiración que tiene hacia la música, con la capacidad que ésta presenta para mostrar sensaciones y sentimientos sin necesidad de una imagen visual, sin una referencia, aunque es cierto que los sonidos despiertan ciertas respuestas cuando llegan a nuestros oídos. Más que confirmar ciertas teorías relacionadas con la expresión, lo que Gombrich realiza en sus estudios es la tarea de desmentir ciertas ideas para eliminar aquellas que, según él, no se ajustan del todo, y quedarse con las que nos den una idea más cercana a la verdad. Así, nuestro autor va a desmentir ideas que han estancado la crítica y la teoría del arte en convenciones no del todo ciertas según él, como que una obra de arte expresa el estado de ánimo de un artista o que dicha obra sea la expresión de una época. Por tanto, vamos a comenzar hablando de dos teorías que para Gombrich no son del todo ciertas: la “teoría grafológica o fisonómica” y la “teoría de la resonancia” (Lorda, 1991).

La primera teoría es la grafológica, según la cual la obra de arte es la expresión del carácter

del artista que la realiza, pues en ella podemos intuir esos rasgos de su personalidad. La teoría de la resonancia (Gombrich, 1963) se basa en la creencia en que una obra de arte es la expresión de cierta emoción interior del artista, haciendo de este modo comunicables sus sentimientos, expresándolos, a través de la obra que ha realizado. A partir de la observación de esa obra el espectador “resuena” o vibra con los sentimientos que el artista ha plasmado en ella. Estos son dos puntos muy importantes en la teoría de la expresión, y ambos tienen que ver con la capacidad del arte para expresar. Por otro lado, podemos entender la obra del artista dentro del contexto cultural o civilización en el que se ha dado, pero para Gombrich, esto no puede suceder al contrario, pues el artista es totalmente individual, aunque dentro de su cultura, y, como dice en su artículo “El psicoanálisis y la Historia del Arte” (1963), no se puede resucitar a aquellos maestros para analizar qué razones les llevaron a crear esa obra.

En cuanto a la teoría que sostiene que a través de la obra de arte podemos conocer la personalidad del artista, Gombrich nos habla del problema que supone las conclusiones inmediatas. Llegamos a ellas a través de la facilidad con que leemos ciertas expresiones (Gombrich, 1963), suponiendo con ello el carácter de la persona representada o, en este caso, que representa, componiendo de esta manera un juicio; y es ahora cuando el dicho popular “no dejarse engañar por las apariencias” cobra su mayor sentido para Gombrich. Como he dicho antes, en su artículo “El psicoanálisis y la Historia del Arte” (1963), vemos cómo Gombrich no cree que podamos saber qué pretendía exactamente expresar el artista, puesto que ya no podemos conocerle y, por tanto, no podemos tampoco dar una respuesta científica y objetiva. En cuanto al segundo aspecto, el de la teoría de la resonancia, debemos hablar de la Teoría de la Información (Gombrich, 1963), que se basa en que se necesita un código anterior al mensaje, que conozca también el receptor, para que se pueda dar la comunicación; con esto resalta las limitaciones que conllevan el medio, es decir, el lenguaje. Es muy necesario que el espectador sea capaz de crear una resonancia con aquello que el artista expresa, y por eso, es necesario que el medio no tenga fallos, pues de esta forma no se podría producir dicha resonancia.

Como vemos, Gombrich nos convence de que es imposible conocer a través de la producción artística los sentimientos o la personalidad de un artista, pero además cabe añadir que no es ese el objetivo del arte, pues no podría existir una historia que se basara en el principio de la expresión. La Historia del Arte se basaría en una montaña de ideas, sentimientos y personalidades sueltas, inconexas, de los artistas, pues se fundaría en cuestiones personales (Gombrich, 1963). Esta manera de verlo dejaría de lado muchos siglos de arte, aquellos momentos en que éste era anónimo y las obras eran realizadas en obradores. Por último, estas ideas de la expresión del artista dejan de lado una de las ideas que Gombrich defiende con mayor vehemencia: el estilo, la conexión con otros períodos artísticos, la asimilación de las novedades, etc. En esta línea, Gombrich nos habla de la necesidad de una teoría que supere estas limitaciones, pero que sea al mismo tiempo capaz de aceptar el arte como expresión. Ésta se va a argumentar a partir de la creación que él denomina “*feedback*” (Gombrich, 1980), y que está formada por las convenciones, que tan importantes son para Gombrich.

2.1. Las cuatro teorías de la expresión artística

En el artículo titulado “Cuatro teorías sobre la expresión artística” (Gombrich, 1980), Gombrich nos presenta una posible evolución general de las teorías de la expresión artística desde la época clásica al Romanticismo, añadiendo además una teoría que vendría a unir las anteriores en una sola, creando un punto intermedio que para él se aproxima más a la realidad de la expresión en el arte. Estas teorías se basan en que en cada una de esas épocas predomina un elemento: la señal, el signo y el síntoma.

El lenguaje, dentro de la expresión, tiene tres funciones fundamentales: la función síntoma, cuando un sujeto expresa que una emoción le ha afectado, es decir, cuando muestra los síntomas que puede crear una emoción sobre una persona; la función señal, que se basa en la reacción

que despierta la acción de un sujeto en otro, una señal de una persona y la respuesta hacia ésta del receptor, y la función símbolo, que alude específicamente a la emoción; por describirlo de una manera clara, aunque demasiado resumida quizás, es el símbolo de una emoción. A éstas, Gombrich añade la teoría centrípeta (1980), de la que hablaré más adelante, y cada una de estas funciones se da en diferentes fases de la Historia del Arte. Así pues, la función síntoma alude al sujeto individual, la señal a los compañeros de éste y la función símbolo a la emoción en sí, como nos explica Lorda (1991, p. 378). También este autor nos llama la atención sobre la influencia de Karl Bühler, que encontramos en la creación de esta teoría, pues estas funciones del lenguaje son las que Bühler anuncia en su teoría del lenguaje (1918).

A continuación, veremos estas funciones dentro del momento en que se dieron. Para Gombrich, a lo largo de toda la Historia del Arte se han realizado búsquedas de elementos que crearan una respuesta en el espectador y destaca la capacidad del medio y la necesidad de éste para crear dichas emociones (Lorda, 1991). Uno de los mejores medios es la retórica (Gombrich, 1980), que tuvo una importancia vital en la Antigüedad clásica, a la que pertenece la función señal. Esta función nace ya en tiempos primitivos, cuando se descubre el poder que el arte tiene para influir sobre el ser humano, por lo que Gombrich va a denominarla también función “médico-mágica” (Gombrich, 1980), pues los pueblos primitivos creen que las imágenes poseen un poder elevado. Durante la etapa de la función señal, que perdura hasta el Renacimiento, lo más importante es que no importa que el artista haya sentido la emoción que representa, sino el poder que dicha representación consigue sobre los demás. Como decíamos antes, la función señal se basa en la respuesta que consigue la acción (en este caso la realización de una obra) sobre una segunda persona. La función simbólica comienza a finales del siglo XVI y perdura hasta el XVIII, y podemos decir que está estrechamente relacionada con la teoría de Leonardo da Vinci (1680). Lo más importante de este período es la capacidad del artista, la maestría, para representar dichas emociones de la forma más realista posible, por ello, Gombrich la denomina “función dramática” (Gombrich, 1980). Si vemos pintura de estos momentos, podemos observar cómo las figuras se relacionan entre sí a través de gestos que simbolizan o son metáforas de acciones, emociones, etc.; el mejor ejemplo para esto es La Última Cena, precisamente de Leonardo da Vinci. Y por último, la función síntoma (Gombrich, 1980), que pertenece al siglo XVIII, pero sobre todo a la teoría artística del Romanticismo, momento en que el artista se convierte en el centro del mundo del arte. Se busca la expresión más sincera, y lo que se tiene en cuenta es la expresión de las emociones interiores del artista. Ahora, la retórica queda obsoleta y se tiene por insincera. Lo importante es que la obra de arte se considera el lugar donde se reflejan los síntomas de los sentimientos más profundos del artista, sin tener en cuenta el medio, el lenguaje. Se considerará un fraude toda aquella obra de arte que hable de un sentimiento y haya sido creada por el artista sin sentirlo, de manera que un pintor no debe crear una pintura de amor sin sentir amor por una persona en ese momento.

Pero Gombrich no está de acuerdo con la relación que establecen estas teorías entre el espectador y el artista, por lo que él mismo da su propia opinión sobre el tema de la expresión. Esta teoría se denomina “centrípeta” y surge como oposición a la teoría expresionista “centrífuga” (Lorda, 1991, p. 381). En contra de esto, usa esta teoría centrípeta según la cual el artista debe basarse en los códigos, en el medio, que ya está establecido, que existe, y que le dará la solución a su obra, una vez que los descubra. Además, el artista sólo puede transmitir los sentimientos que son comunicables a través de esos códigos, por lo que, para nuestro autor, no se trata de la expresión total de dichas emociones, sino de aquellas que puede encontrar en el lenguaje que le viene dado (Gombrich, 1980). Enlazamos con la teoría de la función simbólica, pues aquí ofrece al artista un arsenal de fórmulas que puede adquirir de la tradición. Pero el hecho de que el artista utilice estas fórmulas no le quita mérito, pues para él, el hombre es un ser articulado que necesita de esos medios exteriores para poder comunicarse, de esas fórmulas que se encuentran en la tradición, que el artista puede adaptar, mejorar, etc., pero de las que no puede prescindir porque las necesita para autoconstruirse como persona y para poder relacionarse con su entorno. Según él, las fórmulas son las que nos ayudan a comprender aquello que sentimos dándonos una definición de ello, de manera

que nosotros podamos reconocerlo y expresarlo. Así, como nos dice Lorda, “Gombrich afirma que la fórmula crea la expresión” (1991, p. 382). Por último, añadir que el nombre que Gombrich le da es “teoría *feedback*” (Gombrich, 1980), pues nos habla de una continua interacción entre la fórmula, el sentimiento y viceversa, tema que estudiaremos a continuación.

a. *Las fórmulas, las disposiciones biológicas y la tradición como instrumentos de la expresión. El papel del artista.*

En el punto anterior decíamos que las fórmulas eran el vehículo fundamental para la expresión hacia el exterior de un sentimiento y, por tanto, no sólo funcionan para la persona que expresa, sino que también tienen una función con respecto a quien la recibe, es decir, las fórmulas también son claves a la hora de suscitar emociones en los demás. No debemos hacer una distinción entre la fórmula y la expresión, ni mucho menos hacer una distinción en la que la fórmula sea infravalorada ya que, de hecho, ambas están en continua interacción (Lorda, 1991). Son, enlazando con las “Cuatro teorías de la expresión artística” (Gombrich, 1980), la relación existente entre el símbolo y el síntoma: al ser el primero el que suscita el segundo, su relación es constante y necesaria.

En este punto debemos hablar de la teoría James-Lange (Lange, 1922 y James, 1884), que se da dentro del estudio de la psicología. El síntoma aparece de manera automática como reacción siempre que nos invade una emoción, un sentimiento o un estado de ánimo. Aunque, como nos dice esta teoría, no siempre debe darse una acción para que aparezca un síntoma, pues estos pueden aparecer a propósito, por capricho del individuo, de manera que podemos fruncir el ceño o mostrar una sonrisa sin necesidad de sentir enfado o alegría justo en ese mismo instante. Pero, por otra parte, también el hecho de imitar un estado o emoción puede llegar a hacernos sentirlo de verdad, es decir, si un individuo frunce el ceño por capricho, puede llegar a suscitarle un sentimiento de enfado real. Sabemos qué debemos hacer para llegar a enfadarnos, para alegrarnos, etc., y el mejor ejemplo de ello se ve en el usado por Lorda: un niño pequeño sabe qué hacer para llorar continuamente, dejándose llevar por ese sentimiento de desesperación, hasta conseguir lo que desea (1991, p. 384). Gombrich hace referencia a las ideas de esta teoría en algunos de sus escritos, como en el caso de “Cuatro teorías sobre la expresión artística” (1980). Sin embargo, la teoría de Gombrich sobre la expresión no está totalmente ligada a la James-Lange, pues no todas las fórmulas funcionan siempre, ya que también dependen de las culturas o las tradiciones, de manera que es muy diferente la forma de reaccionar de un hombre latino de la de alguien perteneciente al norte de Europa. Por esto, debemos pasar al repaso de las siguientes ideas de este punto del trabajo: la acción de las disposiciones biológicas y las tradiciones culturales. Gombrich habla de la importancia de éstas en un artículo que formó parte de una conferencia del año 1985, que recibe el título de “They were all humans beings- So much is plain: Reflections on cultural relativism in the humanities”, de las que podemos sacar en claro tres ideas: no se puede pretender recoger todo el sentimiento de una época a través del arte de ésta, ya que hay veces que el sentimiento no consigue ser expresado mediante los medios existentes de forma correcta. Por otro lado, Gombrich afirma que las tradiciones artísticas se han creado a partir de las reacciones humanas más básicas y automáticas, utilizando éstas para sublimarlas, transformarlas, etc., es decir, estas reacciones básicas se toman como punto de partida. Y, por último, esas reacciones que se deben a nuestras disposiciones biológicas, no son puras, sino que se pueden ver mermadas o mejoradas según el contexto social o cultural en el que las encontramos.

Las disposiciones biológicas que están en el ser humano de forma innata son las que consiguen que, como en el ejemplo anterior, aunque la reacción de alegría de un latino ante una buena noticia y la de un individuo del norte de Europa sean muy diferentes, ambos puedan comprender que esa reacción es positiva y alegre. Este tema va a dar como fruto el artículo “Metáforas de valor en el arte”, en el que analiza “(...) cómo, en el pasado histórico, se han manejado los colores y los contornos para provocar una impresión (...)” (Gombrich, 1963, p. 15). De esta manera, siempre se han usado en el arte ciertos materiales, colores, formas, brillos, etc., que nos resultan más o menos agradables, que expresan esto o aquello, y que nos afectan así de manera natural, es decir, nos resulta agradable naturalmente. Esto es precisamente lo que le otorga al arte la categoría de

metáfora, pues al trasladar nuestras reacciones biológicas a las convenciones artísticas consiguen que establezcamos relaciones entre objetos, acciones, etc., con cualidades determinadas, como metáforas sinestésicas (Gombrich, 1963). Teniendo en cuenta esta reflexión se comprende el poder del arte, que pone nuestras reacciones básicas a disposición de su beneficio. Hay que añadir que una de las metáforas visuales más importantes se basa en la renuncia (Gombrich, 1984), pues no sólo el brillo y el color nos llama la atención, sino que además en toda civilización existe una relación de tensión entre la pureza y lo decorado, por lo que también lo sencillo nos resulta agradable, e incluso lo asociamos a lo culto y refinado; un ejemplo de ello es la arquitectura cisterciense.

Es a causa de estas relaciones de tensión y por la capacidad de las culturas para acceder a ciertos logros artísticos, por lo que Gombrich nos dice que hay que tener muy en cuenta estas reacciones de satisfacción y renuncia, basadas en nuestras disposiciones biológicas, ya que sobre ellas se configuran las convenciones artísticas según cada civilización; la tradición se convierte en un instrumento para la expresión. El artista encuentra una amplia colección de elementos y modos que puede utilizar en su obra porque, debido al paso de los años, se han convertido en convenciones artísticas que el público reconoce, y este es el concepto de estilo. El estilo, en resumen, está compuesto por una serie de recursos que enganchan con nuestras disposiciones biológicas y éstos hay primero que descubrirlos para poder utilizarlos. El arte, por ello, se basa en ir descubriendo esas llaves que consiguen abrir la cerradura del interior del espectador, y que no siempre está entre la tradición, ni mucho menos la encontramos en estudios psicológicos.

A continuación, vamos a hablar de algunas de las ideas principales del artículo de Gombrich clave para entender cómo el arte consigue representar las emociones y transmitir las, si se asienta en la imagen visual fija. Gombrich comienza el artículo con la frase popular “sólo le falta hablar” (1982, p. 75), haciendo referencia a una obra de arte, pues es exactamente eso lo que consigue la obra, transmitirnos una realidad. Sin embargo, el arte presenta importantes carencias para la expresión de una realidad, como el movimiento físico e incluso el de las emociones, como puede ser el enrojecimiento de las mejillas. Aun así, consigue crear una representación, un equivalente, que quizás no guarda mucho “parecido”, pero sí realizan la misma función, ya sea un sentimiento o un caballo de juguete (Gombrich, 1963). Y lo consigue mediante un proceso que Gombrich denomina “de tanteo”, según el cual el artista no comienza observando la naturaleza e intentando representarla de manera lo más cercana posible a ella, sino creando unos “modelos mínimos” a partir de convenciones sobre representación que el artista va descubriendo o encuentra en la tradición. Éstos modelos se van ajustando hasta que consiguen crear en el espectador una impresión: “(...) los recursos de que carece el arte se han de compensar por otros medios hasta que la imagen satisfaga los requisitos que se le imponen” (Gombrich, 1982, p. 75). Así, para nuestro autor, la Historia del Arte no es un mero ejercicio de aproximación a una fórmula, como hemos podido vislumbrar en otros puntos de este trabajo, sino que cada época se ha centrado en un aspecto diferente de los compensatorios, de los que carece el arte, y por eso aparecen los estilos, a los que Gombrich hace constante referencia (1982).

Según el historiador del arte, la imagen visual fija debe tener al menos dos aspectos para que desarrolle su función expresiva: los movimientos deben estar formados a partir de configuraciones que sean rápidas y fáciles de entender, así como es necesario que se muestren en un contexto también claro y entendible, para poder ser interpretado. “Hablando sobre las reacciones positivas o negativas ante un objeto externo, Engel observa que ambas están marcadas por una “posición oblicua del cuerpo” (1982, p. 77). Esto conlleva que para la representación, como ya hemos dicho antes, del movimiento expresivo, necesitemos una serie de configuraciones. Ello comporta un problema, ya que en algunos casos dichas configuraciones no son del todo comprensibles, como podría pasar en un combate con movimientos violentos entre varios personajes. Por eso, en las representaciones grupales, hubo que recurrir al “simbolismo social” (Gombrich, 1982, p. 79), en el que se usa la perspectiva jerárquica, atributos, y toda una serie de gestos y posturas simbólicas, que la tradición ha ido acuñando en las diferentes tradiciones (Gombrich, 1982). Por último, nos dice Gombrich que es muy importante la claridad en el contexto que rodea la representación de una

emoción, ya que la reacción a una expresión suele darse mediante una cadena de movimientos sucesivos, ya sea echarse las manos a la cabeza o fruncir el ceño, y eso es algo que el arte no puede darnos. Por ello, es muy importante que las configuraciones establecidas para representar alguna de esas expresiones vengan acompañadas de un contexto que nos de pistas para la interpretación de la escena (Gombrich, 1982).

Con la llegada del cristianismo, pasamos a un estilo que denomina “pictográfico” (Gombrich, 1982, p. 84), basado en una serie de configuraciones conceptuales que representan el “qué”, pero no el “cómo”, dándose una nueva normalización de los gestos simbólicos. Ahora, la necesidad se centra en la representación del “qué”, y en mensajes altamente comprensibles e inequívocos a primera vista, como la representación de un Cristo Pantocrátor, ya que el arte de estos momentos sirve para educar al pueblo cristiano analfabeto. Así, podemos concluir que existe un arte que se basa en la representación pictográfica de ciertas escenas, en las que ya no interesa la interacción entre figuras, sino una expresión inmediata, un instante a partir del cual entendemos el resto de la historia. Un recurso también importante para el arte, especialmente si es pictográfico y necesita muchas pistas para su interpretación correcta, es el coro, es decir, la aparición de un público, una serie de personajes totalmente secundarios que está presente en la escena que se representa y también presenta una expresión o reacción hacia lo que está presenciando y nos ayuda a saber qué debemos sentir o cómo debemos reaccionar los espectadores, que somos también el público de dicha escena (Gombrich, 1982).

Otro concepto importante se dio, sobre todo, a partir del arte del Renacimiento, tema en el que Gombrich es un erudito. En el Renacimiento se supera el arte pictográfico y se realizan obras en las que se añade más información a la escena, más datos. Por esto, aparece un concepto de importancia vital: el decoro, es decir, la adecuación del tono de la expresión de la representación, que debe encontrar un punto intermedio entre los movimientos de la mente del personaje y los que se muestran al exterior (Gombrich, 1982). Sin embargo, el decoro no presenta unas leyes universales, pues depende del énfasis que esté bien visto representar en un estilo de una época determinada, del carácter más o menos temperamental, o incluso del propio carácter de las figuras que se representan, por lo que las figuras de Leonardo “gesticulan como locas” (Gombrich, 1982, p. 89) si las comparamos por ejemplo con las de Ghirlandai. De nuevo, esta idea del decoro cambia cuando llegamos a la época de la Contrarreforma y el Barroco, en la que se intentaban representar de manera categórica estados extremos, como el éxtasis. Por último, nos señala que el arte septentrional, donde el carácter es calmado y quizás “frío” en comparación con el latino, se basa en la expresión a partir del rostro, mediante gestos tranquilos que nos acompañan a la meditación y que, al no aparecer ningún movimiento excesivamente teatral, no hay cabida a los errores en la interpretación (1982, pp. 93 a 95). Finalmente, el siglo XX queda al margen de las ideas que acabamos de ver enunciadas, ya que éstas se basan en la expresión figurativa, mientras que el arte contemporáneo acaba con todo esto, mediante la ruptura con las convenciones, llegando incluso a la abstracción. Sin embargo, es concebida a veces como la máxima expresión de los sentimientos más profundos del artista. Lo que está claro, es que la relación entre el arte y la expresión de los sentimientos van ligadas desde los comienzos de la Historia del Arte hasta nuestros días, donde parece que ésta ha terminado.

Hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo que Gombrich ve la Historia del Arte como una historia de los estilos, una historia de los descubrimientos de fórmulas...pero la verdadera visión que tiene de la Historia del Arte es como Historia de los Artistas, incluso dedicándole un capítulo en su libro *La Historia del Arte* (1950). Así, aparecen los grandes maestros, los grandes artistas, que son aquellos que realmente han creado la Historia del Arte, usando de manera magistral las fórmulas. El artista es quien tiene la responsabilidad y, al mismo tiempo, la virtud de saber qué hacer con las reacciones biológicas y las tradiciones que les vienen dadas y jugar con ellas de manera correcta, consiguiendo crear en el espectador una reacción, una vibración. A la vez, con esos descubrimientos, también enriquecen su tradición artística, bebiendo y, al mismo tiempo, contribuyendo a ella (Lorda, 1991). Volviendo a la influencia de Popper y al método del “ensayo y el

error” tan característico en Gombrich, los artistas prueban y prueban hasta que consiguen encontrar esa llave que permite abrir la mente del espectador (Gombrich, 1960), por lo que donde reside la maestría del artista es en la creación de metáforas.

Pero no debemos dejar a un lado el sentimiento del artista, pues, en la combinación pertinente de su medio para crear las fórmulas, también interviene el mundo interior del artista, que puede ser considerado como el motor que pone en funcionamiento el proceso de búsqueda de una fórmula dentro de las tradiciones (Gombrich, 1971). Según estas ideas vistas, podemos concluir con que la verdadera tarea e importancia del artista es la “autenticación”. Las elecciones del artista han sido tomadas porque han conseguido tener efecto en él, por lo que también da la seguridad de que lo tendrá en el espectador, y ambos resuenan ante la obra de arte. El hecho de que el artista haya elegido esas configuraciones, valida a éstas para que resuenen en nosotros, porque ya lo han hecho en él; así, el artista se convierte en su primer espectador (Gombrich, 1984).

Como hemos visto, el artista aporta su sensibilidad y no basa sus elecciones en sus propios intereses o sentimientos interiores, al menos no tiene por qué ser así siempre, sino que las elige por ser capaces de crear un efecto determinado. Y el artista que pasará a la historia es aquel que encuentra la llave, la fórmula, que no sólo le hace vibrar a él, sino que consigue también hacernos vibrar a nosotros. Y así finalizamos este punto sobre la expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich, tras este repaso por los principales elementos que, según el historiador, hacen posible que el arte refleje la expresión pese a sus limitaciones.

3. Reflexiones finales

En este trabajo hemos hecho un repaso por las ideas principales de Gombrich, como uno de los más influyentes historiadores del arte de todos los tiempos, sobre la expresión en el arte, siempre teniendo en cuenta su formación, influencias e ideas principales. Como conclusión, para Gombrich la expresión artística está basada en la metáfora, el medio, pues es a partir de la percepción de ésta como podemos llegar a comunicarnos y comprender lo representado. La metáfora se forma a partir de las convenciones, del uso de una serie de símbolos que se convierten en parte de la tradición de una civilización, común a todos. Y esta importancia que otorga a la Historia de la Cultura y las tradiciones y convenciones de cada pueblo, viene por la influencia de la Escuela de Viena, en la que el historiador del arte obtuvo su formación. Por otro lado, el método que utiliza para exponer su teoría de la expresión se basa en la ya vista “Asimetría Popperiana”, según la cual es un método más económico de investigación descartar aquellas teorías que no son ciertas. Por ello, va a desechar para comenzar la teoría de la resonancia y la teoría grafológica, que para él no son ciertas porque no se pueden crear universales a través de una obra de arte, ya que no podemos conocer la personalidad de un artista o toda una época a partir de una de ellas.

Las Cuatro Teorías de la Expresión son la base más firme sobre la que se sustenta la teoría de la expresión de Gombrich y, además, constituyen quizá el artículo que de manera más clara se dedica a la expresión artística dentro de su obra. Con ella podemos comprender que durante la etapa clásica necesitábamos de la función señal, donde lo importante es el poder que la imagen realiza sobre los demás, en mi opinión, pudiéndolo relacionar con la teoría hegeliana del Espíritu, de la evolución de la civilización. La función que predomina del Renacimiento al siglo XVIII es la función símbolo, donde lo importante son las configuraciones de las obras y, por esto, es el gran momento de los tratados artísticos, en los que se explica cómo se deben representar escenas o figuras. Por último, llegamos al Romanticismo, donde el artista y su sentimiento se convierten en los protagonistas del arte, mediante la función “síntoma”. Pero Gombrich nos presenta la cuarta, un punto intermedio entre las anteriores, llamada “centrípeto”, según la cual el artista tiene la capacidad de hacer resonar al público mediante la correcta elección de ciertas configuraciones que adquiere de la tradición, de la cual se alimenta y, al mismo tiempo, contribuye a renovar. Por esto, para nuestro autor, lo crucial es la capacidad y sensibilidad que presenta a la hora de encontrar ciertos matices que le hacen vibrar a él, para después plasmarlo en una obra que nos hace vibrar a nosotros, a su

público. El artista es un seguro de calidad. Y, para finalizar con estas conclusiones, hay que señalar que esas fórmulas que el artista escoge son capaces de hacernos vibrar porque presentamos una serie de reacciones biológicas automáticas hacia ciertos estímulos, como la luz, el brillo o la sencillez o pureza; valores con los que, uniéndolos a la tradición (con los estilos o los gestos ritualizados), el artista juega para hacernos resonar con su obra.

La teoría de la expresión de Gombrich presenta puntos que responden a una muy buena lógica, muy argumentados, pero quizás actualmente no tendrían cabida entre el arte contemporáneo, pues no encontraría sustentación, ya que hemos podido comprender que para Gombrich la expresión se representa mediante la figuración, ya que ésta se basa en gestos, posturas, etc., y el arte en nuestros días no se ha apoyado siempre en el arte figurativo. La importancia que Gombrich le proporciona a la tradición y las convenciones, es algo que hoy parece para muchos críticos y artistas una atadura o límite impuesto al arte, y piensan que éste debe liberarse mediante el famoso concepto de “autonomía del arte”. Sin embargo, creo que las convenciones son usadas con una gran lógica, ya que se puede pensar que los artistas necesitan de una base en la que apoyarse, bajo la creencia de que no existe la mente inocente sino que todas están mediadas por las experiencias anteriores.

Este trabajo ha realizado un repaso por la teoría de la expresión de Gombrich, cuya repercusión quizá actualmente no haga justicia a la importancia que ésta presenta, debido a su relación con las convenciones y la tradición, pero que es de una gran originalidad y se encuentra perfectamente argumentada, pudiendo servirnos para formar una idea personal a partir de ella, y entender de manera lógica por qué el arte puede llegar a transmitir una emoción, un sentimiento, en el momento en que estamos disfrutando de su visualización.

Bibliografía

- Bühler, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Danto, A. (1964). El mundo del arte. *Journal of Philosophy*, 61, 19, 571-584.
- Gombrich, E. H. (1971). *Freud y la psicología del arte. Estilo, forma y estructura a la luz del psicoanálisis* (pp. 9-43). Barcelona: Barral Editores.
- Gombrich, E. H. (1980). Four theories of Artistic Expression. *Architectural Association Quaterly*, 12, 14-19.
- Gombrich, E. H. (1984). *Tributos: Versión Cultural de Nuestras Tradiciones*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Gombrich, E. H. (1985). They were all humans being- So much is plain: Reflections on cultural relativism in the humanities. *Critical Inquiry*, 13, 4, 686-699.
- Gombrich, E. H. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza.
- Gombrich, E. H. (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Madrid: Debate.
- Gombrich, E. H. (2003). *Arte e Ilusión. Estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Gombrich, E. H. (2006). *La Historia del Arte*. Barcelona: Debate.
- James, W. (1844). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Kultermann, U. (1996). La Escuela Vienesa de Historia del Arte. *La Historia de la Historia del Arte* (pp. 213-233). Madrid: Akal.
- Lange, C. G. (1922). *The emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins Company (ed. original de 1885).
- Lorda, J. (1991). *Gombrich: una teoría del arte*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Woodfield, R. (ed.) (1996). *Gombrich Essential*. Madrid: Debate.

Odiseo a través de la parodia. Desmitificación e ironía de una Ítaca nostálgica en *Prometeo* de Pérez de Ayala y *¿Por qué corres, Ulises?* de Gala

Odysseus through parody. Demythologization and irony of a nostalgic Ithaca in *Prometeo* by Pérez de Ayala and *¿Por qué corres, Ulises?* by Gala

Carmen María López López
Universidad de Murcia

Recibido: 29/05/2014

Aceptado: 06/10/2014

Para citar este artículo: López López, C. M. (2014). Odiseo a través de la parodia. Desmitificación e ironía de una Ítaca nostálgica en *Prometeo* de Pérez de Ayala y *¿Por qué corres, Ulises?* de Gala. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 71-96.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/6>

Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un estudio crítico-comparado a partir de las variaciones del modelo épico en dos obras de la literatura española del siglo XX: *Prometeo* de Ramón Pérez de Ayala y *¿Por qué corres, Ulises?* de Antonio Gala. Para ello, se trazará una perspectiva histórica de acuerdo con algunos de los episodios homéricos insertos en la *Odisea*: la estancia del héroe con Nausica en la tierra de los feacios, con la ninfa Calipso en Ogiya, con la maga Circe en la isla de Eea, en la tierra de los Lotófagos, la *Nekuia* o descenso al *Hades* y el reencuentro con Penélope. Por último, este artículo pretende analizar el sentido de la risa desde la tradición, con la finalidad de atender a la reinterpretación del mito como parodia e ironía respecto del relato homérico.

Palabras clave

Homero, Parodia, Mito, Literatura, Historia.

Abstract

The aim of this article is to propose a critical and comparative study beginning from the epic model variations on the Spanish Literature from the twentieth century: *Prometeo* by Ramón Pérez de Ayala and *¿Por qué corres, Ulises?* by Antonio Gala. To this purpose, a historic perspective will be designed, according to some Homeric episodes inside of the *Odisea*: the stay of the hero with Nausicaa in the phaeacians' land, with the nymph Calypso in Ogygia, with the magician Circe in the Eea's island, in the Lotofagi's land, the *Nekuia* and the re-encounter with Penelope. To conclude, this article pretends to analyze the sense of the laugh from the tradition, to deal with the reinterpretation of the myth as a parody and an irony regarding the Homeric narration.

Key Words

Homero, Myth, Parody, Literature, History.

1. Marco teórico y metodología

La historia de Odiseo se ha convertido en epítome del viaje hasta tal punto que, a través de los siglos, ha adquirido carta de naturaleza para reformularse de acuerdo con las inquietudes histórico-culturales y sociales de la época en que aflora su condición mítica. A este respecto, Hans Blumenberg en su *Trabajo sobre el mito* (2003) aludió a la doble condición icónica presente en el mito: la permanencia de una serie de motivos arraigados desde la tradición mítica y la reinterpretación de los mitos según condicionamientos sociales, históricos y culturales (Morano, 1982; Lasso de la Vega, 1989), pues una materia “tiene sus propias leyes y al mismo tiempo lleva implícito el recuerdo de la cultura que la impregna (el eco de la intertextualidad)” (Eco, 2009, pp. 740-741). Así pues, los mitos se establecen como historias con un sólido núcleo narrativo, al mismo tiempo que con una ingente capacidad de variación —lo que en el ámbito de la música a partir de Bach se denominó “variaciones sobre un tema”—. Se distinguen, así, de los textos sagrados en el hecho de su variabilidad: “NAUSICA. — [...] Tú eres un mito, Ulises. No estás hecho para que te pregunten cada día qué quieres de segundo plato. Has nacido para águila y aquí te hubieran rebajado a gallina clueca” (Gala, 1975, p. 85).

Para este propósito de reinterpretación del mito, la obra de referencia fundamental es la *Odisea* de Homero, a partir de un ejercicio de *hipertextualidad* (Genette, 1989, p. 14), en virtud del cual las obras de Ayala y Gala actúan como texto B (*hipertexto*) en relación con un texto anterior o texto base A (*hipotexto*), en este caso, la epopeya homérica. Por lo tanto, la justificación de este estudio se sustenta sobre el pilar de una relación de copresencia entre los textos analizados, es decir, a través de los distintos tipos de intertextualidad subrayados por Genette (ibídem, p. 10), entre ellos la cita o la alusión como mecanismos de influencia inherentes a la lectura literaria. De esta mirada y forma de comprensión de la literatura, *Prometeo* y *¿Por qué corres, Ulises?* se configuran como un palimpsesto sobre el que la pátina del tiempo ha ido reescribiendo su propia tradición a la manera de un pergamino reutilizado.

Si *¿Por qué corres, Ulises?* es una pieza teatral donde prevalece la caracterización de los personajes, *Prometeo* se dispone en términos genéricos como novela poemática¹, por lo que aflora en ella la doble condición de novela y poema. Frente al desarrollo de los acontecimientos a que da lugar la formalización artística de la novela —aquella hermosa idea de Barthes (1968) denominaba “el efecto de realidad”—, en el poema el mito emerge como una idea irradiada en un instante concreto. De este modo, se pone de relieve la adaptabilidad de las figuras míticas a los distintos géneros y a las distintas épocas (Stanford, 2013).

Una vez establecido el marco de reformulación del mito en Ayala y Gala, se analizarán los episodios homéricos evocados en ambas obras, entre ellos la estancia del héroe con Nausica en la tierra de los feacios, con la ninfa Calipso en Ogigia, con la maga Circe en la isla de Eea, en la tierra de los Lotófagos, la *Nekuia* o descenso al Hades y el reencuentro con Penélope. Se reservará un espacio a la profundización en la huella de procedimientos y recursos de la narración homérica: descripción o écfrasis, oralidad y escritura, *mimesis* y *diegesis* y juegos en el orden temporal (*analepsis* y *prolepsis*). De este modo, podremos situarnos en el estadio de la parodia en el siglo XX, a partir de las ideas de Bajtin sobre la estilización o marcas de estilo (*estilemas*), para acercarnos al sentido de la risa desde la tradición.

Puesto que las obras de Ayala y Gala implican una lectura en clave paródica e irónica, a la hora de contextualizar este estudio, habría que citar el referente cultural de Luciano de Samósata, quien en sus *Relatos verídicos* realiza una versión irónica del relato de viajes (Lens Tuero y Campos

1 El sintagma novela poemática incide en la ruptura de los límites genéricos desde el Romanticismo. Así pues, el tema de Ulises como arquetipo literario o el motivo del periplo se irán repitiendo junto a otras reformulaciones temáticas y formales: las aventuras amorosas, la astucia del héroe o la fidelidad/infidelidad de Penélope, como en *La tejedora de sueños* de Buero Vallejo.

Daroca, 2000). Desde esta perspectiva, Ulises se erige no ya como figura modélica del relato de viajes heroicos, sino como antimodelo tildado de charlatán, tal como advierte Luciano de Samosata:

Su guía y maestro de semejante charlatanería es el Ulises de Homero que disertó ante la corte de Alcínoo acerca de vientos en esclavitud y de hombres de un solo ojo, caníbales y salvajes; y además de animales de múltiples cabezas y las transformaciones de sus compañeros a causa de los elixires: con múltiples relatos de este género dejó maravilladas a gentes tan simples como los feacios.

(Luciano de Samosata, 1996, pp. 13-14)

La pátina irónica tamizada en *Prometeo* y *¿Por qué corres Ulises?* es deudora de un sentido del viaje como desmitificación y descreimiento (García Gual, 1997), imperante ya en el relato de Luciano. Sin embargo, es lícito diferenciar los contextos de escritura de ambas obras, alentadas por una motivación y clave interpretativa distintas.

2. La reformulación del mito. Motivaciones histórico-culturales en la escritura de *Prometeo* y *¿Por qué corres, Ulises?*

Prometeo de Ramón Pérez de Ayala es una novela poemática que cruza dos mitos fundamentales en la historia de nuestra tradición literaria: el mito de Ulises y el de Prometeo², con el que el autor intitula la obra. El tema de Odiseo (Brommer, 1983; Boitani, 1992; Perpinyá, 2008) se constituye como el del peregrino errabundo que abandona su patria; de otro lado, el mito de Prometeo (Trousson, 1976) responde al del iracundo Titán al que Zeus castigó por la osadía de hurtar el fuego a los dioses. Pero si bien ambos mitos actúan como sustrato del que se sirve Pérez de Ayala, desde el principio apreciamos atisbos de modernidad, cifrados en el moderno Odiseo o la moderna Nausikaa, tal como aparecen en la *Rapsodia a manera de prólogo*. Por tanto, se vislumbra una reformulación o reinterpretación del mito originario atribuido al primer poeta de Occidente: Homero (Curtius, 1995).

Junto con *Luz de domingo* y *La caída de los limones*, *Prometeo* configura la tríada novelística que en 1916 Pérez de Ayala reunió en un mismo volumen bajo el subtítulo: *Novelas poemáticas de la vida española*. La prosa de Pérez de Ayala rompe con esa visión realista que abrazó buena parte del siglo XX, para gustar de una verdad poética más honda. Si el hombre no puede vivir sin cortapisas pues su vida semeja al periplo de Odiseo, es de justicia que contemplemos el tema de Ulises al calor del mito³. En *Prometeo* el autor devuelve al lector de los siglos XX y XXI toda la verdad de su tiempo, de la España anunciada por el genio de Larra, y que tanto le dolió a Unamuno y otros escritores noventayochistas.

Para encontrarnos con la figura de Ulises en la literatura del siglo XX, hay que esperar a la *Generación del 98* (Calvo, 1991). Así pues, el Ulises de Ayala se erige como un perdedor cuya vida literaria adquiere carta de naturaleza simbólica, en una época de profundo pesimismo en la producción literaria del escritor, cuyo pensamiento entra en consonancia con la realidad española. El Ulises de Ayala personifica al Hombre de su época y a los propios regeneracionistas, elevando a categoría universal el sentido de la novela. Aflora, por lo tanto, la dialéctica entre el hombre de pensamiento y el hombre de acción⁴, si bien la felicidad está reservada al hombre de acción, al que le

2 El mito de Prometeo se relata en la *Teogonía* de Hesíodo como el robo del fuego olímpico a los dioses; por lo tanto, aflora como un acto de *hybris* por parte del Titán Prometeo, así como el continuo enfrentamiento técnica-ser humano.

3 En palabras de Antonio Gala (1975, p. 97) en el Epílogo a *¿Por qué corres Ulises?*, “Cualquier odisea es el relato de un retorno —a la larga es igual retornar vencedor o vencido— y de una desanimada espera”.

4 Para relacionar los contextos de la acción humana en Homero y Pérez de Ayala, sobre la filosofía de la acción Rodríguez Adrados (1962) sostiene que la afirmación de necesidad en la medida y autolimitación en

precede el hombre de pensamiento que diseña la acción, hacia un nuevo Prometeo o superhombre nietzscheano. En palabras de Calvo (1991, p. 358), “los españoles tienen ansias de infinito, aspiran a ser como Dios, pero mientras fracasan en el intento de conseguir este ideal, fracasan también en el de convertirse en hombres”. Así pues, Prometeo se alza como metonimia del hombre español de principios de siglo:

El hombre moderno arreligioso asume una nueva situación existencial: se reconoce como único sujeto y agente de la historia, y rechaza toda llamada a la trascendencia. Dicho de otro modo: no acepta ningún modelo de humanidad fuera de la condición humana, tal como se puede descubrir en las diversas situaciones históricas. El hombre se hace a sí mismo y no llega a hacerse completamente más que en la medida en que se desacraliza y desacraliza al mundo. Lo sacro es el obstáculo por excelencia que se opone a la libertad. No llegará a ser el mismo hasta el momento en que se desmitifique radicalmente. No será verdaderamente libre hasta no haber dado muerte al último dios.
(Eliade, 1998, p. 148)

En definitiva, el Ulises de Ayala constituye un pretexto para mostrar la visión profundamente pesimista que caracterizó a la *Generación del 98* en una España atrasada y macabra donde era difícil buscar una salida. El protagonista intenta encontrar un refugio en Prometeo, trasunto del superhombre nietzscheano, si bien finalmente fracasa. Tras el orden roto y la caída del héroe, queda el consuelo metafísico⁵ del que habló Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* (Rodríguez Adrados, 1962). Abundan, por tanto, innumerables referencias filosóficas: el influjo de Schopenhauer, Nietzsche y Unamuno, que ya en 1902 había escrito *Amor y Pedagogía*, en la que aflora una tesis similar a la del *Prometeo* de Ayala (Calvo, 1991).

Por su parte, según confiesa Antonio Gala al inicio de *¿Por qué corres, Ulises?* (1975) y ha estudiado García Romero (1983, p. 289), el motivo de arranque en la escritura de esta obra giró en torno al hecho de retratar al Ulises de la posguerra, al Ulises del 75 y la Nausica del 75, así como poner en solfa al “conservador puro” (Gala, 1975, p. 6). Según escribe Gala:

Todos somos Ulises o Nausica o Penélope. Todos hemos sufrido las consecuencias de una lejana guerra, cuyas causas se nos han olvidado. Todos esperábamos llegar alguna vez donde nunca llegamos. Todos hemos perdido demasiado tiempo y culpado de nuestras tonterías al destino y los dioses.
(Gala, 1975, p. 97)

Entre los contextos de escritura de las dos obras objeto de análisis median unos cincuenta años y, en ese lapso temporal de medio siglo, operan transformaciones en sentido hermenéutico. En palabras de Gala, su Ulises 75 traiciona al Ulises clásico en la manera de concebir al personaje. Si en la tradición homérica el héroe se muestra como modelo o paradigma de la fidelidad, en los tiempos de la España de posguerra parece trasnochado considerar al personaje un buen marido, luego de haber tardado veinte años en regresar a su patria (Gala, 1975; Navarro, 1993). Para la

la acción humana ya existían antes de la literatura en la religión y en el pensamiento de la época arcaica. A este respecto, las máximas de los Siete Sabios aconsejaban que lo mejor es la medida, nada en exceso, el “conócete a ti mismo y, contigo, tus límites”, tal como aparece grabado en el templo de Delfos. Sin embargo, frente a la limitación y la medida, se insiste en la autoafirmación del hombre mediante la acción. Frente a la acción, en la producción moderna encontramos a un héroe “pasivo y cobarde” sobre el que se acumulan la sinrazón y la falta de sentido ante las desgracias humanas (ibídem, p. 35).

5 “El trasfondo metafísico de la tragedia griega ha desaparecido irremediablemente. Pero en la otra mitad la audacia, el valor y, también, el error y la limitación del hombre continúan vivos como fuente de poesía y verdad” (Rodríguez Adrados, 1962, p. 35).

Nausica 75, el Ulises 75 es burgués cursi y anticuado que guarda fidelidad. Se produce una tensión entre lo que Ulises 75 espera de las mujeres y lo que en realidad las mujeres le ofrecen. En el caso de Nausica 75, lo humilla. En cuanto al personaje de Penélope 75, Ulises espera de ella que sea una “doñaconcha de derechas de toda la vida” (Gala, 1975, p. 8), tildada con los atributos de mujer fiel e inmóvil.

El punto de intersección entre estas dos obras tan disímiles en su sentido se cifra en la *Odisea*, que actúa como texto base en el que se relatan las aventuras del héroe hasta su llegada a Ítaca. Las obras que se analizan requieren, por tanto, de un ejercicio de *intertextualidad* (Genette, 1989). *Prometeo* se convierte casi en un “mosaico de citas” (Kristeva, 1997, p. 3), o en una “cámara de ecos” (Barthes, 1997, p. 87). El texto literario deviene, de este modo, caja de resonancia de diversos discursos.

Sin embargo, las motivaciones del viaje son sustancialmente distintas en las obras de Homero, Pérez de Ayala y Gala. En la epopeya homérica, el héroe declara desde el principio el disgusto por su condición errante que lo aleja de su añorada patria, en virtud de la cólera de un dios que marca el carácter forzado de su viaje (Gómez Espelosín, 2000). Sin embargo, el Odiseo de Ayala es hijo de español e italiana. Nace en Florencia y su viaje se impone como súbita iluminación, por lo que decide regresar a su verdadera patria: España, donde acaecen todas sus aventuras. El primer lugar donde recalará es Sevilla, la tierra de los Lotófagos. Emprende su peregrinación por toda España: al Sur le falta fuerza; en el Levante encuentra la gracia y en el Norte la astucia (Calvo, 1991). Se dirige al centro donde no encuentra más que una ciudad muerta (el Hades). Consulta a Tiresias, un sabio que tenía cara de búho (Unamuno) que le dice que ya no volverá a ser un hombre, sino el recuerdo de un hombre. Huye de Madrid, episodio que el protagonista asocia con la aventura de las vacas del Sol (Helios). Esos vaivenes madrileños se simbolizan también en el peligro de Escila y Caribdis.

La estancia de Odiseo en la tierra de los Feacios se fundamenta como escala final un viaje que lo conduce a su retorno al mundo real (Rogers, 1984; Cazorla, 1986). Así pues, su permanencia junto a Nausica constituye un estadio intermedio entre el universo mítico-fabuloso en que se han desarrollado las andanzas del héroe, y el regreso a la realidad prosaica y cotidiana simbolizada en Ítaca (Gómez Espelosín, 2000). La geografía mítica pierde su condición fabulosa en las obras de Pérez de Ayala y Gala. El espacio en que se desenvuelve el periplo de Odiseo en la obra de Gala es una España decadentista donde el referente de Ítaca como meta se ha perdido (Robertson, 1990). En la *Odisea*, tanto la intervención divina como la firme voluntad de retorno por parte del héroe actúan como fuerzas motrices en la consecución del regreso (*nostos*). Sin embargo, “las exigencias del guión hacen que el Odiseo de Ayala no tenga Penélope y que su Ítaca definitiva coincida con Feacia. El meollo de la obra será su casamiento con Nausica y el fruto del mismo” (Calvo, 1991, p. 355).

Si “las islas representaban dentro de la mentalidad griega el escenario adecuado para albergar toda clase de maravillas” (Gómez Espelosín, 2000, p. 75), ese aislamiento natural desaparece en la novela de Ayala, donde los condicionamientos sociales impiden al personaje alzarse como superhombre nietzscheano. Además, el periplo odiseico puede interpretarse como un viaje de carácter iniciático en el que el héroe ha de someterse a pruebas cuya superación culminaría en un renacimiento como ser humano. La diferencia entre el poema homérico y la novela corta de Ayala estriba en que en esta última el héroe no supera la prueba. El sentido simbólico del viaje concluye con el fracaso en la obra de Gala (Moya, 2009), en razón del impedimento de Ulises de alcanzar la imagen soñada de una Penélope⁶ inmóvil y virtuosa.

6 Contrasta esta Penélope con el modelo de fidelidad conyugal que simboliza la Penélope de Homero. Pueden ser consultadas, a este respecto, los siguientes estudios que perfilan la caracterización de esta figura desde la literatura homérica (Felson-Rubin, 1994; García Romero, 1997; Katz, 1991; López López, 2000; Mactoux, 1975).

3. La evocación de episodios homéricos

*La Odisea... cambia como el mar.
Hay algo distinto cada vez que la abrimos.
Borges, Los conjurados*

3.1. Nausica y la tierra de los feacios

Nausica se consagra como personaje femenino protagonista tanto en la novela poemática de Pérez de Ayala, como en la obra teatral de Antonio Gala. Ambos autores recrean, en este punto, el Canto VI de la *Odisea*, en el que el héroe tras haber huido en una almadía de los poderosos encantos de Calipso en la Isla de Ogigia, es llevado por una violenta ola hasta un peñasco escarpado. De este modo, el héroe finalmente naufraga hasta Esqueria la fértil, en la playa de los feacios. Si la vida de los feacios dibujada por Homero en gran medida se asemeja a la imagen ideal y utópica de una colonia jónica alejada de toda inquietud y agitación (Rohde, 1983), el retrato de este espacio en Ayala y Gala se torna *locus displicentis*.

Si bien nos disponemos a analizar los episodios homéricos presentes en *Prometeo* de Pérez de Ayala y en *¿Por qué corres, Ulises?* de Gala, en términos estructurales habría que puntualizar que en el caso de esta última, el escenario de Nausica, evocador de la tierra feacia, emerge como relato marco a partir del cual mediante la *mimesis* teatral se irán evocando de forma retrospectiva distintos episodios del poema homérico.

En la sección IV de *Prometeo* intitulada *Marco y Perpetua*, el narrador heterodiegético en tercera persona recrea el episodio de la llegada de Odiseo a la isla de los Feacios, cuando Perpetua —la Nausikaa moderna— se encuentra con un naufrago en la playa. El motivo literario que se ha tematizado es el de la llegada de un huésped, acogido en el palacio de Alcínoo (ahora por la marquesa), tal como en *La Eneida* Dido acogió al ingrato Eneas. El tono paródico a propósito de la ropa de Marco es innegable: “Busque usted por la comarca un hombre de mi cuerpo” (Pérez de Ayala, 1998, p. 620), llega a decir este Odiseo moderno que espanta con su figura a las compañeras de Nausikaa. El héroe moderno de *Prometeo* finalmente se viste con la ropa de Pepón, tildado de animal. La historia entre Perpetua y Marco permite introducir la antinomia individuo / sociedad, así como la repercusión que sobre el ámbito vital despliega:

Aquel era yo en mi individualidad más concreta. Luego fue conociendo usted poco a poco, gradualmente, la persona social de mí mismo, aquella complicación de usos, costumbres, atavíos, convencionalismos y demás externidades que componen la persona social, y las más de las veces no sirve sino para ocultar la miseria de la individualidad concreta.

(Pérez de Ayala, 1997, p. 625)

Según costumbre social española, es poco probable que los contrayentes se conozcan primero en su individualidad concreta. En este punto, Marco introduce toda una digresión o reflexión moral extrapolable a la sociedad española: “¿Qué es eso del amor? Cuando veo las parejas de novios, o mis amigas me cuentan sus amoríos, me hacen el efecto de personas fingidoras, afectadas, aficionadas a teatralerías y extremosidades; y por dentro, vaciedad o mentira” (Pérez de Ayala, 1997, p. 627).

Se aprecia así la falsía de muchas relaciones amorosas, sustentadas en un suntuoso aparataje teatral, colmadas de mentira y enraizadas sobre la base del matrimonio, en consonancia con el sentido moral de *¿Por qué corres, Ulises?* El moderno Odiseo presentado por Pérez de Ayala recorrerá su particular periplo, desde su Italia natal hasta una España en decadencia. Accederá,

así, a una Cátedra de griego en Pilares⁷ y se casará con una moderna Nausikaa, con la finalmente tendrá un hijo, ese falso Prometeo sobre el que proyectó sus ideales y al que verá fracasar, como si el poder del Superhombre de Nietzsche se hubiera desvanecido.

En el Canto VIII de la *Odisea*, luego de que el aedo divino Demódoco cante con altísima gloria la disputa de Odiseo y Aquiles Pelida —provocando llanto en el héroe—, así como los amores de Ares y Afrodita, Odiseo se ve impelido a pedir al aedo que relate la acción del caballo de madera que Epeo logró realizar con ayuda de Atenea, así como el ardid⁸ con que el divino Odiseo y los teucros lograron penetrar en la fortaleza de Troya. Tras este episodio del relato de las hazañas o gestas gloriosas de los héroes, en el Canto IX de la epopeya homérica, Odiseo se convertirá en aedo y relatará en analepsis en el palacio de Alcínoo —ante un vasto auditorio—, los aventuras acaecidas en el país de los Cícones (Ismaro) o en la tierra de los Lotófagos⁹.

Así pues, en *¿Por qué corres, Ulises?* se evoca este episodio del poema homérico en el que el héroe se encuentra instalado en el palacio de Alcínoo, junto a Nausica. Sin embargo, en la narración de Gala el relato comienza *in medias res*, puesto que no se cuenta la llegada de Ulises a la playa feacia, aunque se aluda al naufragio. El motivo del naufragio aflora no solo en la *Odisea*, sino también en la *Eneida* con la tormenta y, de manera desmitificada, en *Prometeo* de Pérez de Ayala. La omisión de este pasaje homérico de la llegada a la tierra de los Feacios en el inicio del Canto VI, otorga a la obra de Gala gran agilidad dramática, pues las grandes acciones del poema homérico se recrean mediante diálogo (*mimesis*), apenas con una pincelada del personaje, con un tratamiento liviano, pero donde subyace una crítica social encarnada en los personajes Ulises 75 y Nausica 75.

Ulises y Nausica llevan tres días y tres noches compartiendo el mismo lecho. Eurimedusa, quien amamantó a Nausica, le pregunta quién es el hombre que está junto a Nausica en el lecho. Este nuevo Ulises deberá el episodio de reconocimiento en la playa cuando su historia, mediante una analepsis, en el Palacio de Alcínoo ante los Feacios (López Férez, 2009, p. 49). En la narración homérica, Odiseo actúa como narrador interno (homodiegético, porque cuenta su propia historia). El reconocimiento del héroe en las obras de Homero y Gala se deja sentir de manera sustancialmente distinta.

NAUSICA: (Separándose de ULISES.) ¿Quién eres?

ULISES: Un hombre a quien los dioses no dejan descansar

NAUSICA: (Sentándose en la cama.) Si lo dices por mí...

ULISES: (Atrayéndola de nuevo.) No. Lo digo por los dioses.

NAUSICA: (Separándose sólo lo imprescindible.) Sólo sé de ti que la pelota con la que yo jugaba te despertó hace tres días en la playa.

(Gala, 1975, p. 74)

Nausica tiene diecinueve años y todavía los hombres no han conseguido engañarla. Se aprecia, por tanto, una inversión de los tradicionales valores asociados a las edades del hombre. Aristóteles en su *Retórica* ofrece unas reveladoras palabras sobre el comportamiento del hombre

7 La Universidad literaria de Pilares en realidad es Oviedo (Calvo, 1991).

8 Este episodio es relatado de manera gloriosa en la *Eneida* de Virgilio. Reveladoras advienen las palabras de Laoconte, sacerdote de Apolo Timbreo en Troya, quien advierte a los troyanos del engaño urdido por los griegos, en el célebre verso en hexámetros: “Timeo Danaos et dona ferentes” (“Temo a los griegos incluso cuando traen regalos”) (*Eneida*, II, 49). Ese regalo es, de manera preclara, el caballo de madera realizado con estopa, en el que se introdujeron los griegos para asaltar las murallas de la ciudadela troyana.

9 El relato del periplo de Odiseo ya gozó de cierta autonomía narrativa durante la Antigüedad, de modo que se recitaba ante un auditorio como historia independiente. De hecho, la expresión Apólogos Alkinóou se utilizaba para designar una exposición larga y verbosa, de cierta unidad temática y estatus como el poema odiseico (Gómez Espelosín, 2000).

en sus distintas edades:

Los jóvenes son por carácter concupiscentes, y decididos a hacer cuanto puedan apetecer. Y en cuanto a los apetitos corporales son, sobre todo, seguidores de los placeres del amor e incontinentes en ellos. También son fácilmente variables y en seguida se cansan de sus placeres”.

(Aristóteles, 12, 167)

Para Aristóteles los jóvenes están llenos de esperanza porque aún no han sufrido desengaño: aman y odian en exceso. Tal es el temperamento de Nausica, que se diferencia de la configuración del personaje de Odiseo en virtud de la acendrada madurez de este último. Antonio Gala ha elegido un héroe en edad avanzada para resaltar aún más sus rasgos de decrepitud y sentido ridículo, de manera que contrasta con el Ulises lleno de viveza del original homérico. A este respecto apunta Aristóteles (*Retórica*, 12, 168) que los hombre de edad avanzada ya han cometido errores y han sido engañados, por lo que en su carácter se incluye el ser malicioso y desconfiado: “Aman como quien luego ha de amar”.

La edad del Ulises de Gala otorga una mayor comicidad a su fisonomía, en virtud de la modificación del episodio de llegada al país de los Feacios. Allí Nausica jugaba desnuda con la pelota, mientras que Odiseo se tapó su virilidad con una rama de olivo al verla. En la obra de Gala no encontramos el motivo de la acogida al huésped, hospitalidad tan inherente al sentido de los héroes homéricos. La Nausica 75 de Antonio Gala se muestra perfilada como un carácter individualista y temperamentalmente egocéntrica:

NAUSICIA: [...] Ulises lleva tres días pensando en Ulises mientras besa a Nausica... para evitar eso, la especie ha inventado el matrimonio (Gala, 1975, p. 78).

Para Nausica la moral es una invención social: ella es un personaje moderno que siente el matrimonio como un convencionalismo. Es egoísta e individualista.

Como sostiene Nausica: “Es que, al verte en la playa, comprendí que eras un regalo del mar... y yo debía aceptarlo”.

(Gala, 1975, p. 75)

En un momento singular de la obra de Gala, cuando Ulises se queda durmiendo, el diálogo entre Nausica y la nodriza Eurimedusa manifiesta el descrédito que ambas muestran ante los comentarios de Ulises. Nausica confiesa a su nodriza que Ulises le está contagiando su modo de hablar: invoca al Erebo, hijo del Caos y hermano de la Noche. En la misma línea, esta joven desmitificada se burla de Palas Atenea y de Poseidón. Si bien no lo desarrollaremos en este trabajo porque apenas se menciona, hay que destacar el comentario lateral que Nausica introduce sobre la antipatía que Poseidón profesa a Ulises, habida cuenta del episodio en que el héroe privó de la vista al cíclope Polifemo (Canto IX de la *Odisea*). En este pasaje el triunfo del héroe se produjo en aras de su astucia o inteligencia (*metis*).

La Nausica 75 de Gala está cansada de que Ulises se apreste continuamente a relatarle la *Ilíada* y la *Odisea*; y sin embargo, pospone su marcha:

NAUSICIA: Es que lo quiero aún. Es un pesado, pero lo quiero, Me ha contado ya tres veces la Ilíada, cada vez de una forma diferente: lo que no cambia es que él se pone siempre de protagonista... pero lo quiero... La Odisea me la sé de memoria: si él se equivoca, y le sucede con frecuencia, lo corrijo... Pero lo quiero. Ningún hombre, hasta ahora, me inspiró lo que Ulises: ternura... No hay nadie que suscite más ternura que un héroe cansado.

(Gala, 1975, p. 80)

Sin embargo, no es amor el sentimiento que brota del corazón de Nausica. Si bien la de níveos brazos se compadece de los héroes que regresaron de la guerra, del tono discursivo de Eurimedusa se desprende descrédito hacia los guerreros. Así, mientras Ulises 75 duerme, Nausica, Eurimedusa y Euríalo —el pretendiente de Nausica—, urden matar al héroe caído. Sin embargo, ni siquiera son capaces de matarlo y el héroe despierta. Frente al Ulises viejo y cansado, se muestra mediante *prolepsis* la figura del joven Euríalo, que deberá ocupar el puesto del viejo, tal como al final de la obra de Gala en que el hijo Telémaco sustituirá al padre y querrá alzarse como rey de Ítaca:

ULISES: (Muy desde arriba.) Es lógico. Si sólo hubiera un hombre. Lo amarías a él. Pero hay muchos y amas un poco a todos. Elegir uno solo entre tantos es difícil. A tu edad (Se está vengando.) es difícil. No te preocupes: el tiempo te ayudará a elegir. (Le pasa la mano por el pelo.) Por fin tendrás tu amor —el tuyo— al lado. Lo que no tendrás entonces será tiempo... Eso lo sé muy bien.

(Gala, 1975, p. 82)

La juventud de Nausica le impide elegir: Quiere tanto a Euríalo como a Ulises; no obstante, el héroe caído ya en la vejez le hace entender que cuando se tiene el amor al lado del hombre, ha llegado a la senectud y ya no tiene tiempo para gozarlo. Nausica, airada, osa desprestigiar a los dos amantes: se casará con un toro, como Pasífae de la que tanto le habla Ulises. Alcínoo, el padre de Nausica, no sabe que Ulises 75 ha llegado. Nausica está prometida con Euríalo, pero insta a Ulises a fingir ante su padre que encontró al héroe en la playa para que lo dé en matrimonio:

ULISES: Pero si yo me olvido de mi hogar, de mi esposa y mi hijo, tiene que ser por un amor eterno.

NAUSICIA: Eres un burgués cursi, Ulises. Tú fuiste a Troya, has estado acostándote con quien te lo ha pedido por esos mares de Dios y ahora quieres hacerme responsable de tu hogar y tu hijo.

(Gala, 1975, p. 79)

Para Ulises, cuando el amor se acaba, queda el matrimonio, pues a su juicio se puede vivir muy bien sin el amor. Con el tiempo el hombre está menos seguro del amor, pero más seguro de la confianza en el otro. La moral falsa del Ulises 75 le incita a no buscar un sustituto cuando el amor se acaba, porque aunque el hombre viva sin el amor siempre encontrará cierta complacencia en el ámbito social con aquella persona a la que ha amado.

3.2. La Guerra de Troya y el rapto de Helena

La materia homérica tiene como trasfondo la guerra de Troya. Así pues, cuando el Ulises de Antonio Gala se encuentra junto a Calipso, la augusta, hija de Atlas y Pleione, este héroe desmitificado tratará de reivindicar su identidad, su condición de hombre glorioso. Para ello, inserta en su discurso comentarios a propósito de su idea sobre la invención del ardid del caballo de madera, sobre la guerra de Troya y las motivaciones que hicieron arraigar el conflicto. Sin embargo, cualquier intento de Ulises por reivindicar su nombre adviene absurdo en el contexto de 1975: “¿Qué importan nuestros nombres? Sólo nuestras obras merecen ser cantadas... Yo fui el inventor del caballo de madera” (Gala, 1975, p. 75).

La pátina irónica que atraviesa todo el pasaje recreado por Antonio Gala se acrecienta en la medida en que Nausica desconoce la historia del caballo de Troya, por lo que la escena deviene ridícula. El Ulises 75 se reivindica como rey de Ítaca: “Yo soy Ulises” (Gala, 1975, p. 75) y, de igual

modo, este sucedáneo de héroe homérico pregunta a Nausica si ha oído hablar de su astucia (*metis*) y elocuencia. En este fragmento de la obra teatral, Antonio Gala está dibujando el *ethos* del personaje, en pugna perpetua con la tradición homérica, donde la *metis* del héroe es la inteligencia práctica para resolver cualquier problema. Sin embargo, Nausica no atisba en el personaje rasgo alguno de astucia. He aquí el tono de descrédito que adopta las palabras de Ulises. El héroe, ciertamente envejecido, tras diez años luchando en la Guerra de Troya y otros diez años errabundo por los mares de Grecia, insiste en ese paraíso perdido que fue su juventud:

ULISES: (Con presunción y tristeza.) Pero hace veinte años yo era como un dios joven...

NAUSICAS: Y ahora eres como un dios maduro... las perdices están mejor un poco pasaditas. La fruta verde deja áspera la boca. Tú, no. Me gustas como eres.

(Gala, 1975, p. 76)

El Ulises 75 quiere reivindicar “la santidad del matrimonio. La estabilidad de los hogares. La dignidad de los maridos” (Gala, 1975, p. 76-77). Frente a la seguridad que representa Penélope, la Nausica de Gala simboliza el riesgo y el albedrío. Este héroe caído alude al motivo personal por el que se ocasionó la Guerra de Troya: el rapto de Helena, esposa de Menelao de Esparta, que llevó a cabo el Príncipe Paris. No obstante, para la mentalidad de Nausica, una mujer no se deja raptar si no quiere: “Solo por una rubia se hace una guerra” (Gala, 1975, p. 77)¹⁰.

3.3. La ninfa Calipso y la isla de Ogiqia

Si bien en la obra de Antonio Gala se rememora como episodio marco el Canto VI de la *Odisea*, en que Ulises se halla en compañía de Nausica, esta pieza teatral alude de manera transversal al Canto V del relato homérico, en que el que Odiseo se convierte en narrador interno de su propia historia para presentar la cueva de Calipso, la de crespos cabellos, en la Isla de Ogiqia. Bajo la forma estructural de la *mimesis* inherente al teatro, el Ulises de Gala reproduce en estilo directo las palabras de la ninfa de crespos cabellos (Rogers, 1984; Paulino Ayuso, 1994; García Romero, 1999). En este punto, la fidelidad respecto del relato homérico es evidente, por cuanto el Ulises 75 de Gala se centra en el momento en que Calipso, la diosa entre diosas, se queja de que los dioses sean más celosos que nadie y dirigiéndose a ellos impreca: “No queréis que las diosas su lecho a las claras compartan / con el hombre mortal a quien quieren tener por esposo” *Odisea*, Canto VII, 591.

De esta manera, Ulises reproduce el discurso en estilo directo que Calipso, la de crespos cabellos, hubo de pronunciar ante el héroe homérico. Para ello, el Ulises 75 de Gala recuerda las palabras de la ninfa, cuando en Ogiqia evocó el episodio en que los dioses manifestaron su envidia ante el amor entre Orión y la Aurora o entre Jasón y Deméter. Contrástense los discursos del Canto V de la *Odisea* y la reproducción de este pasaje en los labios del Ulises de Gala:

*Así cuando tomó a Orión¹¹ la Aurora de dedos de rosa
le tuvisteis envidia los dioses de vida apacible,
hasta que Artemis casta, del áureo sitial, le dio muerte
en Ortigia, asaetándolo con sus dulcísimas flechas.
También cuando Deméter de crespos cabellos, cediendo*

¹⁰ Esta frase podría evocar aquella pronunciada por Tersites en Troilo y Crésida de Shakespeare: “Y todo esto por una puta y un cornudo”.

¹¹ Cazador gigante, hijo de Poseidón que fue raptado por Eós y llevado a Delos. Al final Artemis le dio muerte con sus flechas al intentar violar a la hiperbórea Opis.

*a un impulso, entregóse a Jasón¹² en amor y en el lecho,
en su campo tres veces labrado, tardó Zeus bien poco
en saberlo, y la muerte le dio con su rayo encendido.*

(Odisea, Canto VII, 591)

*ULISES: (Sin escucharla.) Un estremecimiento sacudió a Calypso y respondió:
“Los dioses sois celosos. Nos negáis a las diosas el derecho a compartir la almohada
con el mortal que nuestro corazón elige por esposo. Qué cólera sentís cuando amamos
las diosas. ¿Es que en la vida vuestra puede haber algo más que alegría? Raptó la
Aurora a Orión, y Artemisa, envidiosa y casta, lo alcanzó con sus flechas. Se enamoró
Deméter de Jasón, entregándose a él sobre los surcos tres veces removidos y Zeus le
acribilló con su rayo de Oro. A mí me traen a Ulises el viento y el oleaje. Lo recibo, lo
abrazo, le prometo la juventud eterna... y el Olimpo, feroz, me lo arrebató”.*

(Gala, 1975, p. 79)

3.4. La maga Circe en la isla de Eea

Este aedo moderno en que se ha convertido el Ulises de Antonio Gala referirá sus escarceos amorosos con las enigmáticas Calipso y Circe. En cuanto a esta última, la materia literaria con la que Antonio Gala ha construido su pieza procede del Canto X de la *Odisea*, en el que el héroe y sus compañeros llegan hasta la Isla de Eea. Cuando el héroe mandó a sus compañeros a explorar quién vivía ahí, encontraron a la maga Circe, hermana de Eetes terrible, engendrada por el Sol y cuya madre es Perse, hija del Océano. En torno a la casa de Circe, los compañeros encuentran lobos y leones que la maga había encantado con pérfidas drogas. La diosa de rizos bellísimos estaba cantando con voz dulce en la casa al tiempo que tejía, por lo que los compañeros, a excepción de Euríloco que se mostraba receloso, entraron en su morada. Circe los convidó con queso, harina y miel verde mezclada con vino de Pramnio y echó dentro de él perniciosas drogas.

La obra de Gala *¿Por qué corres, Ulises?* elude todos estos detalles sobre los manjares con que la maga Circe convidó a los compañeros. Se centra únicamente en el detalle según el cual la diosa de rizos bellísimos convierte en cerdos a los compañeros. Tal episodio del que se nutre la obra teatral objeto de estudio se ofrece bajo un tratamiento distinto, en virtud de la particular perspectiva de descrédito que le otorga la Nausica 75:

*ULISES: Sí, Circe, sin ir más lejos. La bellísima hechicera que convierte los
hombres en cerdos. Se enamoró de mí... ¿Qué te parece?*

*NAUSICA: Que se enamorara de ti, normal: a cada cerdo le llega su san Martín.
Pero que convirtiera a los hombres en cerdos me parece un trabajo innecesario. Siempre
acaban por convertirse en cerdos ellos solos: basta dejarles tiempo.*

*ULISES. (Deseando apuntarse un tanto.) ¿Y Calypso, la Ninfa? También se
enamoró de mí. De su isla vengo precisamente ahora...*

NAUSICA: ¿Esa qué hacía? ¿En qué convertía a los hombres

ULISES: En amantes.

*NAUSICA: Mucho más inteligente... Lo que me temo, pícaro, es que tú estés harto
de ser famoso sólo por tu elocuencia. (Esto ha halagado a ULISES; lo que viene no.)
A tu edad, es lógico que prefieras pasar a la Historia como un gran seductor. Ser lo que
nunca se ha sido es una tentación...*

(Gala, 1975, p. 78)

12 Hijo de Zeus y Electra, descendiente del gigante Atlas.

3.5. La tierra de los Lotófagos

En el escenario del Canto VI de la *Odisea* en que se recrea *¿Por qué corres, Ulises?*, Antonio Gala alude de manera concreta al Canto IX de ese mismo relato homérico. En una estructura analéptica o retrospectiva, tanto en el relato homérico como en la pieza teatral de Gala, se rememora el episodio en que Odiseo, luego de que Zeus alzara un fuerte Bóreas y zozobrara la embarcación, llegó con sus compañeros a la tierra de los lotófagos, pueblo que come un florido alimento. Los hombres iban probando la pulpa melosa del loto no ansiaban ya la vuelta, pues preferían permanecer junto a los lotófagos, comienzo loto y olvidando el regreso a la patria. Este episodio homérico supone un ejercicio de alteridad, en el espacio de la isla alejado de la Ecúmene.

En este pasaje el peligro no es apreciable a primera vista, pues los Lotófagos acogen de modo favorable a los expedicionarios, si bien a costa de provocarles el olvido de sí mismos (Gómez Espelosín, 2000). El temor al olvido del retorno en la epopeya homérica se modifica y encumbra en la obra de Gala, donde al final de la pieza teatral el lector advierte que realmente al Odiseo 75 no lo movía a regresar causa alguna. El Odiseo de Homero tuvo que conducir llorando a sus compañeros hasta las naves. En la obra teatral de Gala, por su parte, no se subvierte en términos paródicos este episodio homérico. Al contrario, Ulises evoca este pasaje porque Nausica así se lo pide, si bien no logra terminarlo porque la joven no hace sino interrumpir:

NAUSICIA: [...] Cuéntame lo que te pasó en aquella isla donde los hombres se alimentaban con la flor del loto. No lo recuerdo bien...

ULISES. (Halagado en lo íntimo.) El loto hace olvidar los hogares, la patria, el ideal y los hijos...

NAUSICIA: (Interrumpe, indebidamente, por ganas de participar. Pero a ULISES le fastidia.) Cuando yo era una niña me sentaba con la falda llena de paniquesillo al pie de las acacias...

(Gala, 1975, p. 84)

3.6. Ideas sobre la muerte y la inmortalidad. La *Nekuia* o descenso al Hades

En *¿Por qué corres, Ulises?* aflora un comentario lateral del episodio homérico sobre la *nekuia* o descenso a los infiernos¹³. Ese comentario es puesto en boca de Penélope cuando, de repente, emerge un diálogo entre Penélope y su esposo del que ni ellos mismo podrían dilucidar si es realidad o sueño. Ante la duda del Ulises 75 sobre si su esposa está muerta, ella le pregunta: “¿No estuviste en el sombrío Hades, el país de la muerte? ¿No te rodeó allí la vaga procesión de las princesas muertas, que anhelaban beber la sangre del carnero sacrificando? ¿Me viste a mí entre ellas? Mírame bien, Ulises” (Gala, 1975, p. 85).

El episodio de la *nekuia* o visita al mundo de los muertos confiere significación plena al periplo odiseico, en tanto prueba definitiva en la que el héroe se enfrenta cara a cara con la muerte (Gómez Espelosín, 2000). Sin embargo, en la obra de Gala la perspectiva de Penélope otorga cierto descrédito a la *nekuia* del personaje. Si el héroe se encuentra en el Hades con distintos personajes, como Aquiles quien le revela la vanidad de los ideales heroicos, en *¿Por qué corres, Ulises?* esos ideales se han quebrado.

La idea homérica sobre la vida sombría de las almas de los muertos emerge como resignación (Rohde, 1983). Según refiere Menelao a Telémaco en el Canto IV de la *Odisea*, Proteo le contó las condiciones en las que regresaría a su patria, con el paso obligado por los Campos Elíseos,

13 La *nekuia* es también un rito en relación con los viajes de Anábasis y Catábasis. En concreto, se manifiesta como una catábasis o descenso al inframundo y su consecuente ascenso (anábasis), que ha nutrido el imaginario sobre las creencias funerarias en buena parte de las civilizaciones del mundo. El Poema de Gilgamesh ofrece un testimonio temprano sobre la muerte de su amigo Enkidu, acorde con los ritos funerarios.

en los confines de la tierra donde mora Radamante. Según creencia homérica, los dioses pueden conceder la inmortalidad a los mortales. Sin embargo, Odiseo rechaza vivir eternamente junto a Calipso, quien le ofrecería la inmortalidad y lo eximiría de la vejez para siempre (Rohde, 1983).

Esta asimilación a la naturaleza divina es inexistente en el imaginario cultural de las obras de Ayala¹⁴ y Gala, en razón de una pérdida del sentido de la trascendencia. La invención de los Campos Elíseos se instituye en Homero como refugio póstumo de la esperanza humana. Sin embargo, para la inventiva poética cifrada en el imaginario cultural del siglo XX, ni Pérez de Ayala ni Gala conciben unos asideros teológicos ni siquiera espirituales. El Ulises de Ayala y Gala es un personaje sin fe, que no sueña paraísos inexistentes, sino que se refugia en una moral de época, acorde con la sociedad decadente en *Prometeo* y el convencionalismo y la falsedad en *¿Por qué corres, Ulises?*

3.7. El regreso imposible. Ítaca y Penélope, la tejedora eterna

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca,
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
Kavafis, Ítaca*

Si las figuras homéricas de Circe y Calipso —en contrapunto con Penélope— personifican la pasión y la afectividad no doméstica, la esposa de Ulises se establece como epítome de la afectividad y pasión hogareña (Stanford, 2013). Penélope como personaje e Ítaca como lugar de regreso advienen en tanto meta del viajero. También al final del *Ulises* de Joyce, el héroe regresa junto a Penélope. Sin embargo, en la simbología alegórica de las obras de Pérez de Ayala y Gala, tal regreso se manifiesta como frustración o imposibilidad de trascender.

En la obra teatral de Gala, Ítaca simboliza el amor sustentado en la convivencia, de la que Penélope es figura en que el héroe caído se afirma en la costumbre (Martínez Moreno, 1994). Por eso, Ítaca y Penélope en *¿Por qué corres, Ulises?* constituyen una evocación desde Esqueria, un anhelo onírico enmarcado en la ficción del héroe sin entidad real. En labios de Penélope se refleja esta idea, cuando se dirige a Ulises: “Yo no soy más que un reflejo de tu ingenio” (Gala, 1975, p. 60). Ello provoca el desencanto final del Ulises de Gala, con la amargura de la imposibilidad de vivir según las convenciones en la España de la posguerra.

Esa perspectiva femenina que en la epopeya homérica resulta inexistente, se aprecia de manera lúcida en *¿Por qué corres Ulises?*, donde Nausica descrea de que Penélope después de veinte años espere todavía al héroe. La mujer de Ulises no puede ser más que una tejedora, no ya de sueños, sino de una realidad profunda: el tiempo pasa y el gobierno de Ítaca ya no le corresponde al decrepito Ulises sino al joven Telémaco (García Romero, 1999, p. 513). A Ulises le molesta la insolencia de Nausica en cada una de sus réplicas, porque él quiere una mujer ideal, una Penélope inexistente, cuyo esbozo no se halla más que en la mente de Ulises: que sea menos viva de genio.

En *¿Por qué corres Ulises?*, Penélope recibirá al héroe como Ulises soñó. Las aserciones de Ulises no se corresponden con el tono de la obra: espera que Penélope lo aguarde en Ítaca y que su hijo Telémaco no tenga el mismo temperamento que Nausica. De esta manera, se invierte el sentido de un procedimiento singular de la epopeya homérica: la prolepsis o anticipación, puesto que se anticipa un hecho que sucederá después: Penélope no es tal como el héroe ha soñado y su Hijo pretende alzarse con el trono de Ítaca.

14 La alusión a la catábasis o descenso al Hades adquiere una formulación más implícita en *Prometeo*, donde en la sección II (Odysseus) se menciona el descendimiento del héroe hasta una ciudad muerta del centro de España, donde pudo consultar al sabio Tiresias con cara de búho (don Miguel de Unamuno). A partir de ese momento, tal como le revela Tiresias, el héroe ya no será más que el recuerdo de un hombre. En el poema homérico, sin embargo, no hay propiamente un descenso al Hades.

ULISES. —Lo que una vez fue nuestro y perdimos nos atrae siempre; pero solo porque lo perdimos. Si lo volvemos a gozar, vuelve a cansarnos... cómo gana una mujer mientras se la sueña. Ay, Penélope, vete, quiero soñar contigo... Circe y Calypso no se apearon del pedestal: siempre fueron soñadas.

(Gala, 1975, p. 84)

En la segunda parte de la obra de Gala, se evoca el episodio odiseico de los pretendientes, en concreto la prueba por la que Penélope promete que se casará con aquel que tienda el arco de Ulises. Sin embargo, estos pretendientes —entre ellos Agelao— se echan a reír. Mediante una carta Eurimena hace saber a Penélope que Ulises ha muerto, pero a Penélope no le conmueve. Penélope evoca el pasaje de la Odisea en el que un jabalí hirió a Odiseo¹⁵ cuando éste se encontraba con su abuelo Autólico. Si bien a Penélope le endulza este recuerdo, ya no espera a su esposo:

Las infidelidades lo son porque hay alguien a quien serle fiel, aunque no lo seamos. A Ulises pude ponerle los cuernos y engañarle. A mí no me engañaba... A partir de hoy, casada, ya no podré engañar a Ulises ni serle fiel. Ulises ya no cuenta. No debo ya esperarlo...

(Gala, 1975, p. 66)

Penélope ha advertido a un pretendiente anciano (Anfínomo) de que en el arco de Ulises hay un truco para que nadie pueda tenderlo. Penélope no quiere casarse por amor la segunda vez. Ulises emerge como una sombra para evocar a su “dulce, callada y obediente” esposa, que cree en el nuevo reinado de su hijo Telémaco. De este modo, Ulises se presenta como símbolo del hombre “eterno insatisfecho, viajero, curioso, razonador, dominador de la naturaleza, contrincante mañoso del destino, desobediente a los dioses malignos” (ibídem, p. 78). La Penélope de Gala abomina de su condición de esposa y madre modelo. Quiere embriagarse en la bebida para paliar su fracaso¹⁶. La decepción final aflora en palabras de Ulises “Triste es llegar a la patria, Penélope, después de tantas privaciones y encontrar que solo un perro nos reconoce” (Gala, 1975, p. 91).

4. Procedimientos y recursos de la narración homérica

4.1. La descripción o écfrasis de escenas

*Los espejos deberían reflexionar
antes de devolver una imagen.
Jean Cocteau*

En *Prometeo*, cada una de las cinco secciones en que el autor ovetense estructura su obra (*Rapsodia a manera de prólogo*, *Odysseus*, *Nausikaa*, *Marco* y *Perpetua* y *Prometeo*) se ve precedida

15 Se trata del episodio que Homero relata en el Canto XIX de la *Odisea*: “El primero que se decidió a atacar fue Odiseo: /levantó con su mano robusta la lanza larguísima / proponiéndose herirlo, mas el jabalí, anticipándose, / le clavó en la rodilla el colmillo y, rasgándola al sesgo, / se llevó mucha carne, mas no interesó nada el hueso”. Este pasaje homérico ha nutrido buena parte de la tradición literaria occidental, en el memorable capítulo intitolado *La cicatriz de Ulises*, donde Auerbach en su obra *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental* (1942), se recrea en el reconocimiento de Odiseo por parte de la nodriza Euriclea.

16 Véase *El nacimiento de la tragedia* de Nietzsche, en concreto, el capítulo sobre *La visión dionisiaca del mundo*, en relación con la filosofía griega y su culto a dos divinidades: Apolo y Dionisio, este último en relación con el sueño y la embriaguez. A este respecto, podría interpretarse la actitud de Penélope como un acercamiento al espíritu dionisiaco, frente a la condición apolínea de esposa modelo que quisiera atribuirle Ulises.

por un poema que sintetiza y prelude el contenido subsiguiente. Esta forma narrativa breve permite una estructura dual de los acontecimientos, así como la combinación de géneros literarios, primero mediante el verso y luego a través de la prosa. Así pues, la forma versal es el mecanismo en virtud del que se anticipan los acontecimientos desarrollados luego bajo el molde de la prosa.

Sin embargo, más allá de esta significación formal, la presentación de los acontecimientos a la manera de microescenas guarda un estrecho paralelismo con la narración homérica, en este caso, tanto con la *Ilíada* como con la *Odisea*. Dentro de la categoría de la *ekphrasis* o *descriptio*, un procedimiento singular es la *mise en abyme* (Dällenbach, 1977). Procedente de la literatura medieval, en concreto del ámbito de la heráldica, la puesta en abismo nos permite asomarnos a una realidad al modo de la microescena que, presentada bajo el molde de la forma lírica, luego se relatará a mayor escala mediante la narración en tercera persona.

4.2. *Mimesis* y *diégesis*

En la novela poética de Pérez de Ayala emerge un narrador heterodiegético, en tercera persona, que relatará el periplo que conducirá al protagonista hasta su particular Ítaca: desde su Italia natal hasta una España decadente. En esta obra se imbrica, pues, la perfecta estructuración de la *diégesis* con la alternancia de la *mimesis* o partes dialogadas, en cuya virtud el narrador cede la palabra al alma de sus criaturas¹⁷. En esas partes dialogadas de carácter mimético afloran lúcidas reflexiones sobre aspectos candentes en la *Generación del 98*: el hombre de pensamiento frente al de acción o la búsqueda de la armonización de los contrarios en la sociedad española de la época. En esta línea, habría que establecer una diferenciación en el modo de presentación de los acontecimientos tanto en la novela de Pérez de Ayala como en la obra teatral de Gala. Mientras que esta última ha de adaptarse a las convenciones inherentes al género dramático, cual es el carácter mimético y la estructura enteramente dialogada, la novela poética de Pérez de Ayala integra narración y diálogo.

Las diferencias entre una novela breve y una obra de teatro resultan sustanciales, en la medida que condicionan la presentación y el tratamiento de algunos pasajes respecto del fermento original fijado en la narración homérica. Frente al carácter de inmediatez de la *mimesis* o forma dialogada, se manifiesta el ritmo narrativo lento y condensado de la *diégesis*, donde el narrador en tercera persona puede distender su relato todo el tiempo que considere.

4.3. *Oralidad* y *escritura: Del cantar al contar*

Canto y cuento es la poesía.

*Se canta una viva historia
contando su melodía.*

Antonio Machado, *De mi cartera*

La poesía, desde la noche de los tiempos, se ha asociado a la música. Las Sirenas en el Canto XII de la *Odisea* entonaron a Ulises una melodía indescriptible, pues la música es anterior a la palabra (*λόγος*). También la poesía homérica es un canto continuo, no como el de las Sirenas que provoca el olvido del navegante que ha de retornar a su patria, pero sí como oralidad que resuena en el imaginario de la cultura occidental.

Prometeo de Pérez de Ayala se inaugura con un proemio¹⁸ a la manera de exordio o *captatio benevolentiae*, mediante una rapsodia con la que se evoca un elemento fundacional de la literatura: la figura del rapsoda y la rapsodia, en tanto forma poética de carácter oral que lo singulariza. Al igual que en la narración homérica, encontramos a los aedos Femio y Demódoco —a la manera de *mise*

17 Es interesante la aportación de Genette (1966). El teórico francés se basa en las ideas que Platón estableció en República (Libro III) sobre los distintos modos de narración.

18 La funcionalidad del proemio (*proemium*) en términos de Curtius (1995), es característico del relato.

en *abyeme*—, porque a pequeña escala emergen como reflejo del poeta Homero. Sin embargo, en el comienzo de la narración de Pérez de Ayala (“Rapsodia a manera de prólogo”) se atisba la figura de un narrador moderno. Al inicio de la novela atisbamos el paso de la oralidad propia del aedo a la palabra escrita del novelador, cántico doloroso a la pérdida de la oralidad que entonarían Walter Benjamin a las alturas de 1936 en su lúcido ensayo *El narrador*:

Así, lo que en las edades épicas fue canto heroico al son de la cítara, es ahora voz muda y gráfica, esto es, palabra escrita, sin otro acompañamiento que la estridencia lánguida de la pluma metálica sobre el papel deleznable. El aedo ha degenerado en novelador.

(Pérez de Ayala, 1998, p. 594).

El narrador de *Prometeo* añora la heroicidad de la gesta homérica entonada al son de la cítara: “Canta o cuenta, ¡oh diosa chismorrera y correveidile!” (Pérez de Ayala, 1998, p. 594). Apologista de la oralidad, el narrador de esta novela poemática siente la figura del novelador o novelista como una degeneración del aedo (en sentido etimológico, *cantor*), por cuanto se han sustituido los encantos de la música por la frialdad del papel. A diferencia de la obra teatral de Gala, en la novela poemática Ayala el narrador aludirá al aedo Homero, epítome de la oralidad, por ser “el de los ojos sin luz”, el ciego de Quíos, entroncando así con toda una tradición profética donde ceguera y sabiduría actúan como conceptos solidarios. Bastaría citar a Milton, secretario de cartas latinas de Cromwell; a Borges, el ciego argentino explorando con el “báculo indeciso”; o al adivino Tiresias a cuya ceguera se le atribuía buena parte de su valor profético y sapiencial.

Si con la pérdida de la oralidad se abandona la sabiduría del primer aedo Homero, el paso del cantar al contar nos conduce directamente a su etimología (*computare*), en una relación entre el contar numérico y los hechos relatados. *Prometeo*, sin embargo, se distancia de esta concepción del canto heroico de la épica, en la que la figura del novelador o novelista se considera un aedo venido a menos. Por su parte, en ¿Por qué corres, Ulises? está presente la idea del contar, esta vez no de manera novelesca, sino mediante la *mimesis* inherente al género teatral:

NAUSICA: No te pongas triste. Toma (Le ofrece algo de alcohol.) (ULISES acepta.) Y cuéntame tu vida, que me parece que es lo que más te descansa... (Disponiéndose a escuchar más por educación que por verdadero interés.) ¿Por qué dejaste Ítaca?

ULISES: (Cuando es escuchado le gusta hacerse el misterioso.) Por defender unos principios.

NAUSICA: ¿Cuáles?

ULISES: La santidad del matrimonio. La estabilidad de los hogares. La dignidad de los maridos.

NAUSICA: (De corazón.) ¡Qué antiguo, Ulises! (Viendo la reacción, vuelve a su tono superficial.) ¿Y qué hiciste para defender esos principios?

ULISES: La guerra de Troya.

(Gala, 1975, pp. 76-77)

Sin embargo, en la obra de Gala no arraiga ese sentido de la admiración (*admiratio*) ante el relato del héroe tan presente en la epopeya homérica, donde el héroe se erigía como narrador interno en primera persona de su propia historia. El Ulises 75 menciona el marco histórico de la Guerra de Troya y el motivo personal por el que se ocasionó: el rapto de Helena. En este punto, la narración de Gala se encuentra en ese limbo entre el cantar y el contar. Es un canto en la medida en que la obra de teatro se escribe para ser representada; sin embargo, de su oralidad no queda más que el beneplácito del héroe por cantar su historia, como si se tratara de un aedo.

5. El estadio postmoderno de la parodia: Re(b)velar a Homero

Aristóteles en su *Poética* apenas refiere nada a propósito de la parodia¹⁹. Al establecer una teoría de acuerdo con la dignidad moral o social de los géneros literarios, sitúa la parodia en relación con la comedia, acorde con una acción baja en el modo expresivo. Existe, por lo tanto, una ausencia sobre el sentido de parodiar (Gómez, 1990). Por esta razón, Genette deduce que la parodia implica una cierta burla respecto de los géneros nobles o serios establecidos ya desde la tradición griega. En concreto, la parodia se singulariza por su burla respecto de la epopeya, modificando el espíritu y cariz de un tema heroico, que deviene vulgar frente a la nobleza o estatura trágica presente en el origen.

Ya desde la tradición griega la parodia emerge como contrafaz de los géneros nobles. A este respecto, Bajtin (1989) sostuvo que en la literatura antigua tardía era frecuente parodiar las obras de Aulo Elio, Plutarco, Ateneo o Macrobio. También en el drama satírico, concretamente en el cuarto drama que sucedía a la trilogía clásica, se abordaban los mismos temas mitológicos de la trilogía, pero con un tratamiento paródico. Otro ejemplo revelador sobre el sentido de la parodia casi desde los orígenes de la literatura en Occidente se refiere al drama de Esquilo *El coleccionista de huesos*, en que se recreaban héroes de la guerra de Troya de manera paródica. Los personajes homéricos también eran susceptibles de ser parodiados, por lo que tanto el Ulises cómico como el Hércules cómico gozaron de gran popularidad, e incluso a Homero se le atribuyeron obras como *El combate de los ratones y las ranas* o el poema cómico sobre Margites el Tonto (Genette, 1989).

5.1. Estilemas o marcas de estilo

A propósito de la estilización expresiva del lenguaje, escribe Bajtin que el autor habla mediante la palabra ajena (Pozuelo, 2007, p. 270). Según Bajtin, los textos de los que se desprenden rasgos paródicos se construyen de acuerdo con una determinada configuración formal, en cuyo artificio el texto A (*hipotexto*), objeto de parodia y texto base (la *Odisea* homérica), hace ostensible y palpable rasgos expresivos o marcas de estilo (*estilemas*) del texto B (*hipertexto*) (Genette, 1989). Así pues, emerge una dialéctica conflictiva entre la autoridad del texto A y la subversión que sobre el texto base está operando el texto B. Esa palpabilidad en el texto parodiado aflora en las fórmulas de índole lingüístico-semántica y formal del texto sobre el que se construye la parodia.

Aunque son muchos los pasajes graves de la obra, Pérez de Ayala alterna con un estilo humorístico, limítrofe con la parodia, por lo que se manifiestan constantes estilizaciones lingüísticas o *estilemas*. Desde el inicio de la novela poemática, un lector avezado puede percibir la reproducción del inicio de la obra homérica. Frente al comienzo de la *Odisea* “Habla [canta], Musa, de aquel hombre astuto que erró largo tiempo”, (Homero, *Odisea*, Canto I), Pérez de Ayala remeda el estilo con idéntica fórmula: “¡Canta, oh diosa cominera de estos días plebeyos!” (Pérez de Ayala, 1998: 594). Sin embargo, habría que puntualizar que el acto de remedar estilos literarios no siempre se aplica en relación con un texto paródico. Sin embargo, suele existir una relación de *intertextualidad* (Genette, 1989), como si el texto nuevo actuara a la manera de palimpsesto o pergamino reutilizado sobre el cual el autor moderno escribe según algunos fundamentos del texto precedente. A este respecto, un ejemplo digno de mención se encuentra en *El Paraíso Perdido* (1667) de Milton, donde en el Pandemonio o palacio de Satán se canta la primera desobediencia del hombre:

Canta, celeste Musa, la primera desobediencia del hombre, y el fruto de aquel árbol prohibido, cuyo funesto manjar trajo la muerte al mundo y todos nuestros males,

19 Es interesante la etimología del término parodia: *ôda* es canto y *para-*, “al lado de” o “fuera de”, por lo que *parodêin* alude al hecho de cantar deformando la melodía original que sirve como modelo (Genette, 1989). Igualmente, interesa la definición de comedia inserta en la *Poética* de Aristóteles (V): “La comedia es, como hemos dicho, *mimesis* de hombres inferiores, pero no en todo el vicio, sino lo risible, que es parte de lo feo”.

con la pérdida del Edén, hasta que un hombre más grande reconquistó para nosotros la mansión bienaventurada.

(Milton, 1979, p. 12)

Si bien la invocación a la Musa constituye desde el relato homérico un rasgo fundacional de la épica²⁰, según los periodos literarios se suele modificar su clave interpretativa: como advertencia contra la tentación en *El Paraíso Perdido*, como parodia desmitificadora en *Prometeo* y ¿Por qué corres, Ulises? e incluso de manera más reciente como intertextualidad y homenaje a la cultura literaria, en un breve texto de Luis Landero, en que el autor se apropia de los referentes artísticos que han nutrido su imaginario a través de la lectura:

Canta, oh diosa, no sólo la cólera de Aquiles sino cómo al principio creó Dios los cielos y la tierra y cómo luego, durante más de mil noches, alguien contó la historia abreviada del hombre, y así supimos que a mitad del andar de la vida uno despertó una mañana convertido en un enorme insecto, otro probó una magdalena y recuperó de golpe el paraíso de la infancia, otro dudó ante la calavera, otro se proclamó melibee, otro lloró las prendas mal halladas, otro quedó ciego tras las nupcias, otro soñó despierto y otro nació y murió en un lugar de cuyo nombre no me acuerdo. Y canta, oh diosa, con tu canto general, a la ballena blanca, a la noche oscura, al arpa en el rincón, a los cráneos privilegiados, al olmo seco, a la dulce Rita de los Andes, a las ilusiones perdidas, y al verde viento y las sirenas y a mí mismo.

(Landero, 1996, p. 51)²¹

A diferencia de la *Odisea* y *El paraíso perdido*, el carácter ostensible y palpable del estilo continúa en *Prometeo* como marca expresiva de la parodia:

Canta o cuenta, ¡oh diosa chismorrera y correveidile!, cómo el divino Odysseus, nacido en la ciudad en donde Areas fue derrocado por el Bautista, partió para la sagrada Ilios, cuya ciudadela tomó por la eficacia de su ingenio; y cómo luego visitó la tierra de los lotófagos, los cuales se alimentan de una flor que hace perder la memoria y proporciona el dulce don del olvido, y, huyendo de ellos, padeció males sin cuento y fue a caer en los brazos de la venerable y encantadora Kirke, de abundosos cabellos; y cómo gracias a Hermeias, dios del bastoncillo de oro, que mantiene en todo punto la gracia adolescente, se libertó de la maliciosa y ardiente Kirke, y descendió a las moradas de Aides²², país lamentable florecido de asfódelos, por donde vagan las cabezas vacías

20 Es muy significativa, a este respecto, la formulación del proemio o invocación a la Musa en las Argonáuticas de Apolonio de Rodas, donde la invocatio que ha de traer la inspiración sirve de motivo estructurador del poema, al inicio de los libros I, III y IV.

21 Afloran en el relato de Luis Landero guiños intertextuales pertenecientes a distintas épocas literarias: la invocación a la Musa del Canto I de la *Ilíada*, el versículo I del *Génesis*, *Las mil y una noches*, el libro V (*De brevitae vitae*) de los *Tratados morales* de Séneca, el comienzo de la *Divina Comedia* de Dante, la evocación a *La metamorfosis* de Kafka, el primer volumen (*Por el camino de Swann*) de *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, la tragedia *Hamlet* de Shakespeare, el acto I de *La Celestina* de Fernando de Rojas, el soneto X de Garcilaso de la Vega (“¡Oh, dulces prendas por mi mal halladas!”), *Edipo, rey de Sófocles*, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, el *Canto General* del poeta chileno Pablo Neruda, *Moby Dick* de Herman Melville, el poema *Noche oscura* de San Juan de la Cruz, la rima VII de Gustavo Adolfo Bécquer, *Lucas de Bohemia* de Valle-Inclán, el poema *A un olmo seco* de Antonio Machado, el poema *Idilio muerto* de César Vallejo, *Las ilusiones perdidas* de Honoré de Balzac, el *Romance sonámbulo* de García Lorca, el Canto XII donde aparecen las Sirenas de la *Odisea* de Homero y, por último, el *Canto a mí mismo* inserto en la obra *Hojas de hierba* de Walt Whitman.

22 Hades o Inframundo.

de los que dejaron de existir, allí interrogó a Tiresias, adivino de mucha reputación en la antigüedad mítica, y oyéndole y viéndose cercado de sombras incorpóreas, el ilustro y sutil Odysseus, a pesar de su espíritu inmutable, sintió en sus miembros el pálido terror; y cómo sus compañeros hicieron matanza y comieron de los rebaños de Helios, que todo lo ve, y movieron a los inmortales a venganza; y cómo el excelente Odysseus, de la propia suerte que los demás hombres menos excelentes y nada excelentes, anduvo entre Skyla y Kharybdís, que también se dice de Herodes a Pilatos; y cómo se holgó, a pesar suyo, en el ameno antro de la mimosa ninfa Kalypso; canta o cuenta, sobre todo, ¡oh diosa sabihonda!, cómo el moderno Odysseus encontró a Nausikáa, de los brazos blancos, porque es lo único que verdaderamente nos interesa en este punto.

(Pérez de Ayala, 1998, pp. 594-595)

Mediante esta enumeración que sintetiza las distintas aventuras del héroe, se produce el cómputo (*computare*) al que aludíamos con el capítulo XX de *El Quijote*. La recapitulación de elementos no solo manifiesta el recorrido del héroe, sino también la modificación de los acontecimientos y la focalización en el episodio de Nausica. En *Prometeo* también los nombres de los personajes se han modificado. Calipso es la rolliza Federica Gómez, viuda de un anciano, que recuerda a la Aldonza Lorenzo hermoçada como Dulcinea por nuestro simpático hidalgo. Asimismo, la ambrosía ya no es la bebida de los dioses, el elixir servido por Ganimedes, el copero de Zeus, sino vino y aguardiente.

Para los antiguos, la dádiva de vislumbrar el Paraíso radicaba en alcanzar el nombre verdadero como enigma de la revelación (Blumenberg, 2003). Sin embargo, Nausikaa presenta en la novela poemática de Pérez de Ayala el apellido poco eufónico de Perpetua Meana, de igual modo que Circe se ha transmutado en Lolita la de la Carne, así como Odiseo es Antonio Pérez Fillol o, en su defecto, Marco de Sentiñano. Aflora también la burla hacia Agamenón, rey de Micenas asesinado por su esposa Clitemnestra, tildado de “pollino” en esta novela poemática²³.

En *Prometeo* de Pérez de Ayala, el autor nos conduce hacia un espectáculo paródico a partir de los rasgos del género parodiado (la épica), mediante la hipertrofia y el exceso de su forma. En *¿Por qué corres, Ulises?*, sin embargo, la parodia adviene como rebajamiento de la fisonomía y el carácter elevado con que se perfilaban los héroes en la epopeya homérica. Frente a esa palpabilidad o carácter ostensible en la forma y expresión de *Prometeo*, *¿Por qué corres, Ulises?* apenas reproduce los rasgos expresivos de la forma homérica.

He aquí una diferencia sustancial entre ambos textos, pues en la pieza teatral de Gala el cariz paródico adviene en la medida en que se evocan mediante la mimesis episodios homéricos desmontados, trocado el argumento y desarrollo de los hechos. En esta línea, *¿Por qué corres, Ulises?* participa de un fenómeno que Bajtin (apud Pozuelo Yvancos, 2007) ya supo apreciar a propósito de obras de la antigüedad en que se parodiaba la heroización épica. Precisamente, el personaje de Nausica en la obra de Gala está parodiando a héroes pertenecientes al marco de la Guerra de Troya (Helena, Áyax, Agamenón o Clitemnestra) y, al mismo tiempo, se convierte en parodia de sí misma, joven desmitificada, libidinosa, lujuriosa, lúbrica y retozona, que dista mucho de la Nausica virginal, de niveos brazos tal como la presenta Homero. Véase este ejemplo de la obra de Antonio Gala, donde se condensa el ethos de muchos de los héroes sometidos a escarnio:

NAUSICA: Helena fue una puta pasada de moda. Menelao, un cornudo consentido. Clitemnestra una perra salida, a la que su marido no dejaba contenta. Agamenón, un

23 Ya Cervantes se sirvió con maestría de este fenómeno de rebajamiento onomaseológico en el capítulo XVIII de *El Quijote*, cuando se dispone a mencionar los nombres de los distintos capitanes: “el señor de la trapovana” (en lugar de tropa vana); “Pentapolín”, en sentido etimológico cinco veces burro; o el topónimo “carcasón”, ciudad medieval amurallada que alberga la palabra carcajada. No hay Paraíso para los héroes caídos. Los nombres delatan su condición de baja estofa, según la tradición instaurada desde el Crátilo de Platón, en virtud de la cual el nombre es arquetipo de la cosa designada (designatum).

impotente que se distraía jugando a los soldados...

ULISES: (Sin agraviarse.) Deja en paz a los muertos.

NAUSICA: ¿Dejaron ellos en paz a los vivos? Áyax, un esquizofrénico consumido de envidia. París, un barbilindo parpadeando, especializado en concursos de belleza... Y tu héroe Aquiles, el de los pies ligeros...

ULISES. (Como a una niña.) Calla, Nausica...

NAUSICA: (Imparable.) Aquiles, una loca a la que le importaban más que los que mulos de Patroclo... Y tu Olimpo ¿me oyes bien? todo tu Olimpo, un patio de vecinos atestado de zorras y maricas.

ULISES: (Sin inmutarse.) No blasfemes. ¡Te has vuelto loca! Los dioses...

NAUSICA: Pero el peor de todos, tú: explotador de viejas solitarias, consolador de solteronas, mentiroso, bujarrón de puertos, bravo de pacotilla, adorador de dioses inventados...

(Gala, 1975, p. 84)

Tras este parlamento descriptivo como el ethos del Ulises 75, el héroe caído de Gala abofetea a Nausica. En definitiva, las situaciones procaces y el lenguaje abyecto que raya en lo soez configuran, tanto en la narración de Ayala como la obra teatral de Gala, una representación imaginaria que reformula el mito clásico y que solo mediante una contextualización puede comprenderse su sentido. Esa procacidad del lenguaje desvirtúa la nobleza de los héroes homéricos. Antes que encumbrarlos, da buena cuenta de la pérdida de sus atributos heroicos.

5.1.1. El arte del epíteto como parodia estilística

Otro indicio de estas marcas de estilo viene a constituirse mediante los epítetos. El adjetivo o mejor llamado epíteto debiera incluirse dentro de los llamados motivos colaterales o detalles, en terminología de Tomachevski (1982), por cuanto ofrecen una información adicional de diversa índole sobre el personaje retratado. Así pues, en *Prometeo* Nausica es la “de los brazos blancos” en consonancia con “la de níveos brazos” homérica; Poseidón, “el que rige los mares”; Kirke “de abundosos cabellos”, en la *Odisea* adjetivada como “la diosa de rizos bellísimos”; Helios “que todo lo ve”; y Hermes o Mercurio, “dios del bastoncillo de oro”, que en el relato homérico porta el caduceo o bastón de oro que le fue regalado.

Estos epítetos abundan en cualidades del personaje, sirven para identificar a los héroes o dioses y, como recurso mnemotécnico, permiten al aedo completar un hexámetro durante la recitación. El epíteto describe cualidades físicas y psicológicas del personaje, en tanto que describe rasgos de su *ethos*. En Homero son muy frecuentes los epítetos que se dilatan por espacio de varios versos y, en buena medida, *Prometeo* remeda ese estilo moroso, esmerado y detallado en la prolijidad de descripciones.

Asimismo, es frecuente la alusión a los nombres de los vientos —Euros, Zéfiro, Notos y Bóreas— y a personajes de gran relevancia en el universo homérico, tales como Hermes, el mensajero de los dioses, o Tiresias, el célebre adivino ciego de la ciudad de Tebas. En la narración de Pérez de Ayala se distinguen lugares reconocibles de la fábula homérica: la tierra de los Lotófagos, la morada de Circe, el descenso o catábasis al Hades o reino de los muertos, las vacas de Helios, Scila y Caribdis, los amores con la ninfa Calipso y llegada al país de los Feacios con Nausikaa.

6. El sentido de la risa desde la tradición

Partiendo del fenómeno de la parodia, se puede analizar el sentido de lo cómico en las obras de Ramón Pérez de Ayala y Antonio Gala. Lo cómico, desde el punto de vista del espíritu ortodoxo, adviene como resultado de una caída, deudora a su vez de la degradación física o moral del *ethos* del héroe. En las palabras prologales que Antonio Gala escribe al inicio de *¿Por qué corres, Ulises?*

categoriza genéricamente su pieza teatral en términos de comedia, por tanto, está apuntando hacia el poder risible que en ella se atisba. Sin embargo, ya en el epílogo de la misma obra podemos leer:

¿“Por qué corres, Ulises”? es una tragedia tan frecuente que ha dejado de serlo y se ha vuelto costumbre [...] No requiere un desarrollo ni un final sangrientos: las heridas más hondas son las que menos sangran. Verificar que todo hombre es, en definitiva, un pobre hombre y que toda mujer, sea como sea, no es más que una mujer, puede dar risa. Quizá el mejor espectador sea aquel que, mientras se sonrío, acierte a comprenderlo.
(Gala, 1975, p. 98)

Igualmente sutil es el juego que Ramón Pérez de Ayala establece con el atento lector en *Prometeo*. Como se ha comprobado a propósito de los *estilemas* expresivos, la recreación del mito de Ulises deviene más palpable en virtud de la cualidad ostensible de las marcas de estilo, que reproducen los rasgos fisonómicos del texto homérico, como un Narciso mirándose en el reflejo de las aguas para hallar su Calibán.

Tanto *Prometeo* como *¿Por qué corres, Ulises?* se pueden leer en clave lúdico-paródica, en tanto desmitificación (Harris, 1986) del héroe perfilado por Homero, el primer poeta de Occidente. Sin embargo, detener la atención en esa lectura sería insuficiente, por cuanto la risa entraña también un poder subversivo y esconde una suerte de rebelión contra la autoridad o la moral establecida. Por esta razón, la hermenéutica de estas obras se realiza de un modo integral si a esa caída que provoca la risa, insertamos un espíritu crítico al formular la pregunta: ¿Qué nos estarán queriendo decir Ramón Pérez de Ayala en 1916 y Antonio Gala en 1975? ¿Pretenden reírse de la figura de Ulises o más bien eligen esa figura para realizar una acerba crítica social, ironía y descreída, incentivando el espíritu pensante de cualquier desocupado lector? A mi juicio, la clave interpretativa de ambas obras se fija en el punto medio en que el poder risible tras la lectura deviene subversión. Por eso, estos textos paródicos se vinculan de manera estrecha con el signo anti-alazónico²⁴, en tanto distancia ideológica que el lector ha de mantener, siempre en un juego hermenéutico en el que el texto base A (hipotexto: la *Odisea*), se encuentra en un nivel más elevado que el texto B (hipertexto). Entre el texto paródico y el parodiado media una distancia considerable. Mientras que la *Odisea* homérica se considera el texto canónico sobre el que se han dibujado el rostro de la tradición, el texto paródico es vástago de la pátina del tiempo, acorde con su época.

Uno de los defectos a los que la modernidad nos ha llevado radica en desideologizar los contextos epistemológicos, a pensar que el significado de los textos y, en último término, su sentido es inocente. Si bien Genette (1982, p. 36) define la parodia como la “transformación lúdica” que un texto realiza respecto de otro texto mediante una “práctica hipertextual”, habría que incluir un componente de subversión ideológica del texto base.

7. Hacia una conclusión. Siempre Homero. La Odisea a través de los siglos

Si en la clasicidad el mito revelaba las verdades eternas sobre el hombre, en el mundo moderno, sin embargo, la mitología clásica se tiñe de un sentimiento de nostalgia inherente a las versiones literarias del siglo XX sobre los mitos (García Gual, 1997). La fe en el mundo parece haberse perdido y, ante tal hecatombe, el escritor no puede sino cantar a lo que nunca será. Ítaca es también una meta imposible en el relato de Pérez de Ayala y en la pieza teatral de Gala. Mediante la ironía, el autor puede soñar lo que no fue, distanciándose de su realidad para no herirse ante la

24 Véase el sentido bíblico de alazoneia, palabra de gran fortuna a lo largo de la historia desde la Antigüedad: en *Moralia* de Plutarco, la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles o la *Ciropedia* de Jenofonte. Alazoneia apunta a la verborrea del fanfarrón que se atribuye más cualidades de las que en realidad posee. Volviendo el argumento por pasiva, la ironía y la parodia emergen como mecanismos anti-alazónicos que mantienen en guardia al lector.

cruidad de las acciones humanas. Puede, asimismo, dudar de la verdad, porque como escribió Nietzsche:

*¿Qué es la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismo, en una palabra, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas, adornadas, poéticamente y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son las ilusiones de los que se han olvidado de que lo son*²⁵.

Pese a la falta de verdad en el mundo moderno, en esta línea interpretativa el sentido de búsqueda no se pierde, porque la vida se concibe como camino que nos permite salir del sentido circular de la historia. Sin embargo, aunque el Ulises de Ayala y Gala camine en línea recta y siga un itinerario trazado en pos de la superación, no hay otra meta más que la conciencia de que el hombre debe resignarse. Ya no existe la pasión sin límites ni el amor desaforado. Ya no hay Penélope a la que cantar. Penélope vive como imagen soñada en *¿Por qué corres, Ulises?* y en *Prometeo* aflora como figura alegórica de la realización de los ideales humanos. Es cierto que las historias mitológicas surgidas en estas dos versiones de Ulises en el siglo XX desprenden un mensaje desesperanzador. Del *nostos* solo queda el dolor y de ahí proviene etimológicamente la palabra nostalgia.

La *Odisea* homérica es una epopeya, género acogido por Aristóteles en su *Poética*, pero los temas literarios están bajo el signo de Proteo y un tema puede ser expresado de modo cambiante y multiforme. Es muy probable que ante los ojos de un lector del siglo XXI el tema del astuto Odiseo, del errabundo viajero y peregrino por tierras ignotas apenas tenga valor. Por eso, los temas deben evolucionar y avanzar a lo largo del tiempo (Yélamos, 1992), porque su formulación literaria se irá actualizando de acuerdo con la tensión entre lo uno y lo diverso (Guillén, 2005). Si bien es cierto que el personaje de Odiseo, emblema del peregrino errante, es un motivo que ha perdurado como fenómeno cultural, que es un tema de larga duración histórica. La novela emerge entonces como estertor del mito, que se hubiera perdido de no ser por la fuerza del *logos* escrito, según el debate surgido desde el emblemático *Fedro* de Platón. Pérez de Ayala recupera el mito primitivo, lo convierte en mito literario de acuerdo con los intereses socioculturales de la España del siglo XX. Hablaríamos, así, de reinterpretaciones agregadas al mito original, donde el mito en su sentido primario se ve adornado por la ficción novelística. De hecho, en *Prometeo*, el lector se siente entre la Grecia de Homero y la España del siglo XX.

La certeza de que un mismo tema se pueda verter bajo moldes muy diversos (los géneros literarios) —el *Ulysses* de Joyce, el poema *Odiseo* de Katzantzakis o *Ítaca* de Kavafis—, incide en la pervivencia de estos mitos literarios (Gallardo López, 1991; Ragué Arias, 1992). Mediante la escritura de *Prometeo*, Pérez de Ayala reinterpreta el mito originario de Ulises. Con todo, tanto *Prometeo* como *¿Por qué corres, Ulises?* tocan con su osada mano el corazón mismo del ensayo *La tradición y el talento individual* (1919) de T. S. Eliot, pues el poeta vive “en lo que no es meramente el presente, sino el momento presente del pasado, consciente no de lo que ha muerto, sino de lo que sigue vivo”, volviendo la mirada hacia nuestra tradición literaria, desde Homero, pasando por Tennyson, hasta Kavafis, Pérez de Ayala o Gala. De esta manera, podemos responder a la pregunta de Italo Calvino con que se intitula su obra *¿Por qué leer los clásicos?* Es gustosa la lectura de los clásicos porque leerlos significa estar descubriendo siempre un nuevo horizonte estético, cultural y artístico en el que reescribir la historia del pensamiento occidental. Como señala Umberto Eco en sus *Apostillas a El nombre de la rosa*, leer y releer implica apreciar “los ecos de la intertextualidad”, pues “los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia que ya se ha contado. Lo sabía Homero, lo sabía Ariosto, para no hablar de Rabelais o de Cervantes” (Eco, 2009, p. 745-746).

Como primer poeta de la literatura en occidente, Homero forma parte de nuestra tradición,

25 Véase F. Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, I, VII.

porque el ciego de Quíos ha logrado crear héroes literarios que se elevan a la categoría de arquetipos. En concreto, Ulises u Odiseo se alza como alegoría de la búsqueda en el siglo XX, como figura modelable que no perece con el paso del tiempo. Al contrario, el tiempo imprime en su rostro una nueva luz y una nueva mirada en sus ojos. El mito de Odiseo perpetúa su vigencia en la literatura del siglo XX, quizá para revelar a Homero y para reescribir una historia susceptible de nuevas adaptaciones y versiones. En definitiva, todo ser humano aguarda en su interior a un Ulises particular²⁶.

En síntesis, la ironía y la parodia afloran como técnicas subversivas del arte literario en que impera la bivalencia, es decir, la pugna perpetua entre dos voces. Sin embargo, frente a la parodia donde el texto A (*hipotexto*) se encuentra explícito, en la ironía ese texto base sobre el cual se apoya el texto B (*hipertexto*), pierde su carácter de explicitud. Requiere, por lo tanto, un mayor grado de agudeza en el lector. He ahí su signo anti-alazónico. Por esta razón, mediante la ironía el autor y el lector bailan una danza intelectual, con el ánimo de desentrañar los significados latentes en la obra literaria. De esta manera, se corona lo que Barthes denominaba “el placer del texto”, porque “una obra es “eterna” no porque imponga un sentido único a hombres diferentes, sino porque sugiere sentidos diferentes a un hombre único, que habla siempre la misma lengua simbólica a través de tiempos múltiples” (Barthes, 2004, p. 53). Ramón Pérez de Ayala y Antonio Gala sugieren esos sentidos diferentes del texto, al tiempo que bailan con Homero esa danza intelectual —en su sentido etimológico *intus-legere* o leer por dentro— y, todavía hoy, siguen suscitando en el lector el vivo encanto de la sabiduría homérica.

Bibliografía

- Auerbach, E. (1983). *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- Ballart, P. (1994). *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quadernus Crema.
- Barthes, R. (1968). El efecto de realidad. *Communications*, 11. París: Escuela Práctica de Altos Estudios.
- Barthes, R. (1997). *Roland Barthes por Roland Barthes*, 2.ª ed., Caracas: Monte Ávila Editores.
- Barthes, R. (2004). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Blumenberg, H. (2003). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Boitani, P. (1992). *L'ombra di Ulisse: figure di un mito*. Bolonia: Il Mulino.
- Brommer, F. (1983). *Odysseus. Die Taten und Leiden des Helden in antiker Kunst und Literatur*. Darmstadt.
- Calvino, I. (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona: Círculo de Lectores.
- Calvo Martínez, J. L. (1991). La figura de Ulises en la literatura española. En López Férez, J. A. (ed.), *La épica griega y su influencia en la literatura española. (Aspectos literarios, sociales y educativos)* (pp. 33-358). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Cazorla, H. (1986). El retorno de Ulises: dos enfoques contemporáneos del mito en el teatro de Buero Vallejo y Antonio Gala. *Hispanófila* 87, 43-51.
- Curtius, E. R. (1995). *Literatura Europea y Edad Media Latina*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Dällenbach, L. (1977). *Le récit spéculaire. Essai sur la mise en abyme*, París: Seuil.

26 Mediante las palabras de Nausica, el motivo de la odisea como viajero o periplo se eleva a categoría universal, en una experiencia compartida por todas las generaciones desde Homero: “NAUSICIA (Yendo hacia él, acariciándolo.) Todos tenemos nuestra odisea, Ulises. la odisea no es ir de isla en isla, camino de la nuestra, sino de persona en persona, camino de nosotros... Si, en el fondo, tú sabes que siempre se acaba en donde se empezó, ¿por qué corres, Ulises?” (Gala, 1975, p. 81).

- García Gual, C. (1997). *La mitología: Interpretaciones del pensamiento mítico*, 3.^a ed. Madrid: Montesinos.
- Eco, U. (2009). *El nombre de la rosa* (2.^a ed.). Barcelona: Debolsillo.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Paidós.
- Eliot, T. S. (1986). *Tradition and Individual Talent. The sacred wood. Essays on Poetry and Criticism*. London: Methuen.
- Felson-Rubin, N. (1994). *Regarding Penelope. From character to poetics*. Princeton: Princeton University Press.
- Gala, A. (1975). *¿Por qué corres, Ulises?* Madrid: Colección Teatral de Autores Españoles.
- Gallardo, M. D. (1991). Pervivencia del mito en tres autores actuales. *Cuadernos de Filología Clásica (Estudios Latinos)*, 1, 241-258.
- García Romero, F. (1983). El mito de Ulises en el teatro español del siglo XX. *Cuadernos de Filología Clásica: Estudios griegos e indoeuropeos*, 18, 361-382.
- García Romero, F. (1997). Sobre Penélope de Domingo Miras. *Epos*, 13, 55-75.
- García Romero, F. (1999). Observaciones sobre el tratamiento del mito de Ulises en el teatro español contemporáneo. *Analecta Malacitana*, XX.2, 513-526.
- García Romero, F. (2002). Pervivencia de Penélope, En Morenilla Talens, C. y De Martino, F. (coords.), *El perfil de les ombres. El teatre clàssic al marc de la cultura grega i la seua pervivència dins la cultura occidental* (pp. 187-204). V. Levanti Editori.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gómez, P. (1990). Parodia y parodiar en la Grecia antigua. *Estudios Clásicos*, 98, 7-26.
- Gómez Espelosín, F. J. (2000). *El descubrimiento del mundo. Geografía y viajeros en la Antigua Grecia*. Madrid: Akal.
- Guillén, C. (2005). *Entre lo uno y lo diverso: Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Harris, C. (1986). *El teatro de Antonio Gala*. Toledo: Zocodover.
- Joyce, J. (1980). *Retrato del artista adolescente*. Barcelona: Argos Vergara.
- Katz, M. A. (1991). *Penelope's renown. Meaning and indeterminacy in the Odyssey*. Princeton: Princeton University Press.
- Kristeva, J. (1997). Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela. En Navarro, D. (selecc. y trad.), *Intertextualité* (pp. 111-132). La Habana: UNEAC, Casa de las Américas.
- Landero, L. (1996). *Quince líneas. Relatos hiperbreves*. Barcelona: Tusquets.
- Lasso de la Vega, J. (1989). La presencia del mito griego en nuestro tiempo. En *Homenaje a Santiago Montero. Anejos de Gerión II* (pp. 99-114). Madrid.
- Lens Tuero, J. y Campos Daroca, J. (2000). *Utopías del mundo antiguo, Antología de textos*. Madrid: Alianza.
- López Férez, J. A. (2009). Presencia de la Odisea en ¿Por qué corres, Ulises? de Antonio Gala. *Fortunatae*, 20, 49-70.
- López López, A. (2000). El arquetipo de Penélope en el teatro: Plauto, Buero Vallejo e Itziar Pascual. En Andresen K., Bañuls J. V. y De Martino, F. (eds.), *La dualitat en el teatre* (pp. 207-225). Bari.
- Mactoux, M. M. (1975). Pénélope, légende et mythe. París: Magalhães.
- Martínez Moreno, I. (1994). *Antonio Gala: El Paraíso perdido*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Milton, J. (1979). *El Paraíso Perdido*. Barcelona: Petronio.
- Morano, C. (1982). El resurgir de lo mítico en la literatura contemporánea: diversos procedimientos de acceso al mito. *Faventia*, 4, 77-93.
- Moya, F. (2009). Sastre y Gala: dos posturas ante el mito. En López Férez J. A. (ed.). *Mitos en la literatura española e hispanoamericana del siglo XX* (pp. 527-544). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Navarro, J. L. (1993). De Homero a Gala: ¿Por qué corres, Ulises?. *Aula Abierta*, 9, 21-27.
- Paulino Ayuso, J. (1994). Ulises en el teatro español contemporáneo. Una revisión panorámica. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 19, 327-342.

- Pérez de Ayala, R. (1998). *Obras completas*. Madrid: Fundación José Antonio de Castro, III.
- Perpinyá, N. (2008). *Las criptas de la crítica. Veinte interpretaciones de la Odisea*. Madrid: Gredos.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2007). *Desafíos de la teoría: literatura y géneros*. Mérida: El otro, el mismo.
- Ragué Arias, M. J. (1992). *Lo que fue Troya. Los mitos griegos en el teatro español actual*. Madrid: Asociación de Autores de Teatro.
- Robertson, V. (1992). Antonio Gala's '¿Por qué corres, Ulises?'. Form in search of content. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 17, 221-228.
- Rodríguez Adrados, F. (1962). *El héroe trágico y el héroe platónico*. Madrid: Taurus.
- Rogers, E. S. (1984). Myth, man and exile in 'El retorno de Ulises' and '¿Por qué corres, Ulises?'. *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 9, 117-129.
- Rohde, E. (1983). *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stanford, W. B. (2013). *El tema de Ulises*. Madrid: Clásicos Dykinson.
- Tomachesvski, B. (1982[1928]): *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- Trousseau, Raymond (1976). *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*. inebra: Librairie Droz.
- Yélamos, Gonzalo (1992). Actualidad de los mitos clásicos. En Guzmán, A., Gómez Espelosín F. J. y Gómez Pantoja, J. (eds.). *Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico* (pp. 330-332). Madrid: Ediciones Clásicas.

Fuentes

- Aristóteles, *Retórica*. Madrid: Alianza. 8.^a reimpresión. 2009. [Introducción, traducción y notas de Alberto Bernabé].
- Aristóteles, *Poética*. Madrid: Alianza. 2010. [Nueva reimpresión, traducción, introducción y notas de Alicia Villar Lecumberri].
- Hesíodo, *Teogonía*. Madrid: Alianza. 1993. [Traducción española de Adelaida y María de los Ángeles Martín Sánchez].
- Homero, *Ilíada*. 2.^a ed. Barcelona: Planeta. 1973. [Introducción y notas de José Alsina]. [Traducción en verso de Fernando Gutiérrez].
- Homero, *Odisea*. 2.^a ed. Barcelona: Planeta. 1973. [Introducción y notas de José Alsina]. [Traducción en verso de Fernando Gutiérrez].
- Platón, *República*. Madrid: Gredos. 2008. [Introducción, traducción y notas de Conrado Eggers Lan].
- Luciano Samosata. *Relatos verídicos*. Madrid: Gredos. 1996. [Traducción española de Andrés Espinosa Alarcón].
- Virgilio, *Eneida*. 10.^a ed. Madrid: Cátedra. 2006. [Traducción española de Aurelio Espinosa].

Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia)

Analysis of the educational activity of The Museum of Iberian Art El Cigarralejo (Mula, Murcia)

Julio García Toral
Universidad de Murcia

Recibido: 05/03/2014
Aceptado: 21/10/2014

Para citar este artículo: García Toral, J. (2014). Análisis de la actividad del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia). *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 97-119.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/7>

Resumen

En el presente trabajo se ha llevado a cabo un análisis de las actividades y materiales didácticos producidos en el Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia). Identificados los materiales destinados a los niveles curriculares de la Educación Secundaria el objetivo ha sido establecer una radiografía de estos materiales y determinar su pertinencia educadora para el nivel educativo en cuestión y su grado de cumplimiento y seguimiento del *currículum*. Todo ello se ha planteado con el fin de sistematizar la labor didáctica de El Cigarralejo y asentar un trabajo que permita en el futuro aportar nuevos planteamientos a la constante y prolífica acción didáctica de El Cigarralejo.

Palabras clave

Didáctica, museo, patrimonio, educación no formal, Educación Secundaria, competencias básicas.

Abstract

On the present essay, it has been made an analysis of educational activities and materials made at El Cigarralejo museum during the last years, from which some conclusions have been proposed. The said analysis of materials has been made in order to obtain a study about what has been carried through at the museum in order to tell apart the educational materials from the ones designed for dissemination, and to tell the former apart from the ones designed for the first Compulsory Secondary Education year. From that classification of materials, it has been developed an in-depth analysis in order to get virtues, skills, and potential improvement.

Keywords

Didactic, museum, heritage, informal education, Secondary Education, key competences.

1. Introducción

La didáctica del patrimonio sigue siendo una de las tareas pendientes de nuestra sociedad, no obstante en los últimos años se ha avanzado mucho en esa dirección, prueba de ello son museos como el que nos ocupa. El Cigarralejo es un ejemplo de lo mucho que se ha conseguido y del gran esfuerzo que ha habido que realizar para mantenerse al día ante una exigencia social tan creciente como demandada.

Sin embargo, la didáctica del patrimonio sigue siendo en muchos casos una asignatura pendiente. La todavía frecuente confusión de difusión con didáctica lleva al error de pensar que por publicitar y difundir los contenidos ya se está facilitando el acceso al patrimonio. Más error hay en ello si se llega a pretender que los contenidos adaptados para la difusión sirven como materiales didácticos.

Pero aun cuando se asimile que la didáctica del patrimonio es muy distinta a la difusión de este, es necesario dar un paso más allá en la concepción del museo como espacio de ocio. Un museo puede tener excelentes materiales didácticos pero no tenerlos en relación con su contenido. Será necesario que los museos tengan materiales didácticos propios, adaptados a sus necesidades y que transformen el museo en un lugar de ocio atractivo, donde la sociedad vea satisfechas sus demandas de educación y los alumnos abandonen por fin la idea del museo como un lugar estático, aburrido y en definitiva poco atrayente para el aprendizaje.

Será el propósito de este trabajo proponer, después de un exhaustivo análisis de los materiales del museo, ofrecer un panorama del estado actual de las actividades didácticas de El Cigarralejo como un museo donde la enseñanza y la labor didáctica han sido siempre los ejes de la actividad cotidiana del mismo.¹

2. La didáctica de los museos

La llegada de la sociedad del bienestar, consumidora de ocio y con niveles culturales cada vez más elevados y sensibilizados con el pasado o con el arte, ha impuesto, en un plazo relativamente pequeño, una transformación sustancial de los museos como depósitos y expositores de sus colecciones a constituirlos en referentes educativos de primer orden. Además de la dimensión científica, ahora tendremos una participación de los visitantes cada vez más activa. La llegada de las nuevas tecnologías, especialmente las audiovisuales, ha ganado una importancia extraordinaria sobre todo si tenemos en cuenta su reciente incorporación a la vida diaria de nuestra sociedad. La dinámica de los museos estará en constante renovación, viva, deberá ser capaz de reaccionar a todos los cambios sociales de su entorno y ser adaptable a las exigencias de ocio y cultura cada vez mayores de la sociedad. Por primera vez los museos serán elementos de la industria del turismo, con un valor económico potencial enorme (Santacana y Serrat 2005).

Pero será su valor didáctico uno de los cambios más significativos acaecidos en época reciente. Según Fontal (2010), la didáctica del patrimonio se está configurando como una disciplina emergente, con una doble vía de desarrollo, por un lado como parte de las diferentes didácticas específicas siendo capaz de albergar miradas multi e interdisciplinarias del conocimiento universitario y por otro, como una disciplina autónoma, propia, que comienza a crear su propia literatura, su especificidad, institutos de investigación propios, másteres y postgrados específicos.

La proyección educativa que los museos tratan hoy día de dejar patente en sus exposiciones es el nuevo motor y el nuevo parámetro que criticamos y comentamos a la llegada a un museo. Departamentos, gabinetes, y personal cualificado se incorporan ahora a cada museo con el objetivo de educar empleando el valioso contenido de sus salas (Tugores, 2006).

¹ Me gustaría agradecer a la directora del Museo de El Cigarralejo, doña Virginia Page del Pozo, su colaboración y su entrega, poniendo el museo a mi disposición y facilitándome todos los materiales didácticos; y al profesor Alejandro Egea, por su especial paciencia y dedicación.

Y es que como dice Ballart (2007) el análisis de la historia de los siglos XIX y XX justifica en última instancia a los museos como institución educativa de manera que la idea de museo siempre quede ligada a la educación pues como afirma este mismo autor, el legado cultural o patrimonio cultural heredado por transmisión humana se constituye en una manera de mantener la relación entre una generación y la siguiente siendo este un efecto a escala universal. (Ballart, 1997).

Sin embargo, ¿por qué ahora se ha universalizado la idea de la educación y la didáctica en los museos?

Desde siempre los museos han estado en relación con la práctica educativa y se han visto influenciados fuertemente por ésta, hasta tal punto que los museos siempre han sido el reflejo de la tendencia educativa del momento. La tradición escolar ha mantenido hasta época relativamente reciente que el aprendizaje situaba al alumno como figura pasiva, mero receptor de los conocimientos que el profesor le iba trasmitiendo ordenadamente (Santacana y Serrat, 2001). El concepto tradicional de museo no dista mucho de esa definición. Grandes sales llenas de materiales y obras, ordenadas cronológica y o temáticamente y que el visitante ingería en sucesión y sin interacción ninguna con el museo. Más aún, la figura preeminente de los eruditos e investigadores especializados en la configuración y elaboración de la musealizaciones llenando estos las museografías con grandes cantidades de datos y elementos descriptivos produciendo exposiciones carentes de emoción, pobres y sin cumplir los objetivos de la museografía actual. El papel del asesor se confunde con el del guionista quedando así servido el fracaso (Santacana y Serrat, 2005).

Hoy en día esta metodología tradicional está siendo sustituida por la idea de raíz piagetiana de que el alumno juega un papel activo, que incluye una reordenación de los esquemas mentales propios con la construcción de nuevos significados y la extracción de conclusiones propias a partir de los datos ofrecidos (Ballart, 2007).

En este proceso de cambio han ido surgiendo nuevas ideas educadoras. El constructivismo desarrollado a partir del trabajo de Piaget (1983) y Vygotsky (Tryphon y Vonèche, 2000), entre otros, ha penetrado con fuerza en la escuela y en la mayoría de los museos con intención educadora. El constructivismo se asienta sobre dos supuestos: uno, que para que haya aprendizaje el alumno tiene que participar activamente y entrar en contacto con el objeto de aprendizaje y llevar a cabo experimentación; dos, las conclusiones extraídas no tienen que estar refrendadas por una verdad exterior y superior sino que son válidas en sí mismas si tienen sentido en la realidad propia del alumno (Ballart, 2007). La influencia sobre los museos de todas estas transformaciones será decisiva y condicionará en buena medida el desarrollo de nuestros museos.

Por otra parte, las transformaciones sufridas por nuestra sociedad en las últimas décadas no son baladíes. Las sociedades posindustriales han evolucionado (o están haciéndolo) hacia sociedades dominadas por la información. Hace unas décadas lo importante del sistema económico eran los productos, ahora lo son los servicios. En una sociedad donde el consumo de servicios se ha disparado, viene paralelamente a coincidir que ahora la cultura se ha hecho universal, todo el mundo quiere adquirirla, y lo que es más importante, ya no se entiende como algo a asimilar en los primeros años de vida, en los años de formación personal, ahora la cultura es algo que se busca constantemente, durante toda la vida, no tiene límite ninguno. La necesidad de aprendizajes nuevos no remite nunca, ni en el tiempo, ni en los diferentes ambientes sociales (laboral, familiar, social, etc.). El papel que ejerce en ello los medios de comunicación de masas es tremendo y en buena medida responsable de que las transformaciones hayan sido tan rápidas (García y Martín 2009).

Al siglo XXI los museos han llegado con una fuerza y un crecimiento enormes. En particular en nuestro país lo que se han llamado los años de bonanza ocasionaron un enorme crecimiento de la cultura y con ella de los edificios e instalaciones dedicados a esta. Sin embargo, como nos señala Santacana (2012) el crecimiento espectacular de los museos en nuestro país, principalmente en número y diversificación, ha sido sólo cuantitativo, aumentando su número pero no su calidad. Se crearon espacios y se construyeron edificios pero no se generaron equipos de investigación, de dinamización y por lo tanto se cercenó desde el principio toda suerte de innovación y mejora.

En efecto, cuando se inició la segunda década del siglo XXI y la crisis económica alcanzó de

llo a nuestro país, la sociedad se encontró con decenas de centros y museos vacíos de contenido, muy caros de mantener y sin equipos detrás que pudieran con su trabajo e innovación mantener activos y productivos estos centros. Se había producido, lo que Santacana (2012) ha señalado acertadamente como la “burbuja de la cultura museística”.

Así mismo, como dice Hernández (1998), la posmodernidad ha llevado a la cultura a convertirse en industria y por lo tanto se espera de ella que produzca riqueza. Los museos pasan ahora a convertirse en centros culturales para las masas, entrando a competir directamente con toda la oferta de ocio social y transformando su oferta en una capaz de captar al mayor número posible de grupos sociales. En la actualidad asistimos a lo que autores como Pozo (2012) han definido como una crisis de la cultura humanística. Una crisis de la cultura de la civilización y por lo tanto de la identidad de las personas de nuestra sociedad. En este marco de crisis económica y eclosión de crisis culturales anteriores se han visto envueltos nuestros museos, con resultados nada deseables en tanto en cuanto que refugios de la cultura-civilización que define Pozo (2012).

En el mismo sentido, el avance constante de la democracia cultural ha producido la masificación y subsiguiente banalización de la cultura. El crecimiento de la población, los movimientos migratorios han hecho que la industria de la cultura, que asienta sus bases en el ocio y el entretenimiento, amplíe notablemente su oferta cultural ante un público expansivo que demanda cultura para sus momentos de ocio, y que ve en los libros, los museos y la música una forma más de realización personal. La globalización cultural y a su vez la inherente individualidad personal hacia el ocio y la cultura que impone cada persona han creado un marco de competencia interna que está dando pie a sucesivas iniciativas y diversas ofertas culturales (Hernández, 1998).

Por otra parte, Hernández (2002) señala el camino que en muchos casos se ha seguido y luego se ha tenido que desandar es el que lleva a cabo una musealización muy compleja y elaborada, con gran inversión en recursos y de un carácter fuertemente innovador pero desconectada por completo del objeto a musealizar. La museografía adecuada es la que está ligada a la didáctica y la que se ha de imponer. Si bien la sociedad demanda cultura, esta ha de llegar en un formato adaptado, atractivo y sobre todo instructivo. Si no hay comunicación, si las musealizaciones se desarrollan al margen de la lógica de la didáctica, estarán condenadas al fracaso.

Tejera (2012) señala que la educación histórico-artística sería la formación de unos ciudadanos comprometidos con la protección y conservación del patrimonio histórico-artístico, y lo desglosa en tres objetivos: capacitar a los individuos para tomar conciencia de las cualidades estéticas que tiene el patrimonio histórico-artístico y el entorno en el que vivimos; capacitar a los estudiantes para comprender que en el arte existe una conexión entre el contenido, la forma, la cultura y el tiempo en que fue creado cada elemento patrimonial; y desarrollar habilidades y destrezas para reconocer y aceptar las múltiples perspectivas que los objetos patrimoniales poseen.

Y es que la didáctica es la que debe llevar la batuta en la configuración de los museos para servir de plataforma para lo más importante, que el museo se convierta en una prolongación del aula, en un instrumento más al servicio del profesorado. Como dice Santacana y Piñol (2010), el museo resultará un espacio útil para el desarrollo del trabajo procedimental, no para el desarrollo en bruto del guión de las clases. Hay que ir al museo a resolver enigmas, problemas, a buscar modelos o hipótesis sobre los hechos o las cosas, a aprender a clasificar, ejercitar el juicio crítico, aprender a comparar, etc.

En definitiva y como enuncia Asensio (2003) en los últimos años el patrimonio ha ido basculando de ser un elemento pasivo que carga las arcas del Estado de forma cada vez más asfixiante a considerarse lo contrario, un activo en crecimiento que genera recursos y que se está convirtiendo en un elemento central de eventos sociales, políticos y económicos. El tiempo libre se llena de aprendizajes elegidos voluntariamente.

Ballart (2007) señala cómo los museos hoy en día se orientan cada vez más al público. Hay razones económicas de fondo pero éstas no llegan a explicar del todo la permanencia y fortaleza de una antigua relación entre museos y sociedad basada en la aceptación social del papel educativo concedido a los museos. Hoy existe un vínculo renovado que reconoce en los museos una dimensión

educativa con miras más amplias y ambiciosas. Las instalaciones, el personal y los contenidos de los museos ofrecen marcos cada vez mejor adaptados a las demandas de aprendizaje y educación que pide la sociedad y que servirán para estimular esa necesidad de educación a lo largo de toda la vida.

Por otra parte el conocimiento y el respeto del patrimonio (Fernández, 2003) requiere educación en valores, por lo que su conocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para trabajar las relaciones sociales y es aquí donde la didáctica del patrimonio ganará sentido y objetivo y donde se verá su enorme potencial educativo..

Hoy en día la clave para la gestión educativa y la didáctica en los museos se centrará en la persona que lo visita, en sus características propias. El contenido del museo deberá adaptarse al visitante, al alumno (sea de la edad que sea) que acude al museo en busca de educación. En definitiva el contenido del museo ha dejado de marcar el ritmo o el modo de aprendizaje, es el individuo quien condicionará el aprendizaje y es esta circunstancia la que está haciendo a los museos transformarse cada vez más, en su búsqueda constante de conexión con la sociedad. Como dice Asensio (2003), un museo es cada vez menos lo que tiene y cada vez más lo que hace.

3. El museo como espacio educativo diferente

El museo es un espacio educativo diferente de los centros educativos ordinarios. En los museos la oferta educativa debe ser distinta, para empezar porque la temática es específica, y no suele ser tan abierta o total como el contenido del currículo oficial. Además, muchos museos, como es el caso del museo que nos ocupa, son monográficos, dedicados exclusivamente a una temática específica, que tendrá unas características formales que lo definirán y que acotarán sus posibilidades pedagógicas. Son además espacios normalmente muy estáticos, donde todo el contenido está expuesto con solemnidad, distante, buscando manifestar su grandeza y su importante significación. Este carácter museográfico está en claro retroceso en nuestros días, donde la llegada de las nuevas tecnologías ha acercado notablemente los museos al nivel de sus visitantes buscando ofrecer salas y contenidos más adaptados al público general (Estepa, 2001).

En este sentido, Suárez, Gutierrez, Calaf y San Fabián (2013) señalan que en la actualidad, el recurso de la educación no formal, es decir la educación no impartida dentro del marco de las instituciones educativas y sus instalaciones, está cogiendo cada vez más peso en los programas de los docentes con el fin de dinamizar la educación y mitigar algunos problemas de falta de diversidad de los programas educativos.

Sin embargo, la renovación de los espacios museográficos es una cuestión muy compleja. Por un lado está la complejidad científica de modificar el discurso museográfico y el riesgo de alejar los contenidos del límite que el rigor científico permite. Por otra parte tendremos el coste económico que siempre suponen las renovaciones museográficas, muy elevado, en particular si tenemos en cuenta el papel central que han alcanzado las nuevas tecnologías. Su uso es casi obligatorio, pero su coste y su mantenimiento las hacen inviables para los pequeños museos. Por último hay que comprender que en nuestros días, tanto la museografía como la didáctica, son dos conceptos que están en pleno desarrollo y crecimiento y a las que se exige complementarse en el seno de los museos mutuamente en una relación tan compleja como variable (Serrat, 2005).

Por todo ello, museos como El Cigarralejo son ejemplos de adaptación constante, ya que a través de su gabinete didáctico y una notable y constante inversión de trabajo, mantienen una renovación continuada y sostenida de sus materiales didácticos para todos los niveles, cuya adecuación pedagógica es un éxito para los niveles de Infantil o Primaria y se encuentra todavía en desarrollo, como veremos más adelante, para los niveles de la Educación Secundaria.

Esta limitación, en su vertiente económica, ha sido salvada por El Cigarralejo con trabajo y dedicación constantes y se ha constituido como el único medio eficaz para mantener actualizada la didáctica del museo sin recurrir a costosas modificaciones museográficas.

Sin embargo, para que las actividades didácticas fueran plenas, las actividades deben

relacionar directamente a los sujetos del aprendizaje con los contenidos curriculares a través del análisis directo de la colección. Es de vital importancia que actividades, exposición y alumnos sean un todo, necesarios como conjunto para el éxito de la docencia en el museo. Para que una actividad sea verdaderamente un acierto en el marco de un museo esas tres partes, actividad, exposición y alumno deben ser necesarias de manera que no haya actividad sin relación con la exposición o exposición sin relación con el alumno. Domínguez (2003) señala que si bien un museo debe ser un depósito de objetos que hay que proteger, restaurar, investigar y exhibir, no menos importante es que se constituya en un lugar de comunicación, diálogo y distracción. El museo ahora es un lugar de reunión, de relaciones sociales, de descubrimiento. Importará el “quién visita el museo” más que el “qué está expuesto”. En esta línea los museos serán ahora espacios de desarrollo de experiencias, lugares de reunión y de aprendizaje de habilidades (Domínguez, 2003).

Dicho esto volvemos a la idea ya expuesta anteriormente de que el museo es un espacio de ocio donde lo que se busca es aprender. El acceso a la cultura que los museos proporcionan está relacionado directamente con el entretenimiento. Esto es así por muchos motivos, siendo el principal de ellos la necesidad social existente de consumo de educación desarrollada anteriormente. Yendo más allá, los museos y las actividades pedagógicas allí ofertadas deben ser necesariamente actividades de tipo lúdico, para que despierten el interés del alumno por el contenido del museo y así conseguir un aprendizaje de calidad. Como dice Coca (2010) la implicación social mayor sobre los museos ha estimulado la aparición de ofertas educativas y actividades dedicadas en un primer momento a la inclusión social pero que luego se han expandido a una oferta educativa más genérica.

La labor didáctica de El Cigarralejo se ha construido en el entorno de la idea de que enseñar divirtiéndose es el mejor camino para conseguir este protagonismo del alumno y donde el museo quede como un lugar al que volver, que suponga una novedad interesante y divertida en la vida diaria del alumno y se aleje definitivamente de los estereotipos de lugar estático y aburrido donde su papel es pasivo y donde figura como agente secundario.

4. El Museo de Arte Ibérico de El Cigarralejo

El Museo Monográfico de Arte Ibérico de El Cigarralejo alberga la colección donada en 1986 por el Ingeniero de Caminos Canales y Puertos don Emeterio Cuadrado Díaz. La colección está formada por los materiales obtenidos a lo largo de 40 años de excavaciones en la necrópolis ibérica de El Cigarralejo, período en el cual se exhumaron 547 tumbas de incineración con una cronología que oscila entre los inicios del s. IV a.C y las primeras décadas del s. I a.C. (Page, 2003).

El Estado aceptó la donación el 21 de abril de 1989 a la misma vez que se crea el Museo El Cigarralejo en Mula, de titularidad Estatal con el siguiente objetivo: “Para la conservación, investigación y exhibición de todo y cuyo objeto específico es el mejor conocimiento de la cultura ibérica a través del estudio, la contemplación y el uso educativo de los materiales arqueológicos procedentes de El Cigarralejo (Page, 2003).

El Cigarralejo es un yacimiento arqueológico de época ibérica compuesto por necrópolis, poblado y santuario. De estas tres partes se han realizado campañas de excavación arqueológica en la necrópolis, excavada en su mayor parte, y en el santuario.

El museo dispone de dos edificios anexos y vertebrados en su lado común para formar el conjunto que es el Museo de El Cigarralejo. El edificio principal tiene en su planta inferior el acceso o recibidor de entrada; una gran sala de usos múltiples, donde se llevan a cabo desde exposiciones temporales hasta ciclos de conferencias; la biblioteca, el taller de didáctica y las áreas administrativas y de dirección; y una planta superior donde se expone la colección permanente del museo. En el jardín situado en el patio del edificio podremos encontrar una reproducción del encachado de la sepultura nº138.

El edificio auxiliar está formado por las dependencias destinadas a la investigación y a la restauración y conservación de los materiales del museo. Podremos encontrar almacén, laboratorio de restauración, zonas para la acogida temporal de investigadores, etc.

El museo cuenta con una exposición permanente dividida en 10 salas. Como nos señala Page (2003), a lo largo del recorrido se puede ver de forma paralela una secuencia cronológica de más de 80 ajueres funerarios y una muestra didáctica acerca de las características sociales, económicas y culturales del mundo ibérico, mediante la visualización de tumbas completas o de conjuntos de objetos característicos extraídos de diversas tumbas.

La composición de las salas se puede resumir muy brevemente en las siguientes temáticas: Sala I: historiografía de la necrópolis y las excavaciones. Sala II: jerarquía social. Sala III: agricultura. Sala IV: ganadería. Sala V: cerámica ibérica. Sala VI: industria textil. Sala VII: comercio y transporte. Sala VIII: dedicada en paralelo a la mujer ibérica y a la escritura. Sala IX: el guerrero. Sala X: muestra el resumen de la necrópolis y del mundo ibérico en general.

Pese a la temática transversal de cada sala, los materiales expuestos están mayoritariamente agrupados por sepulturas y siempre ordenados cronológicamente de manera que en la práctica totalidad del museo el visitante siempre contempla simultáneamente aspectos concretos de la sociedad ibérica a través de la configuración particular de una o varias sepulturas expuestas completas y bien diferenciadas.

5. Metodología

Para la realización de este trabajo ha sido necesaria una planificación previa exhaustiva de los recursos que iban a ser empleados en su elaboración. Desde una búsqueda completa de fuentes bibliográficas, pasando por una lectura inicial sobre el tema en cuestión para organizar el índice y ajustar los objetivos, hasta la visita del Museo de El Cigarralejo para la consulta y estudio del material didáctico del museo, el análisis de las instalaciones, tanto las comunes como la sala/taller de didáctica, y la entrevista con la directora y los responsables del departamento de didáctica del mismo.

Siendo el objetivo el estudio, análisis y en su caso crítica de las actividades del museo orientadas a la Educación Secundaria para, seguidamente, elaborar unas conclusiones que arrojen luz sobre su labor y la acción didáctica que se lleva a cabo en el museo anualmente. Finalmente, dejar el camino expedito para que más adelante se puedan proponer actividades enmarcadas con más precisión y utilidad en los programas educativos.

En una primera visita se entrevistó al personal pertinente del museo y se visitó las instalaciones del mismo, poniendo especial atención en el gabinete didáctico y en la sala/taller del museo, con lo que se obtuvo una idea preliminar de los recursos disponibles, del uso que se daba de los mismos y de la metodología de trabajo del propio museo.

En la segunda visita el objetivo fue iniciar el análisis de los materiales allí generados para su clasificación entre los didácticos y los “no didácticos” (Fernández, 2003)². El Museo de El Cigarralejo es un centro que ha generado en los últimos años mucha documentación relativa a su colección museística, a la Prehistoria, a la arqueología, etc. Siendo así, era necesario clasificar el material para descartar como “no didáctico” aquellos materiales que por su objetivo, su configuración y el nivel cultural no iban dirigidos a actividades didácticas propiamente dichas. Es el caso de la revista del museo, de formato puramente científico, los sucesivos catálogos del mismo, los trípticos del museo para su colección permanente y las exposiciones, tanto el trimestral como los especiales de Navidad y el “día de los museos” que incluyen la programación específica de esos periodos, y en general todo el material editado por el museo con fines divulgativos y únicamente informativos.

² En el sentido de lo expuesto y para aclarar el término “no didácticos”, Fernández (2003) nos dice lo siguiente: “En el campo de las humanidades (geografía, arte, historia, antropología,...) parece mucho más fácil acomodar estos conocimientos a la divulgación. Pero esta no es la realidad. Se parte muchas veces de principios generales que no encajan en el marco concreto estudiado y fácilmente en lugar de divulgar se vulgariza. Es fácil opinar, dar juicios de valor, etc. sobre hechos históricos, sociales sin documentarse, sin seguir un método científico, sin una intervención didáctica.”

Separados estos materiales de los propiamente didácticos el siguiente paso fue la clasificación de estos. Se los clasificó por formatos: experiencias didácticas, pasatiempos y talleres. Difierían notablemente los unos de los otros.

En este punto de la clasificación quedó claro que solo las experiencias didácticas son actividades dedicadas íntegramente a niveles de la Educación Secundaria por lo que se decidió dedicar todo el análisis y el trabajo de investigación a este grupo. No obstante, sí se llevó a cabo un análisis preliminar de todos los materiales estudiados:

- Las experiencias didácticas son los materiales de más alto nivel orientados en principio a la Educación Secundaria y Bachillerato.

- Los pasatiempos son actividades que tocan todos los niveles de Primaria e Infantil. Su variabilidad es enorme y a diferencia de las experiencias didácticas no siguen un formato concreto lo que lleva a que son unos materiales muchos más versátiles y flexibles a la recepción de alumnos en el museo, no obstante, en general orientados a niveles de primaria.

- Los talleres se condicionan de partida para el público al que irán dirigidos. La clasificación tuvo que ser casi taller a taller, aunque como es normal la mayoría de los talleres se localizaba en Infantil y ciclos de Primaria.

Organizados todos los materiales el siguiente paso fue su discriminación por materiales dedicados a la Educación Secundaria y a otros niveles educativos. Como ya se ha dicho antes, las experiencias didácticas serán el grupo de materiales sobre el que se llevará a cabo el análisis y la investigación.

Dentro de las Experiencias Didácticas, primero se analizó la relación de las diferentes partes de las actividades. Textos, ejercicios, imágenes, etc., con el nivel educativo al que iban dirigidas. Para ello, se identificó en primer lugar aquellas actividades que requerían lecturas de textos de media extensión con léxico específico y presumiblemente nuevo para todo alumno que se enfrentase a él y que por lo tanto van orientadas a niveles educativos más elevados de la Educación Secundaria. En segundo lugar se atendió al tipo de actividad en sí, y al nivel de dificultad que iba a plantear su desarrollo para el alumno medio determinando también desde esta perspectiva qué actividades van más orientadas a niveles altos de la Educación Secundaria de aquellas que por su desarrollo son propias de niveles inferiores.

En segundo lugar, una vez situadas las actividades en sus correspondientes niveles curriculares por dificultad, procedimos a clasificarlas por adscripción del contenido al nivel curricular establecido por la legislación vigente. De esta forma hemos podido determinar el nivel de correlación de las actividades con el *currículum* y con las edades o niveles educativos en los que se sitúan. Hay que señalar, que por su temática monográfica, el Museo de El Cigarralejo, desarrolla la mayoría de sus Experiencias Didácticas sobre la cultura ibérica que se sitúa en el nivel curricular de Primero de la Educación Secundaria, tal y como señala la legislación vigente.

A continuación mostramos una de las tablas que se elaboraron para la realización del análisis de las Experiencias Didácticas del Museo de El Cigarralejo clasificando sus elementos por los niveles educativos a los que van orientadas en base a sus características formales y su desarrollo.

		Infantil	Primer ciclo de Primaria	Segundo ciclo de Primaria	Primer ciclo de Secundaria	Segundo ciclo de Secundaria	Bachillerato
EXP. DID. IX La música en tiempos de los íberos	Texto				Texto en paridad con las imágenes.		
	Imágenes				Abundancia de mapas, fotografías y dibujos.		
	Vocabulario				Sencillo y las palabras técnicas limitadas y bien explicadas.		
	Actividades		Relacionar dibujos con felchas, colorear y diferenciación de errores.	Cuestionario verdadero falso sobre el texto.			

Tabla 1. Tabla de análisis de actividades que se elaboraron para la clasificación de las Experiencias Didácticas del Museo de “El Cigarralejo”.

En tercer lugar se ha llevado a cabo un balance completo de los datos recogidos para la elaboración de conclusiones, poniendo especial atención a los aspectos positivos y negativos y a la presencia o ausencia de alguna o todas de las competencias básicas según se establece en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM, 2007), con el fin de sentar una base lo más sólida posible para la elaboración de unas conclusiones que a la par que críticas, aportaran nuevas líneas de investigación. Esto hizo necesario realizar una búsqueda en el currículo de los contenidos de cada experiencia didáctica para valorar la aproximación en los contenidos, desarrollos, actividades y niveles educativos.

6. La didáctica en el museo de El Cigarralejo

6.1. Materiales didácticos

El Cigarralejo es un museo de constante actividad que produce periódicamente una gran cantidad de materiales de todo tipo. Por ello se hace necesario descartar los materiales propiamente no didácticos de El Cigarralejo quedando clasificados en tres grupos los materiales didácticos en función del detonante de su preparación:

- Pasatiempos: actividades elaboradas con temática del museo sobre su colección, el mundo ibérico, la arqueología, etc. Enfocadas a Infantil y Primaria.
- Talleres: actividades realizadas durante todo el año aunque habitualmente en verano. Para

grupos numerosos consistirán en la realización de manualidades con la guía de un profesional. Algunos ejemplos serán: Talla lítica, cestería, cerámica, herrería, mosaico, etc.

- Experiencias didácticas y cuadernos didácticos: materiales en formato de cuadernillo elaborados a partir de temáticas concretas que varían entre las propias del mundo ibérico, como por ejemplo: el guerrero, la mujer, la vegetación, etc., o temáticas arqueológicas, el dibujo arqueológico, incluso de la Prehistoria en general, la talla lítica, y también sobre cada una de las salas del museo y su contenido.

6.2. Pasatiempos

Los pasatiempos son el tipo de actividad más numeroso y variable en El Cigarralejo. Esto se debe a la mayor elaboración que tienen las Experiencias Didácticas, que vienen a ser monográficas, y con un nivel demasiado elevado como para que resulte una actividad flexible a que la realicen muchos niveles educativos. Son actividades muy diversas, la mayoría de ellas vienen dedicadas a niveles educativos inferiores, no pasando, por lo general de los primeros cursos de la Educación Secundaria.

Para el nivel Infantil y el primer ciclo de Primaria encontramos pasatiempos que consisten en la elaboración de materiales propios o manualidades, como la fabricación de marionetas, o de caretas; figuras para ser coloreadas siguiendo un patrón numérico, abecedarios con temática ibérica o cuadernillos que contienen una mezcla de todo este tipo de actividades. Normalmente centrados en las manualidades y la resolución de laberintos.

Para el segundo ciclo de Primaria encontramos actividades ya sea de lectura, con cómics y cuentos adaptados a la temática del museo o similar. Todavía predominan las actividades de dibujo, pero tenemos ahora las primeras actividades de relación de conceptos, en su mayoría todavía relación de dibujos y fotografías. También aparecen ahora actividades de desarrollo en pareja o en grupo como por ejemplo: juegos de magia con cartulinas en las que uno de los sujetos memoriza una de las imágenes sin decírsela al otro y este, mediante unas simples preguntas de “sí o no” debe acertar la imagen elegida por descarte sobre las cartulinas, de manera visual para ambos. En grupo hay actividades como la carpeta-teatro, donde a grupos de seis alumnos se les entregará una gran carpeta con un teatro de cartón desplegable en su interior, dotado de figuras y telones deslizantes e información básica para inspirar a los alumnos a elaborar un guión propio que luego deben representar ante sus compañeros.

Finalmente, para los primeros cursos de Educación Secundaria tenemos cuadernillos y cómics específicamente preparados con texto, imágenes y preguntas elaboradas que requieren redacción compleja, son actividades de transición para el otro gran grupo de actividades del museo anteriormente expuesto, las Experiencias didácticas, enfocadas a la Educación Secundaria y niveles superiores.

6.3. Talleres

Se desarrollan durante todo el año pero con una especial concentración en verano, momento en el que la afluencia pasa a visitas de grupos de larga duración.

En el museo los talleres realizados se han basado, como en casi todos los museos actuales, en el conocimiento y los contactos del personal del museo. De manera que los talleres y las actividades vienen marcados por los monitores y profesionales que de una u otra forma han tenido relación con el museo y sus trabajadores.

En El Cigarralejo los talleres han sido de diverso tipo, todos en torno a la cultura ibérica. Ha habido desde talleres de caretas, marionetas o móviles para los más pequeños, que recortan, colorean y montan las marionetas o las caretas, según el taller, o también talleres de alfabeto ibérico para los niveles de infantil. También talleres de cerámica o fabricación de mosaicos en los

que se han elaborado piezas cerámicas de gran calidad a partir de modelos ibéricos expuestos en el museo, horneados en un taller ceramista cercano y pintados y barnizados en el propio museo a lo largo de muchas sesiones de trabajo. Talleres de metalurgia o talla lítica con profesionales y expertos de cada rama, han sido algunos de los talleres más elaborados que se han realizado bajo la organización del museo. Por último, en El Cigarralejo se han realizado excavaciones arqueológicas simuladas para transmitir la importancia de la arqueología y su método.

En este grupo de actividades tienen cabida todos los grupos de edad de manera que aunque la mayoría de los talleres son concebidos para niños, frecuentemente de Primaria, algunos han sido para grupos mayores incluso para adultos y colectivos de la tercera edad.

Debe constar a favor del museo la gran cantidad y calidad de actividades de ocio ofertadas y amplio espectro social para el que van dirigidas todas.

6.4. Experiencias didácticas

Las experiencias didácticas siguen un formato común: cuadernillo en formato A4, en blanco y negro o en color, con una portada llamativa con una fotografía o dibujo característico del tema a tratar, seguidos de un texto de 4 a 8 páginas con abundancia de imágenes, mapas y dibujos, un vocabulario específico del tema y actividades.

Son el tipo de actividad más relacionada con las necesidades que los grupos de la Educación Secundaria pueden albergar. Hemos de recordar que según el *currículum* oficial el mundo ibérico estará inserto en el *currículum* del primer curso de la Educación Secundaria. Además, por su formato y objetivo serán las preferidas para su realización con la visita de grupos de este nivel educativo.

Comenzaron a realizarse a principios de siglo XXI y se siguen elaborando en la actualidad por los trabajadores y colaboradores del museo.

Su objetivo es impartir un tema en concreto suministrando el contenido, los materiales y las actividades. La temática oscilará siempre entre los temas propios del museo, es decir, todos los específicos de la cultura ibérica, y temas relacionados con la arqueología o la Prehistoria.

El texto viene acompañado de imágenes, dibujos y mapas que se relacionan estrechamente con este. Las palabras específicas vienen resaltadas de manera que llamen la atención del alumno. El lenguaje empleado suele ser sencillo, aunque con excepciones como ya veremos, con construcciones gramaticales muy accesibles para que alumnos de toda la Educación Secundaria incluso cursos finales de la Primaria puedan acceder sin problemas a la elaboración de estos cuadernillos. Sin embargo, pese al lenguaje sencillo, se aprecia en todos ellos una clara tendencia a mantener las palabras propias de la cultura ibérica, pese a que sean muchas veces palabras ajenas al léxico del alumno medio. Para facilitar esto, las palabras vienen resaltadas para que llamen la atención del alumnado y las busque en el vocabulario que viene al final del cuadernillo.

Las actividades son la última parte de cada experiencia didáctica y tienden a ser de tipo relacional, enumerativo y de búsqueda. Sopas de letras; relación de objetos, imágenes y dibujos; enumeración de elementos ibéricos; búsqueda de piezas por el museo; etc.

Aunque la mayoría de las experiencias didácticas son actividades elaboradas con anterioridad a la aparición del concepto de competencia básica en el *currículum*, se considera útil establecer la presencia de estas en las actividades en la medida en que muchos de estos materiales siguen empleándose como material didáctico del museo. Las competencias que son atendidas con estas actividades son en la mayoría de los casos las siguientes: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico y la competencia cultural y artística.

El resto de competencias quedan ausentes de las actividades, como por ejemplo el tratamiento de la información y la competencia digital, en este caso porque las infraestructuras necesarias para el tratamiento y desarrollo de esta competencia son elevadas y la financiación para ello siempre ha sido compleja de obtener. No obstante, y como ya se ha señalado, la ausencia de las otras competencias responde al hecho ya mencionado de que muchos de estos materiales didácticos son

anteriores a la oficialización del concepto de competencia básica. Por último, la propia configuración del museo influye en la facilidad o dificultad que las competencias elegidas presentan para ser empleadas en la temática del mismo y la dificultad añadida para las otras, menos accesible su relación efectiva con el carácter habitual de un museo.

Las experiencias didácticas³ del Museo de El Cigarralejo son las siguientes:

EXP. DID. I. Las excavaciones arqueológicas. Figura 1

EXP. DID. II. La cultura del Argar.

EXP. DID. III. La religiosidad ibérica: el santuario de El Cigarralejo.

EXP. DID. IV. Arqueología experimental. La talla lítica.

EXP. DID. V. El dibujo arqueológico.

EXP. DID. VI. La conservación y restauración del patrimonio arqueológico.

EXP. DID. VII (A). La vegetación en el mundo ibérico. (A) Evidencias arqueológicas. Figura 2, 3, 4 y 5

EXP. DID. VII (B). La vegetación en el mundo ibérico. (B) Glosario de plantas.

EXP. DID. VIII. El deporte en Grecia y su influencia en el mundo ibérico. Figura 6

EXP. DID. IX. La música en tiempos de los iberos.

EXP. DID. X. Los hombres de la Prehistoria. Figura 73 y 8

EXP. DID. X⁴. La sociedad ibera a través de la cerámica. Sociedad, actividades económicas y rituales.

EXP. DID. XII. ¿Cómo vivían los iberos? La construcción de sus poblados. Figura 96, 10 y 11

EXP. DID. XIII. La mujer ibérica. Figura 12 y 13

6.5. Las experiencias didácticas

De todas las actividades referidas son las experiencias didácticas las únicas que por su formato, su intencionalidad y su desarrollo van dirigidas a los niveles educativos de la Educación Secundaria que son, como ya hemos dicho, los niveles que por *currículum* están próximos a la temática propia del museo, esto es, el mundo ibérico.

Como ya hemos descrito más arriba son actividades en formato de cuadernillo individual, con todo el material necesario de trabajo aportado en el propio cuadernillo.

Podemos dividir las actividades en dos grupos, las experiencias didácticas desarrolladas sobre temáticas específicas de arqueología o Prehistoria, como el dibujo arqueológico, la vegetación prehistórica, etc. Y por otro lado las desarrolladas sobre temática propiamente ibérica, muy en relación con los materiales expuestos en el museo.

A la hora de analizar este grupo de actividades lo haremos desde dos ópticas generales. Por un lado analizaremos la pertinencia de los materiales, las actividades y los contenidos de cada una de ellas en relación al nivel educativo proyectado, a las competencias básicas si procede, a la coherencia interna, etc. Y por otro lado entraremos a analizar el desarrollo del currículo oficial que hacen estas actividades.

Son en definitiva actividades de elaboración compleja, que requieren texto e imágenes para formar un discurso coherente sobre temática de una gran complejidad, en algunos casos extrema. Si bien se puede observar que los contenidos desarrollados son de una riqueza y un rigor elevados, con vocabularios acordes a esta riqueza de los contenidos, las actividades sin embargo se quedan en muchos casos en la superficie de la ambiciosa apuesta temática de casi todas las experiencias didácticas.

Contenidos y actividades quedan separados por una gran brecha en lo que a nivel educativo se refiere. Todas las experiencias didácticas están originalmente pensadas para niveles de Educación Secundaria, tanto por su complejidad como por ser la Educación Secundaria el nivel educativo

3 En adelante EXP. DID.

4 No es una errata. El museo editó dos cuadernillos con la misma numeración.

donde el *currículum* establece el mundo ibérico. Sin embargo, los textos son de una riqueza tal y de una variedad léxica tan elevada que probablemente no sean adecuados para el primer ciclo de la Educación Secundaria, quedando en el límite de los asumibles para los actuales estudiantes de tercero y cuarto de la Educación Secundaria. Por otra parte, las actividades quedan completamente distantes de los niveles educativos planteados, no ya en el currículo, como veremos más adelante, sino de los propios contenidos propuestos. Muchas de las actividades, que desglosaremos a continuación, son propias del primer ciclo de Primaria, algunas de ellas de Infantil, y sin embargo vienen acompañadas de textos y glosarios propios de Bachillerato.

En las siguientes líneas analizaremos las experiencias didácticas una a una estableciendo para cada una de las partes que las forman la pertinencia en los contenidos, las actividades, el desarrollo del currículo, etc.

a. *EXP. DID. I, "Las excavaciones arqueológicas"* (Page y Acosta, 2002) (Figura 1)

El texto se centra en justificar el papel del arqueólogo y definirlo, para luego pasar a describir su trabajo con un nivel muy alto de detalle. De esta forma se describen métodos, ciencias auxiliares, pasos a seguir en determinadas fases de la excavación, etc. El vocabulario empleado es de un nivel alto aunque siempre dentro de la comprensión de un alumno de Educación Secundaria. El vocabulario específico viene resaltado y sin embargo no hay ningún tipo de glosario donde pueda consultarse en el momento el significado de palabras como palinología, estrato o topografía. Los dibujos que acompañan al texto son idóneos, añadiendo claridad al conjunto.

Las actividades propuestas son cuestionarios sobre lo aprendido de manera que en caso de dificultades el cuadernillo puede ser consultado fácilmente de forma que lo que no ha quedado asentado en un primer momento puede ahora consolidarse. Los tipos de actividades son; cuestionarios de preguntas cortas, colocación en orden de una secuencia estratigráfica de dibujos de diferentes épocas, etc.

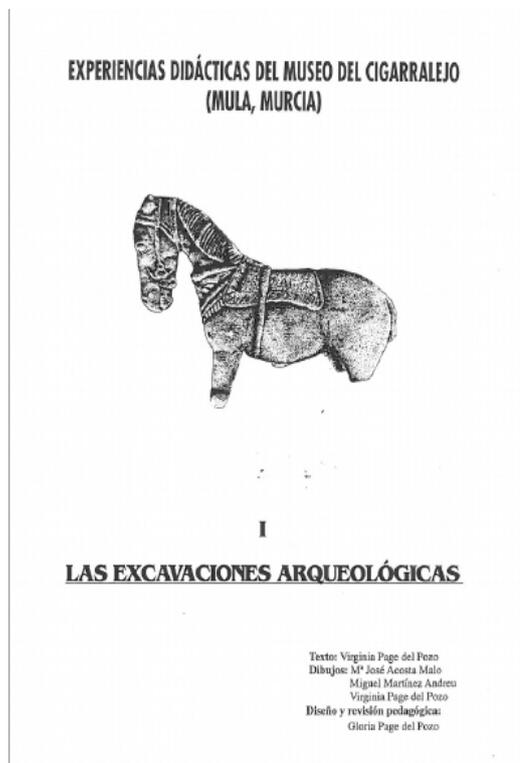


Figura 1: Portada de la Experiencia didáctica número 1. (Page y Acosta, 2002)

b. EXP. DID. II, “La cultura del Argar” (Page y Acosta, 2002)

El texto es sencillo pese al gran nivel de detalle en aspectos cotidianos de la cultura del Argar, de manera que la comprensión del texto no viene condicionada por la edad sino solo por el volumen de vocabulario conocido que puede ser consultado al final de la actividad en el glosario anexo.

Las actividades serán ordenar una lista de dibujos sobre procesos técnicos argáricos y cuestionarios sobre la cultura del Argar, siempre de respuesta corta. Además, al final, adjunta pasatiempos para un nivel inferior, cursos iniciales de la Primaria incluso infantil, laberintos, coloreado de dibujos y búsqueda de errores.

Los pasatiempos que se adjuntan al final de la experiencia didáctica están claramente enfocados para niveles inferiores, probablemente de inicios de la Educación Primaria, con la intención posible de flexibilizar el cuadernillo para más niveles educativos.

c. EXP. DID. III, “La religiosidad ibérica: El Santuario de El Cigarralejo (Page y Acosta, 2002)

El texto de esta actividad es más complejo que el de las anteriores, aunque permanezca en el límite de lo accesible para alumnos de Educación Secundaria. El uso de vocabulario específico continúa como “marca de la casa” aunque sin excederse notablemente y bien señalado en el texto para su búsqueda, si procede, en el glosario anexo al final de la actividad.

Las actividades para la Educación Secundaria en este cuaderno quedan limitadas a un único cuestionario de respuesta breve sobre lo aprendido.

Al final adjunta también pasatiempos en torno a la localización de errores, diferenciación de objetos y laberintos.

d. EXP. DID. IV, “Arqueología experimental. La talla lítica” (Marín de Espinosa, 2002)

El texto introduce al alumno en el conocimiento del porqué de la talla lítica en Prehistoria, su desarrollo y la utilidad de la misma para el estudio de las sociedades prehistóricas, para adentrarse en el breve desarrollo de las fases de la Prehistoria, desde el paleolítico hasta las edades de los metales. El vocabulario resaltado es muy complejo, incluyendo términos específicos como raedera, musteriense, técnica laminar o denticulado y el texto general emplea léxico fuera del alcance de la mayoría de los alumnos de Educación Secundaria. Las actividades sin embargo serán tres de ordenación de dibujos de elaboración de piezas líticas, vistas durante la lectura del tema, y una sopa de letras para buscar términos desarrollados durante la actividad, todos ellos propios de los cursos de Primaria.

e. EXP. DID. V. “El dibujo arqueológico” (Page y Acosta, 2002)

Nos volvemos a encontrar con una temática muy específica, de corte muy técnico, en desconexión con los contenidos de la Educación Secundaria. El texto es de un perfil alto, probablemente en el límite de ser apto para los últimos cursos de la Educación Secundaria. Palabras como perfilador, cotas o pie de rey quedan en el límite. Las actividades, sin embargo serán una sopa de letras con los términos aprendidos, propia del segundo ciclo de Primaria, unir números en orden para formar un dibujo, ejercicio adecuado para el primer ciclo de Primaria y finalmente hallar entre seis dibujos de una jarrita las dos que son iguales, actividad propia también de los primeros cursos de Primaria. De nuevo las actividades, el texto y el vocabulario quedan muy distantes entre sí.

f. EXP. DID. VI. “La conservación y restauración del patrimonio arqueológico” (Buendía, Acosta y Page, 2002)

Esta actividad es un ejemplo claro de esta primera etapa de Experiencias Didácticas del Museo de El Cigarralejo, el nivel del texto es muy elevado, si lo analizamos desde el punto de vista del vocabulario específico empleado, y sin embargo, el nivel no es tan alto si atendemos a la comprensión lectora del alumnado de 1.º de la Educación Secundaria. De esta forma el texto y el glosario que se adjunta al final permitirán al alumno una comprensión total del texto y una

asimilación de conocimiento muy ambiciosa.

Las actividades son la relación de objetos con funciones, y un cuestionario de repaso de los principales dogmas de la restauración y la conservación aprendidos.

Al final adjunta una serie de pasatiempos para niveles inferiores. Tendremos un dibujo recortable para pegarlo en el orden correcto y una sopa de letras sobre términos específicos del tema.

g. EXP. DID. VII. (A) y (B) “La vegetación en el mundo ibérico (A). Evidencias arqueológicas” (Casado y Page, 2004) y “La vegetación en el mundo ibérico (B). Glosario de plantas” (Casado, Martínez, y Page, 2004) (Figuras 2, 3, 4 y 5)

Dividida en dos cuadernillos, uno dedicado a las “Evidencias arqueológicas”, y otro “Glosario de plantas”. En el texto se emplean nombres técnicos de plantas y elementos del mundo ibérico y palabras que requieren una cultura mayor a la habitual entre los estudiantes de Educación Secundaria tales como etnografía, inmutable, orografía, etc. Dibujos, imágenes y referencias son también muy específicos, llegando a mencionarse tumbas del yacimiento de El Cigarralejo y los estudios científicos realizados sobre ellas, polínicos, antracoanálisis, etc. El volumen B de este cuadernillo es un glosario de las plantas propias del periodo ibérico que incluye definiciones y términos científicos, propios, en el mejor de los casos, de un segundo de Bachillerato. Por el contrario las actividades serán laberintos, localización de elementos fuera de lugar en un dibujo y hallar las diferencias entre dos dibujos similares. Todas ellas propias de Infantil y los primeros cursos de Primaria.

h. EXP. DID. VIII. “El deporte en Grecia y su influencia en el mundo ibérico” (Serrano y Page, 2004) (Figura 6)

Quedará un poco más cerca del currículo oficial, en cuanto a temática general, aunque por lo particular del tema elegido volverá a situarse muy lejos de lo deseado. De nuevo, texto y vocabulario se combinan para alejar completamente el contenido de lo propio de las edades para las que está proyectado. La referencia continua a elementos y términos específicos separan el texto de su comprensión por parte de alumnos de Educación Secundaria. Pedotriba, estrígilo, alipta, etc., están en conjunto fuera del alcance de estos alumnos. Por el contrario las actividades serán: una sopa de letras, propia como mucho del segundo ciclo de Primaria, y una serie de preguntas sobre la comprensión del texto, apta para los primeros curso de la Educación Secundaria.

i. EXP.DID. IX, “La música en tiempos de los iberos” (Aguado y Castelo, 2006)

Este cuadernillo es también sobre temática ibérica y se ciñe en mayor medida a los contenidos impuestos por el currículo oficial. Aunque el tema es muy específico, texto, imágenes y vocabulario son ahora más aptos que en anteriores experiencias didácticas para los cursos de la Educación Secundaria. El lenguaje ahora es más sencillo y el narrador se dirige al lector con frecuencia haciendo el texto mucho más cercano y sencillo de comprender. El vocabulario, aunque muy específico, está perfectamente aclarado durante la lectura, además de desarrollado en el vocabulario final por lo que no escapa en principio a las capacidades de comprensión de los alumnos de los cursos iniciales de la Educación Secundaria. Sin embargo las actividades serán para niveles inferiores. La primera, de verdadero y falso es la única que se podría intentar hacer pasar a un curso de 1.º de la Educación Secundaria, pero las siguientes, de unir figuras con flechas, diferenciar figuras por su forma o colorear un cuadro siguiendo una leyenda de figuras son actividades propias del primer ciclo de Primaria.

j. EXP.DID. X. “La sociedad ibera a través de la cerámica. Sociedad, actividades económicas y rituales” (Jiménez, 2008)

El texto y las imágenes de esta actividad son probablemente las más cercanas a los objetivos del currículo oficial, junta los conocimientos y objetivos didácticos con la metodología científica.

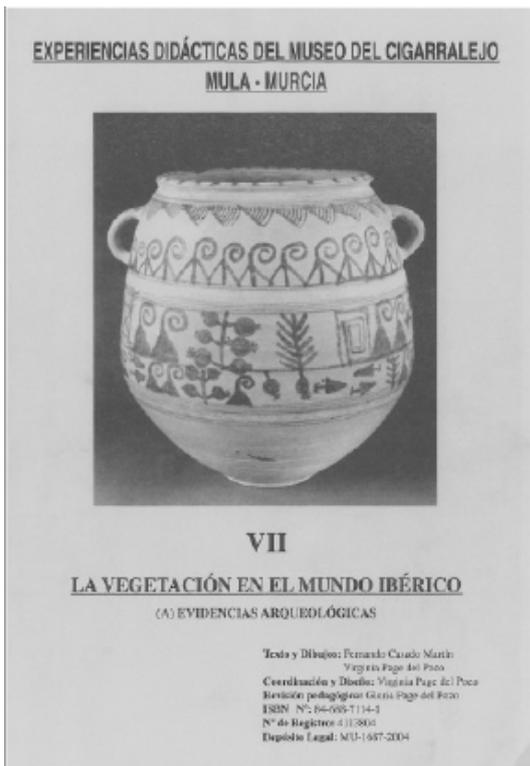


Figura 2: Portada de la Experiencia didáctica número 7. (Casado y Page, 2004)

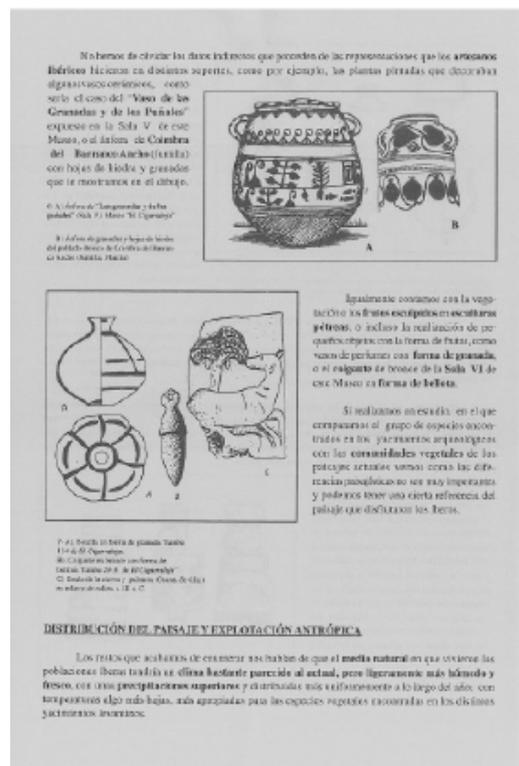


Figura 3: Parte teórica de la Experiencia didáctica número 7. (Casado y Page, 2004)



Figura 4: Vocabulario de la Experiencia didáctica número 7. (Casado y Page, 2004)

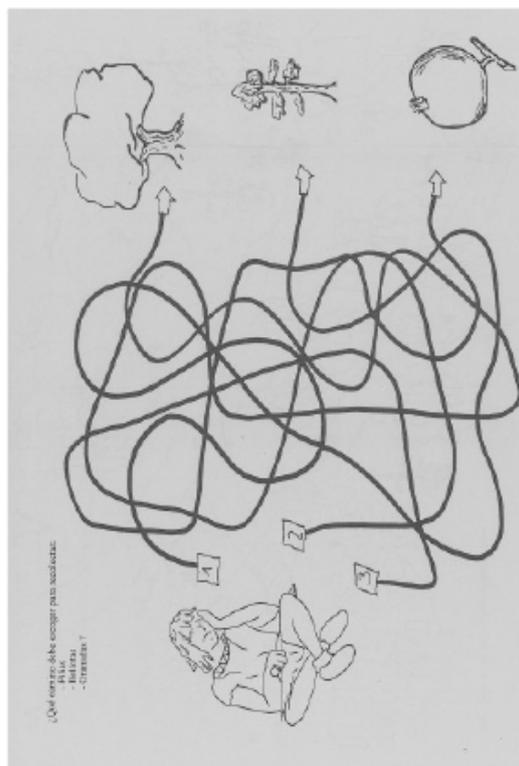


Figura 5: Actividades de la Experiencia didáctica número 7. (Casado y Page, 2004)

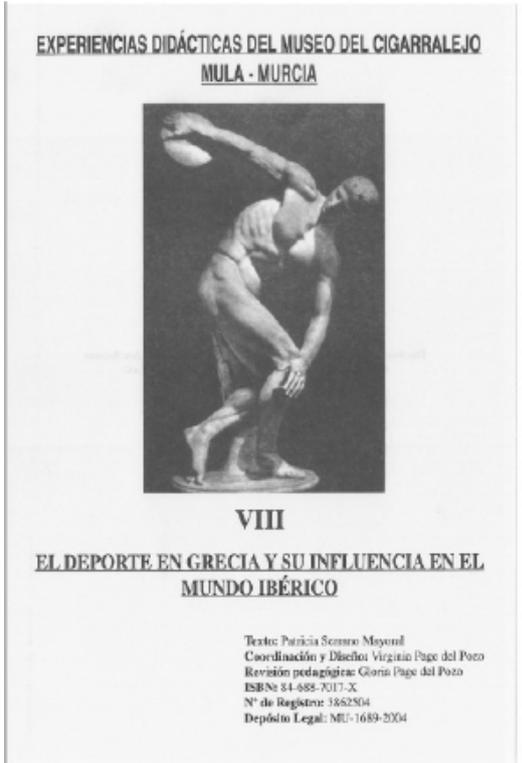


Figura 6: Portada de la Experiencia didáctica número 8. (Serrano y Page, 2004)



Figura 7: Portada de la Experiencia didáctica número 10. (Marín, 2006)



Figura 8: Actividades de la Experiencia didáctica número 10. (Marín, 2006)

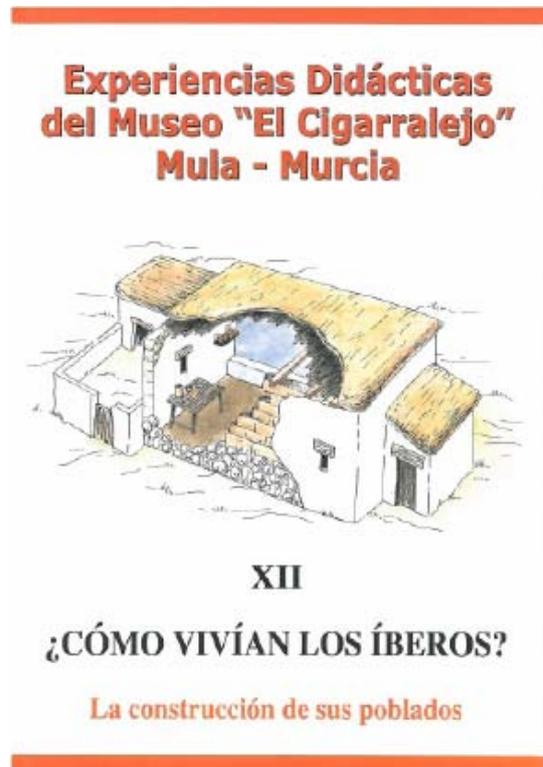


Figura 9: Portada de la Experiencia didáctica número 12. (Arias, 2008)

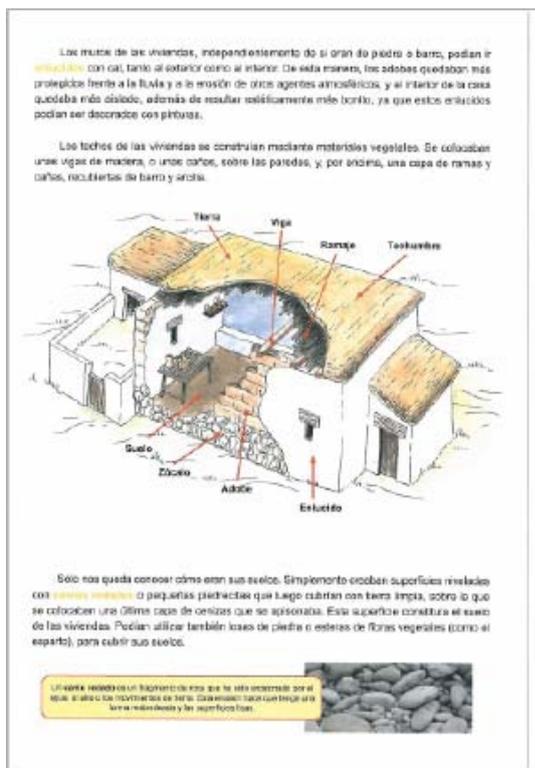


Figura 10: Teoría de la Experiencia didáctica número 12. (Arias, 2008)

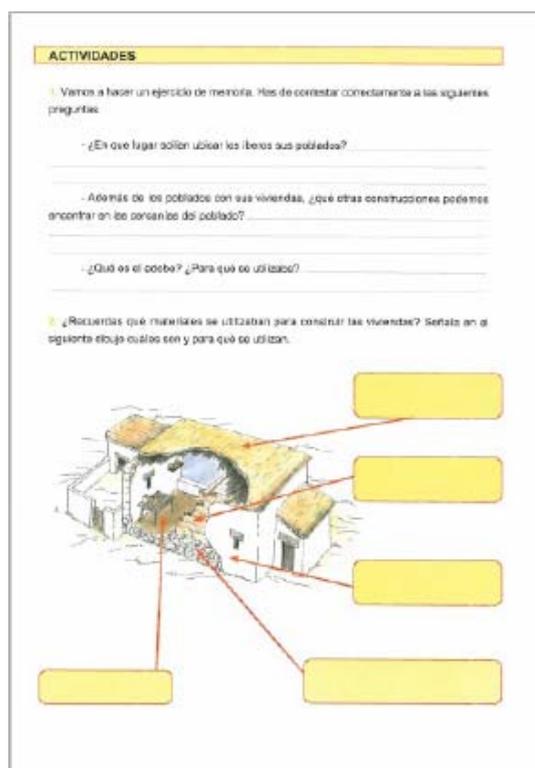


Figura 11: Actividades de la Experiencia didáctica número 12. (Arias, 2008)



Figura 12: Portada de la Experiencia didáctica número 13. (Gualda, 2009)



Figura 13: Actividades de la Experiencia didáctica número 13. (Gualda, 2009)

Por el lado científico se explicará cómo se conoce a los íberos a través de una de sus principales fuentes de estudio, la cerámica. Y por otro lado se desarrollará la sociedad ibérica en términos que los alumnos de 1.º de la Educación Secundaria sean capaces de comprender, asimilar y aprender correctamente, atendiendo a aspectos comunes y cotidianos como la ganadería y la agricultura, la guerra, el comercio, la artesanía, etc. El vocabulario es breve pero preciso y no se centra solo en términos científicos sino también en palabras más habituales pero aun difíciles para estos niveles, como urbanismo o patriarcal. Las actividades sin embargo serán para cursos iniciales de Primaria e Infantil, consistiendo en elaborar dibujos siguiendo un ejemplo, diferenciar en dibujos ibéricos elementos ajenos y un laberinto.

k. EXP.DID. X. “Los hombres de la Prehistoria”⁵ (Marín, 2006) (Figuras 7 y 8)

La actividad se centra en explicar brevemente los periodos en los que está dividida la Prehistoria a través de la industria lítica de cada periodo. Así mismo, se va describiendo esta industria y los principales elementos que la componen y cómo a través de ella se puede estudiar la vida cotidiana de estas sociedades del pasado. Las actividades consisten en fotografías a ordenar de piezas de elaboración de utillaje óseo y lítico, comentario-definición de cuatro fotografías de elementos líticos previamente explicados y relación de materiales con el periodo al que pertenecen.

l. EXP. DID. XII. “¿Cómo vivían los íberos? La construcción de sus poblados” (Arias, 2008) Figura 9, 10 y 11

La experiencia didáctica explica cómo identificar los poblados ibéricos, en su morfología, su distribución y sus funciones principales más destacas en el campo económico, militar y religioso. El vocabulario empleado es muy similar al de los libros de texto de la Educación Secundaria, siendo claro, simple y conciso. Es específico pero sobre elementos cotidianos. Las actividades son preguntas cortas sobre los contenidos impartidos.

m. EXP. DID. XIII. “La mujer ibérica” (Gualda, 2009) (Figuras 12 y 13)

La temática de esta experiencia didáctica es difícil de asimilar a los contenidos del currículo oficial debido a su especificidad. Además, texto e imágenes componen una narración de gran nivel, propia de niveles de Bachillerato o cursos finales de la Educación Secundaria. Las actividades son preguntas cortas, de descripción en su mayoría, relación de conceptos y verdadero o falso.

6.6. Conclusiones del análisis

De todas las experiencias didácticas se puede extraer inicialmente una sencilla conclusión: el nivel de los materiales, textos, mapas, etc.; tiende por lo general a estar muy por encima del nivel de las actividades que los acompañan, siendo la diferencia a veces tan tremenda como pasar de cursos iniciales de Primaria a Bachillerato. Por otra parte el nivel curricular de los contenidos está enfocado para 1.º de la Educación Secundaria, tal y como se establece en el currículo oficial de Educación de la Región de Murcia para la materia de Ciencias sociales, Geografía e Historia (BORM, 2007), lo que se suma a la enorme divergencia que hay entre los materiales, los contenidos y su evaluación. La gran calidad de los materiales en su conjunto y cada parte por separado contrasta con el desfase de unos respecto a otros y sobre todo respecto del *currículum* oficial.

No obstante, conforme las experiencias didácticas son más recientes, el nivel de los textos y de las actividades se va equiparando entre sí y acercándose a los niveles establecidos por el *currículum* oficial.

Pese a todo, las experiencias didácticas resultan de una extraordinaria calidad, tanto por su rigor científico, como por su calidad material así como por los cortes transversales que realizan a la parte correspondiente del currículo.

5 No es un error. Se publicaron dos cuadernillos diferentes con el mismo número.

La principal crítica viene por el hecho de que, pese a los años transcurridos, las actividades propuestas son siempre del mismo tipo, configurando cuadernillos y ejercicios sobre enfoques muy teóricos, en los que el interés del alumno es crucial para su realización con éxito y donde la existencia de una colección excelente de materiales de la cultura ibérica no es vinculada como se merece a las actividades.

De esta forma, un alumno podría llevarse los cuadernillos a casa, y realizarlos allí sin necesidad ninguna de haber visto el museo y sus colecciones. Esta circunstancia es a la vez crítica y alabanza de los materiales. Alabanza porque son suficientemente completos como para constituirse en una unidad autónoma de enseñanza para cualquier alumno que los trabaje; y crítica, porque al no vincular las actividades a la visita comprensiva del museo y sus materiales pierden buena parte del sentido de sus objetivos.

Como dice Santacana (1998) hay que tener en cuenta que las actividades que depositan casi exclusivamente su éxito o su fracaso en el interés medio del alumnado tienden a fracasar en gran medida frente a las actividades que implican a este en su propio aprendizaje como actor principal. Una actividad que relacione directamente al sujeto del aprendizaje con todo el proceso será una actividad con mayores posibilidades de éxito y cuyos conocimientos aprendidos serán de mayor calidad.

7. Reflexiones finales

Los dos grandes caballos de batalla sobre los que se ha cimentado el análisis de las actividades del museo han sido: la adecuación de los contenidos de las actividades del museo a los contenidos del *currículum* oficial para los niveles propios de la temática tratada, y la coordinación de las diferentes partes de cada actividad al nivel educativo en cuestión.

En primer lugar las Experiencias Didácticas del Museo se ciñen a los niveles educativos del *currículum* oficial solo en contadas ocasiones, ya puede ser en la primera etapa de las publicaciones, o en los últimos años de estas. Esto es un error. Si se quiere relacionar el Museo con los centros de la Educación Secundaria, y convertir las salas del museo en una prolongación activa de las aulas, es necesario que los contenidos ofertados a través de las Experiencias Didácticas del Museo no solo sean acordes al nivel educativo de los alumnos recibidos sino que los contenidos correspondan a los del *currículum* oficial y la visita al museo complemente con éxito a la docencia ordinaria. Las actividades deben servir tanto a los alumnos como a los docentes puesto que parte del éxito de la actividad realizada en el Museo vendrá condicionado por la complementación de las actividades realizadas con la docencia de las aulas.

En segundo lugar es necesario adecuar de forma más activa las actividades al nivel educativo concreto del *currículum* oficial que trata la cultura ibérica, 1.º de la Educación Secundaria. Y paralelamente, también será necesario adecuar a cada elemento de cada actividad al nivel educativo al que va dirigido, poniendo especial atención en homogeneizar texto, vocabulario y actividades para cada actividad, y evitar así la desconexión de cada parte con su objetivo primordial. En esta línea es tolerable cierta flexibilidad al establecer la pertenencia a un nivel educativo concreto de cada actividad, puesto que la temática influye directamente en las actividades y en su contenido, sin embargo, no es posible que los ejercicios, el texto y el vocabulario estén completamente desconectados, máxime cuando esta separación viene por el nivel educativo de cada parte, que es en ocasiones muy distante.

Dicho todo esto se ha de añadir que las Experiencias Didácticas del Museo de El Cigarralejo son actividades de gran calidad científica, y en los casos que las Experiencias Didácticas se adecuan a los contenidos del *currículum* oficial y al nivel educativo son de una pertinencia educadora formidable. Sin embargo, adolecen en general de una desconexión severa con los materiales expuestos, de manera que el alumnado que realiza las Experiencias Didácticas no tiene la necesidad, en general, de estar físicamente en el Museo, en muchos casos ni siquiera tiene porque conocer el contenido de su colección. Como ya se ha señalado, esta característica supone a la vez una fortaleza y

una debilidad de las Experiencias Didácticas. Fortaleza en la medida que permite al alumno con interés ampliar y profundizar en su conocimiento del Museo, pero también debilidad, al no implicarle directamente con el aprendizaje, obligando así al alumno a asumir un interés y una participación inicial mucho mayor de la habitual entre el alumnado medio de estos niveles.

No hace demasiado tiempo que los museos eran lugares donde se situaban exposiciones sobre diversos temas como resultado del trabajo de científicos, historiadores, etc. Hoy en día esto ha cambiado y en buena medida continua cambiando pues ahora los museos son lugares donde también se pretende que se conozca el trabajo que ha dado lugar a los materiales y el discurso expositivo. Poco a poco, la visita al museo vuelve más cómplice al visitante y lo sitúa en un plano de igualdad. De la misma forma ahora se le otorga el rol de constructor de ideas y aparece el plano didáctico como rector de la situación y del conjunto. Finalmente, el éxito de una visita al museo pasa por crear un vínculo entre el visitante y la exposición, un vínculo, que en el caso de alumnos y alumnas de la Educación Secundaria forje una nueva relación basada en el ocio y en el aprendizaje.

En definitiva, es muy importante en la actualidad que los museos, guardianes del pasado y referentes del presente, estén en sintonía con la educación que la sociedad demanda a diario para sí misma, y sobre todo sirvan como herramienta de trabajo, como lugar de ocio y como prolongación de las aulas de los centros escolares. Alumnado y profesorado deben encontrar en los Museos herramientas que no tengan en sus aulas y que complementen la formación de una forma siempre actualizada con las necesidades tanto de docentes como de discentes. El Museo estará entonces perfectamente adaptado a las necesidades de la sociedad y un paso por delante de esta en su labor educativa.

Bibliografía

- Aguado Molina, M., y Castelo Ruano, R. (2006). *La música en tiempos de los iberos*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Arias Ferrer, L. (2008). *¿Cómo vivían los iberos? La construcción de sus poblados*. Mula: Museo de El Cigarralejo.
- Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., y Pernas García, S. (2012). El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro. En O. Fontal Merillas, P. Ballesteros Valladares, y M. Domingo Fominaya, *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 182-191). Madrid: IPCE, OEPE.
- Asensio, M., y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber*, 36.1, 62-78.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Ballart, J. (2007). *Manual de museos*. Madrid: Síntesis.
- Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia Región de Murcia (2007). En *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, N.º 221. Región de Murcia.
- Buendía Ortuño, M., Acosta Malo, M. J., y Page del Pozo, G. (2002). *La conservación y restauración del patrimonio arqueológico*. Mula: Museo de El Cigarralejo.
- Casado Martín, F., Martínez Gómez, A., y Page del Pozo, V. (2004). *La vegetación en el mundo ibérico (B). Glosario de plantas*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Casado Martín, F., Page del Pozo, V., y Page del Pozo, G. (2004). *La vegetación en el mundo ibérico. (A) Evidencias arqueológicas*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Coca Jiménez, P. (2010). El Discurso Expositivo del Museo desde Contextos Pedagógicos. *Arterapia: Papeles de arterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 211-221.
- Domínguez Arranz, A. (2003). Actas de los XIII Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico. *La museología participativa. La función de los educadores de museo*. Reinosa, 99-117.
- Estepa Giménez, J. D. (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva:

Universidad de Huelva.

- Fernández Cervantes, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber*, 36, 1.
- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. *II Congreso Internacional de Didàctiques*. 267.
- García, P. y Martín, P. (2009). *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*. Gijón: Íber.
- Gualda Bernal, R. M. (2009). XIII La Mujer ibérica. En V. Page del Pozo, *Experiencias didácticas del museo El Cigarralejo*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Hernández Cardona, F. X. (1998). Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas. *Íber*, 15, 14-22.
- Hernández Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea.
- Jiménez Martínez, A. (2008). *La sociedad ibera a través de la cerámica. Sociedad, actividades económicas y rituales*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Marín de Espinosa Sánchez, J. A. (2002). *Arqueología experimental. La talla lítica*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Marín Espinosa Sánchez, J. (2006). *Los hombres de la Prehistoria*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Page del Pozo, V. (2003). *El Cigarralejo Museo Monográfico de Arte Ibérico*. Mula: Tabularium.
- Page del Pozo, V., Acosta Malo, M. J., y Page del Pozo, G. (2002a). *El dibujo arqueológico*. Mula: Victoria de Mula.
- Page del Pozo, V., Acosta Malo, M. J., y Page del Pozo, G. (2002b). *La religiosidad ibérica: el santuario de El Cigarralejo*. Mula: Museo de El Cigarralejo.
- Page del Pozo, V., Acosta Malo, M. J., y Page del Pozo, G. (2002c). Las excavaciones arqueológicas. En V. Page del Pozo, *Experiencias didácticas del Museo de El Cigarralejo*. Mula: Museo de El Cigarralejo.
- Page del Pozo, V., Acosta Malo, M., y Page del Pozo, G. (2002d). *La cultura del Argar*. Mula: Museo de El Cigarralejo.
- Pozo del, J. M. (2012). ¿Crisis de la cultura? *Her&Mus*, 11, 8-14.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pujolàs Maset, P. (20 de noviembre de 2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado el 20 de julio de 2013, de ciencias: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf
- Santacana Mestre, J. (1998). Museos, ¿al servicio de quién? *Íber*. 15, 2-4.
- Santacana Mestre, J., y Serrat Antolí, N. (2001). Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. *Íber*, 30, 37-45.
- Santacana Mestre, J. y Serrat Antolí, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santacana Mestre, J., y Martín Piñol, C. (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.
- Santacana Mestre, J. (2012). Museos y dinero: un binomio difícil de resolver. *Her&Mus*, 11, 15-23.
- Serrano Mayoral, P., Page del Pozo, V., y Page del Pozo, G. (2004). *El deporte en Grecia y su influencia en el mundo ibérico*. Mula: Museo El Cigarralejo.
- Serrat Antolí, N. (2005). Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación. En Santacana Mestre, J. (ed.). *Museografía interactiva*. Barcelona: Ariel.
- Suarez, M.A., Gutierrez, S., Calaf, R., San Fabián, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/calaf>
- Tejera Pinilla, C. (2012). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=42105>
- Tryphon, A., y Vonèche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Tugores, F. P. (2006). *Introducción al patrimonio cultural*. Gijón: Trea.

Úriz Bidegáin, N. (1999). *Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular*. Recuperado de: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf

La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados

The Spanish Transition in 4th of ESO. A case study of the meanings

Borja Santiago Arnosó

Recibido: 01/06/2014

Aceptado: 11/11/2014

Para citar este artículo: Santiago Arnosó, B. (2014). La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 121-132.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/8>

Resumen

La Transición Española es uno de los principales y más controvertidos acontecimientos de la España Contemporánea. La interpretación y significación de la transición a la democracia han cambiado con el tiempo y en el ámbito educativo esta cuestión se muestra especialmente relevante.

El estudio de caso aquí presentado, reveló que la Transición se encuentra, por su cronología, relegada a un lugar postrimero del temario. La celeridad en su tratamiento, por el acuciante final de curso, repercute en la escasa crítica de un contenido centrado en los hitos más relevantes subsumiendo la problemática del proceso de la Transición.

Como resultado, el imaginario social sobre la Transición de los estudiantes apenas se ve modificado pudiendo afirmar que el tratamiento del tema no fomenta el cuestionamiento de la Transición y consolida una construcción hermética e idealizada.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Transición Española, estudio de caso, observación participante, pedagogía crítica.

Abstract

The Spanish Transition is one of the leading and most controversial events in contemporary Spain. The interpretation and significance of the transition to democracy have changed as time went by and this issue is particularly relevant in education.

The study of case here presented revealed that the transition is, by its chronology, relegated to the last place on the syllabus. The speed in their treatment, due to the pressing ending of the year, has an effect on the limited criticism about a content focused on the most pertinent milestones subsuming the issue of the transition process.

As a result, the students' social imaginary about the Transition is barely modified and it can be safely said that the treatment of the subject does not encourage to question the Transition and consolidates an idealized and closed construction.

Keywords

Teaching history, Spanish Transition, case studies, participant observation, critical pedagogy.

1. Introducción

Juan Linz lanzó la advertencia en 1996 de que la Transición había pasado a la Historia “con el riesgo de que los que no la vivieron la ignoren, la consideren algo obvio, no problemático” (Juliá, 2006, p. 59). Linz estaba, sin duda, actuando como anunciador de un fuego cuyas llamaradas barruntaban el olvido y la naturalización no problemática de uno de los procesos más relevantes de la historia de la España contemporánea.

La revisión crítica de la transición española es tarea de todos y la enseñanza de la Historia debe cuestionar, por esencia y por compromiso con los valores democráticos, el discurso edulcorado de un proceso modélico.

En un intento por conocer de primera mano el tratamiento de la Transición en el aula y la significación que adquiere en los estudiantes se llevó a cabo una investigación cuyos resultados aquí se presentan. El objetivo fue dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: ¿cómo se plantea la Transición en el aula?, ¿qué significados portan los estudiantes antes de la entrada en contacto con los contenidos? y, sobre todo, ¿modifica la enseñanza estos significados?

2. La Transición. Del debate público a las aulas

El origen reciente de la democracia española continúa suscitando grandes debates. Los diferentes discursos, desde memorias e intuiciones hasta construcciones oficiales y de los *mass media*, marcan espacios bien definidos y hasta cierto punto se revelan posiciones enfrentadas. Así, las narraciones de la Transición se han movido fundamentalmente entre dos aguas discursivas. Por un lado, los elementos de flotación que la mantienen en aguas oxigenadas políticamente: la visión idealizada, el aclamado consenso, el excelente liderazgo político y su carácter pacífico. Y, por el otro, el hundimiento de una estructura horadada por una democracia incompleta, la deuda con el franquismo, el cuestionamiento del consenso, las amnistías y la herencia de élites.

En esta enriquecedora inestabilidad se encuentra el discurso enseñado. Libros de texto, docentes y estudiantes, amén de legislaciones y toda una miríada de materiales didácticos, forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje en medio del cambio y la crítica. Comprender las formas expositivas, los conocimientos previos de los estudiantes y el impacto de la enseñanza es fundamental para intuir al tiempo que forjar, los futuros discursos sobre la Transición.

El debate saltó con fuerza a la palestra al rededor del año 2000, coincidiendo con el veinticinco aniversario de la Transición, y en las columnas de opinión del diario *El País* la cuestión adquirió tintes epistolares. Navarro (2000 a; 2000b) lanzó la primera piedra con sendos artículos titulados “La democracia incompleta” y “La transición no fue modélica” en los que ponía en cuestión las características del proceso y como estas habían limitado el actual sistema socio-político prestando especial atención a la cuestión monárquica. La respuesta no se dejó esperar y Tusell (2000) le replica en “¿Fue modélica la transición a la democracia?”:

“El término “modélica”, aplicado a nuestra transición, puede parecer un producto de la autosatisfacción. Pero tiene en su favor no sólo a la clase política en su inmensa mayoría, sino a una larga serie de especialistas como Linz, Stepan, Huntington, Schmitter, Whitehead o Morlino. [...] Se dan las condiciones más oportunas porque la reconciliación se ha producido ya en la sociedad española y porque entre los historiadores reina un apreciable consenso en la interpretación del pasado más reciente. En vez de pensar que arrastramos un fardo penoso que nos condena a tan sólo una semidemocracia, debiéramos asumirlo de forma más completa y extraer de él sus últimas consecuencias”.

Y nuevos actores saltaron a escena, Vidal-Beneyto también entró en el debate con “El modelo

de una transición modélica” (2001). En su exégesis crítica de forma contundente, contextualizando y comparando modelos de transición, la visión reduccionista y oficialista del pensamiento e historiografía imperantes:

“Cada familia política ha ido produciendo, de la mano de sus líderes y sobre todo de sus historiadores y politólogos más representativos, su versión de la transición: Javier Tusell, la ucedista; Raymond Carr, Juan Pablo Fusi, José M.ª Maravall, la socialdemócrata; José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo y Andrés de Blas, la psoeguerista, etc. Todos ellos componen la lectura historiográfica dominante y constituyen la interpretación canónica de la transición”.

Se aprecia por lo tanto, con la llegada del año 2000, un incremento de las críticas que fueron emergiendo en décadas anteriores sobre la construcción aterciopelada de la transición que Fontana calificaría como “Una transición de risa” (2000) recordando la reedición de la revista satírica “Por Favor”.

Catorce años después de este primer debate público, la cuestión de la Transición continúa en movimiento como un mar de fondo mientras que las posiciones de unos y de otros permanecen bien definidas y cuyo encuentro propiciador de futuro se revela, a todas luces, improbable.

En el ámbito historiográfico, aunque nunca ajeno a los debates sociales, los análisis de la Transición se han ido desplazando desde diferentes ámbitos ideológicos e interpretativos. Entre los análisis más clásicos podemos encontrar: las interpretaciones marxistas donde la Transición se revela como una lucha de clases entre el proletariado y la élite burguesa heredera del franquismo; la historiografía funcionalista y su análisis causal que vincula al Desarrollismo con la democracia; la historiografía del liderazgo dando preeminencia al papel jugado por las élites políticas; y, finalmente, los análisis político-estructurales por los cuales la organización del Estado mantuvo una legalidad que permitió el tránsito de la dictadura a la democracia sin vacío de poder.

Este tipo de explicaciones parciales fueron perdiendo peso desde los años 90 frente a interpretaciones de tipo más global y multifactorial. Para Fusi y Palafox en la obra *España: 1808-1996* de 1996 la Transición sería el resultado de una conjunción de factores como: a) la transformación económico-social de los sesenta, b) la democracia sería inevitable por la descomposición del Régimen, un anacronismo en el contexto internacional, c) el papel jugado por los dirigentes políticos especialmente del Rey y Suárez y d) la adaptación de la oposición y la renuncia a sus posturas más doctrinales.

Surgen también estudios de las mentalidades. Diversos autores presentaron un nuevo enfoque donde la sociedad cobraba un nuevo papel como agente conformador de los cambios políticos y, sobre todo, legitimador, partícipe de la política. Pérez (1993) se refiere en ese sentido a la “primacía de la sociedad civil”, es decir, la aparición de una sociedad nueva que necesitaba nuevas libertades plasmadas en la democracia. Una sociedad con nuevos modos de hacer política representada en pactos entre partidos tradicionalmente enfrentados.

Ya en el siglo XXI aparecen interpretaciones que buscan un mayor protagonismo de los agentes sociales. Uno de los ejemplos más destacados podría ser el trabajo realizado por Molinero e Ysás (2006) en los que se enfatiza y pone el valor la presión y las demandas democráticas de la población. Así se expresó Domenech (2002) criticando que:

“...el paradigma explicativo de la transición cumple, a la vez que una función “científica”, una clara función normativa en la legitimación de origen del orden político actual. Lo que pasó durante las oscuras horas de la dictadura y confusos años de la transición es fuente de legitimación política para instituciones –como la monarquía o la democracia tal como la conocemos– y discursos dominantes –la moderación, el centrismo como valor clave o la retórica de la modernización– que a pesar de su aparente solidez actual se movieron desde sus inicios en una gran debilidad real. Para poderse

consolidar se realizó una operación de grandes implicaciones para la memoria histórica: se convirtieron estas instituciones y retóricas en los ejes claves de la transición. Emergió así una explicación histórica en la cual las elites se convirtieron en el motor explicativo del proceso que trajo las libertades políticas en España. Y en este proceso la historia social, sino contaba cosas de una mayoría que se ve que era silenciosa –a lo cual se prestaban gustosamente algunos sociólogos–, fue expulsada de la historia política”

Ante el debate público y la cambiante historiografía ¿Cuál es la situación en la enseñanza? ¿Qué discurso se muestra predominante?

El discurso histórico en las aulas, con pequeños achaques pero sin síntomas de agotamiento, se ha conformado tradicionalmente a partir de cuatro posiciones: eurocentrismo, nacionalismo, clasismo y androcentrismo (Pérez Garzón, 2008). Para el caso que nos compete, la asignatura de Ciencias Sociales de 4.º ESO, centrada en la Historia contemporánea es un reflejo prístino. El temario gira en torno a los principales acontecimientos globales relacionados con Europa regresando a España para colorear las principales etapas de su configuración contemporánea: las revoluciones liberales, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición. Se presenta la configuración nacional desde las élites, tradicionalmente hombres, visión que refuerza el empoderamiento masculino y el clasismo. Así, “el orden, la estabilidad, la autoridad, la jerarquía, la superioridad de los más fuertes o vencedores se valoran como parámetros con los que medir las etapas, las sociedades, los gobiernos, las instituciones, etc.” (Pérez Garzón, 2008). Como veremos, el discurso de la Transición en el caso aquí presentado comparte buena parte de este enfoque.

Como ha destacado López Facal (1997), este tipo de enseñanza de la Historia se vertebra entorno a concepciones arcaicas, en comparación con lo que se espera de los estudiantes actuales, marcadas por el historicismo academicista y en el cual la cronología es el hilo conductor. Así, los enfoques más presentes en libros de texto y legislación, además de en el caso presentado, estarían caracterizados por un discurso cerrado, allanando a la controversia presente en el día a día, y donde el proceso diacrónico muestra un sentido de progreso.

El afán cientificista, de “neutralidad”, es otra de las características presentes en los contenidos sobre la Transición. Tratando de eludir cualquier interpretación problemática se recurre a la narración cronológica de sucesos y grandes nombres. Sin embargo, esta neutralidad no deja de ser una tendencia más de pensamiento, una ideología dentro de un amplio abanico (Jenkins, 2009). Los contenidos se caracterizan por lo que Torres (2011) ha denominado “ni...ni”, o lo que es lo mismo, no posicionarse, no valorar, describir una situación de forma acrítica logrando que “las posturas en litigio hasta ese momento aparecen como muy perversas, completamente inadecuadas e, incluso, con intereses ocultos indefendibles” (Torres, 2011, p. 242).

Y es que la Transición, por su actualidad, además de lidiar con su aún cambiante discurso debe hacer frente a su posición postrimera en los temarios. Páez-Camino (2006) expone de este modo la problemática del “final de curso”:

“Ocurre que los temas de historia reciente, los que rozan el presente, tienen la costumbre, en verdad difícilmente insoslayable, de figurar en la parte final de los temarios, siendo a menudo víctimas de eso que los profesores llamamos “falta de tiempo para llegar ahí”, y que algo tienen que ver quizá con la mala planificación y con la resistencia a la novedad”.

Precisamente esa dificultad de alcanzar la Historia más actual hace referencia a la imposibilidad de abarcar un currículum demasiado extenso y, en ocasiones, alejado de temas de verdadera relevancia formativa para los estudiantes. Aunque guía esquemática y flexible, el currículum se ha erigido como elemento de presión donde los contenidos “suelen convertirse en la cabeza del profesor con formación histórica en un producto educativo de dimensiones inabarcables” (Martínez, 2013, p. 356)

3. Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza de las incógnitas planteadas se apostó por la metodología cualitativa concretada en la herramienta del estudio de caso. De este modo, se llevó a cabo un proceso de observación participante en el aula de 4.º ESO C del IES Monte das Moas de A Coruña durante tres meses del curso 2011-2012.

La selección del escenario se fundamentó en los siguientes elementos:

- Ser un instituto público. Por ser el tipo de centro predominante en la escolarización, 1.210.357 estudiantes en todo el Estado español frente a los 619.517 de la enseñanza privada según el INE para el curso 2011-2012. Además de este carácter cuantitativo se ha seleccionado un instituto público por ser la enseñanza de todos, obligatoria y gratuita, y dónde se deben centrar los esfuerzos de mejora.

- Tratarse de un grupo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, concretamente del último curso. Este criterio se fundamenta en que el 4.º ESO es el culmen de un proceso de adquisición de competencias y de madurez de los estudiantes dentro del sistema educativo obligatorio. Y, sobre todo, por tratarse del único curso de la ESO donde la Transición es estudiada.

- Situarse a una distancia de proximidad al investigador.

- Conformidad del centro de cara a la investigación.

- Conformidad del docente encargado de impartir la clase de Historia.

La investigación estuvo protagonizada, además de por el docente, por los veintidós estudiantes del aula, trece chicos y nueve chicas, y mediante entrevistas grupales, análisis de los materiales didácticos y el diario de campo se trató de recoger el día a día en la clase de Historia. Se realizaron cuatro entrevistas grupales en reuniones de ocho, dos de nueve y una final con seis participantes. Las tres primeras fueron realizadas antes de la exposición de los contenidos y la última de ellas tras el estudio de la Transición.

Se siguieron para la realización de las entrevistas las pautas aportadas por Guber (2001) para la “entrevista etnográfica”, método también recogido por Flick (2007), al considerar que en una acción dialógica no se trata de una reflexividad (el investigador) que interroga a otra (entrevistado) sino que se crea un nuevo marco de reflexión común.

La estancia continuada en el aula se concentró en las sesiones de Historia durante tres meses en los cuales se realizó una descripción densa de los rasgos culturales, transcripción de frases textuales y la anotación *in situ* de explicaciones y argumentaciones del investigador.

En cuanto a los materiales didácticos, se utilizó en el aula el libro de texto *Sociais 4 ESO* del Consorcio Editorial Gallego del año 2008 de Xosé Alfeirán Rodríguez y Ana Romero Masiá. Dicho libro de texto fue utilizado para contenidos puntuales, no para el caso de la Transición, y sobre todo como programa o guía para planificar las sesiones. Sin embargo, cobra más importancia la presentación del docente donde se mostró un esquema, reproducido más adelante, que posteriormente fue entregado a los estudiantes.

Para facilitar la compleja tarea de análisis de los significados se optó por una categorización temática, de la que emergieron “ejes temáticos”, que aunase los diversos e inconexos significados que los estudiantes poseían sobre la Transición española. El procedimiento consistió en la agrupación de las expresiones capturadas en las entrevistas y diario de campo de similar significado. Una vez unificados se categorizó cada grupo como un eje temático. A lo largo de este trabajo se presentan no solo los ejes temáticos construidos sino que también se podrán observar fragmentos de las entrevistas y del diario de campo que explicitan el proceso de categorización.

4. Interpretación y significados de la Transición

El punto de partida para la comprensión de los significados en torno a la Transición pasa por realizar una clara distinción entre el docente y los estudiantes. Como han revelado las entrevistas, el docente diferencia en todo momento entre el significado que para él adquiere la Transición fuera del aula y el momento de la enseñanza, entendido como un proceso que debe ser neutral. No obstante, los estudiantes, no tienen la posibilidad de realizar ese tipo de distinciones y su significación de la Transición se limita a una conjunción de voces sociales y el aprendizaje del aula. Por ello, se ha optado por calificar de “interpretación” al discurso docente y de “significado” al mostrado por los estudiantes.

4.1. La interpretación del docente

La primera cuestión que se debe destacar de la interpretación docente es el apremio por el final de curso. Los contenidos de la Transición, abocados al final del temario por su ya relativa actualidad, se vieron recluidos a la última sesión del curso y como guinda del tema anterior, el franquismo.

Esta situación de urgencia, en la que se trató de introducir un contenido fundamental para los estudiantes, queda patente en las mismas palabras del docente cuando afirmó que iban a comentar “cuatro pinceladas de la Transición” y “mínimamente, casi vergonzosamente, algo de la constitución”. Esta situación de celeridad no es algo nuevo ante el inabarcable temario de las clases de Historia.

La consecuencia más evidente de esta situación apresurada hubiese sido que el curso llegase a su término con el franquismo pero se realizó un esfuerzo final para que los estudiantes adquiriesen un mínimo de conocimientos sobre la Transición española. Así, el docente transcribió en el encerado del aula un esquema que sintetizaba la Transición conforme a su interpretación:

“Transición a la democracia (1975-1982).

-Adolfo Suárez es designado por el Rey como presidente del gobierno.

-El rey Juan Carlos, tenía por aquel entonces todos los poderes, los mismos que tuviera Franco.

-En 1976 las cortes franquistas aprobaron la Ley para la Reforma Política, que abría el camino a la participación política de los españoles.

-En 1977 se legalizan los partidos políticos, incluso el PCE. Se celebran elecciones y vence UDC.

-En 1978 se aprueba la Constitución: monarquía parlamentaria, separación de poderes, reconocimientos de deberes y libertades, derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones”.

El presente esquema se vio acompañado por una breve explicación oral que trató de explicitar de forma más dinámica los contenidos. Como se puede observar en el esquema, la interpretación es básicamente política y de carácter cronológico, los elementos sociales y culturales de la Transición desaparecen frente al peso de los grandes acontecimientos, una suerte de *histoire événementielle*.

Sin embargo, se debe considerar que la falta de tiempo no tiene por qué ser un límite para una breve referencia a la movilización social y los crímenes políticos o, por ejemplo, para comentar aspectos culturales como *La Movida* o el *Desencanto*.

La Transición es presentada como el momento en el que España camina hacia la democracia después de largos años de dictadura. No obstante, el docente introdujo oralmente un elemento a tener en cuenta. Diferencia claramente entre la muerte natural del dictador español y el modelo rupturista del cambio de régimen portugués. Se postula de este modo la tesis de que el dictador “murió en cama”, como afirmó el docente. Este modelo explicativo marca los tiempos de forma

contundente entre la dictadura y la Transición. Sin embargo, se debe apuntar que rara vez en la historia las llamadas rupturas son tal y a la muerte del dictador hubo un sucesor, Juan Carlos de Borbón, que como bien indica el esquema, disponía de todos los poderes del estado, y por lo tanto, el régimen estaba planteando la posibilidad de prolongar su existencia.

Quizá fuese intención del docente remarcar este aspecto con la visualización del polémico panegírico del monarca al difunto Francisco Franco pero no hubo explicación al respecto quedando en una anécdota del período y sobre el cual los estudiantes no hicieron ningún comentario.

Como se verá en los significados de los estudiantes, la idea de que la muerte del dictador inaugura la democracia es la más extendida, una postura que contradice el mismo término de “transición” y que ignora, por un lado la fuerza de los continuistas, y por otro, la resistencia antifranquista de diversa índole surgida ya en los años sesenta.

Otro aspecto que configura la interpretación docente fue la cronología de la Transición, que actúa como marco pero no es explicada. El proceso abarcaría de 1975, con la muerte del dictador, hasta 1982, con la victoria electoral del Partido Socialista Obrero Español. Esta temporalización, la más común entre la bibliografía, frente a otras como 1986 con la entrada en la C.E.E. o la constitucionalista 1978, deja entrever que la Transición termina con la llegada de un partido tradicionalmente de izquierdas poniendo punto y final a un proceso que inaugura la nueva democracia.

Por lo tanto, la democracia asoma en el momento en que un partido presente en la II República y contrario al Régimen gana unas elecciones generales, es decir, una re-democratización del país. Algo similar sucedería con el inicio de la Transición, marcado en 1975, por el cual se obvian procesos de resistencia y cambios sociales anteriores a esa fecha.

Los contenidos sobre la Transición comenzaron de forma contundente: “Adolfo Suárez es designado por el Rey como presidente del gobierno” relegando al gobierno de Arias Navarro a una citación oral como antesala poco relevante. La presencia de los protagonistas personales, de la élite política, queda patente en el tratamiento del contenido. Los dos únicos protagonistas de la Transición pasan a ser Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos suprimiendo, no ya a los líderes de la oposición, sino también a los protagonistas colectivos, es decir, los elementos sociales que incidieron en el proceso en forma de manifestaciones, huelgas, asociaciones, coloquios, certámenes o “semanas de”.

A pesar de la preeminencia de la política y sus personajes, el docente trató de introducir verbalmente elementos que completasen la explicación. Durante el tratamiento de la República se comentó brevemente la figura de Dolores Ibárruri, “La Pasionaria”, por lo que el docente referenció su elección como diputada en 1977 indicando que “la Pasionaria y también Carrillo fueron escogidos diputados” y plasmó la cautela que se tuvo en el momento de cara al PCE enfatizando que la sociedad decía “mira para ahí, un comunista [en el parlamento]”.

La Ley para la Reforma Política de 1976 fue un elemento central en la interpretación docente: “Adolfo Suárez era adepto al régimen de Franco” pero “fue el promotor de la Ley de Reforma Política”. Una ley “que tuvo que ser aprobada por las cortes” por lo que “el franquismo abre esta puerta”. En definitiva, Adolfo Suárez ejemplificando cómo el franquismo tiende la mano a la democracia.

Este tipo de interpretaciones son las que recalcan el papel jugado por los líderes políticos y por el llamado “proyecto de reforma” (Juliá, 2006), es decir, aquellos sectores del régimen que pretendían dirigirse hacia un cierto aperturismo trabajando desde las Leyes Fundamentales y cuya legitimidad partía del franquismo sociológico. Este proyecto de reforma estaría compuesto por hombres vinculados a los aparatos del gobierno como pudieron ser Manuel Fraga, Federico Silva o Laureano López Rodó. Sin embargo, “los dos últimos años de la vida de Franco presenciaron un agresivo retorno a la no-reforma” y, con la muerte del dictador, “los que habían propugnado diversas vías de reforma se encontraban atomizados, divididos, y hasta enfrentados y, para colmo, rodeados de inmovilistas” (Juliá, 2006, p. 65-66). Quizá la imagen más gráfica de este abigarramiento político sean los fusilamientos de septiembre de 1975 condenados tanto en España como en el extranjero y que no tuvieron espacio en el aula.

En cualquier caso, la interpretación del aperturismo fue la que se presentó en el aula bajo la

peligrosidad de conceder un papel benevolente y progresista a la dictadura al tiempo que se dota de coherencia y proyecto definido a la Transición. Precisamente una de las piezas clave de ese “proyecto”, la Ley para la Reforma Política de 1976, planteada como la panacea de la Transición junto con la *Carta Magna*, no debe ser ajena a la crítica.

El primer proyecto fracasó en las Cortes y el “búnker” se negó a aprobarla, así como la reforma del Código Penal que continuaba sancionando la pertenencia a partidos políticos. Ante la cerrazón de las cortes y las presiones sociales y diplomáticas, EEUU acababa de vincular la naciente monarquía con la democracia, Arias dimite en vista de nuevos escollos. La Transición estaba estancada y con Adolfo Suárez a la cabeza del gobierno se dan los primeros pasos de reforma política asumiendo posturas del proyecto rupturista anulando a este pero sin comprometerse.

La Ley para la Reforma Política se convirtió en una herramienta del régimen para evitar el vacío de poder y mantenerse todavía dentro de las Leyes Fundamentales. La oposición, con la que no se contó, no tuvo más remedio que aceptar las reglas del juego asumiendo que su demanda de elecciones había sido atendida. De acuerdo con Lourenzo Fernández (2009) el programa de transformación desde el franquismo hacia la democracia, el conocido “de la ley a la ley” de Torcuato Fernández Miranda, provocó “los problemas de memoria que aquejan a la sociedad española del presente” (Fernández, 2009, p. 133) ya que los procesos y crímenes franquistas permanecieron dentro de la legalidad o en sus márgenes siendo asimilados y construyendo, de este modo, una continuidad fáctica entre la dictadura y la democracia.

Como se recoge en el esquema del docente, se legaliza el Partido Comunista Español en 1977, uno de los sucesos clave de la Transición, sin embargo, valdría la pena matizar la afirmación “se legalizan los partidos políticos”. Al PCE se le permitió presentarse a las elecciones al aceptar el régimen monárquico, no obstante, los partidos republicanos vieron retrasada su legalización de tal forma que no pudieron participar en las primeras elecciones democráticas. Incluso hay autores, como Taibo (2012), que observan en la legalización del PCE una estrategia de la centro-derecha para debilitar la fuerza del PSOE, su principal oponente en las elecciones, ante el temor de una confluencia del electorado tradicional de izquierdas hacia los socialistas.

A pesar de la crítica, el contenido de la Transición en el aula no fue del todo asimilado por la naturalización tradicional. Al ya citado vídeo del panegírico del monarca habría que añadir la proyección de imágenes sobre el conflicto de las Encrobas y la figura de Moncho Valcarce, ejemplos de reivindicaciones populares relevantes para Galicia y de una iglesia, que por aquel entonces, se mostraba reformista. También habría que considerar que sería realmente difícil la introducción de todos estos elementos de crítica en el aula. El objetivo sería, de algún modo, la matización o suavización de la rotundidad de las expresiones que fomenten la naturalidad del proceso.

4.2. El significado de la Transición para los estudiantes

A la hora de valorar la significación de la Transición en los estudiantes es necesario apuntar que el apremio por el final de curso afectó por igual al docente y al alumnado. Jornadas interminables de exámenes y estudio atropellado convirtieron a los últimos días de clase en los menos apropiados para la reflexión sobre temas ajenos a los exámenes.

Antes de entrar en contacto con los contenidos, los estudiantes revelaban un desconocimiento general sobre la Transición apoyado en tópicos sociales. El origen de estos tópicos es difícil de precisar pero podría intuirse una combinación de influencias entre los medios de comunicación y los discursos predominantes en la sociedad. Así, la Transición es percibida como el sino natural en el camino de la historia, bajo la guía de grandes líderes, especialmente del todavía reinante durante la investigación Juan Carlos I, y, sobre todo, pacífica y no problemática en un fluir evidente hacia la por todos deseada democracia.

Para los estudiantes, la relevancia con la que cuenta la Transición en el temario del curso es ambigua. Por un lado, se encuentran los que le dan una especial importancia por representar “un cambio de ideología” importante para España. Por otra parte, también existe una postura

universalista aportada por un estudiante de origen latinoamericano que revela su trayectoria personal: “aprendemos mucho, hay muchas dictaduras en otros países y se van acabando, lo más importante es que la gente cambie, no que cambie el gobierno”. Sin embargo, también existe quién no ve en la Transición un tema de mayor relevancia sino que “es igual de importante que las otras cosas”.

Las entrevistas y las observaciones realizadas han permitido desarrollar cuatro ejes temáticos que conforman la significación de la Transición para los estudiantes. Para la elaboración de los ejes se han tenido en cuenta tanto la significación inicial como la mostrada después del estudio de los contenidos generando una descripción final de la significación. Los ejes temáticos elaborados son: “la guía política”, “la Transición liberadora”, “el cambio naturalizado” y “la lógica del desconocimiento”.

La categoría significativa con más presencia es la que se ha denominado la “Transición liberadora”. Los estudiantes se fundamentan en una contraposición dictadura-democracia que les permite aplicar el término “libertad” para definir la Transición percibiéndola, de este modo, como la inauguración del Estado de derecho. La libertad actúa como el elemento edulcorante de un proceso planteado como algo “bueno porque la gente se liberó”. Y es que en definitiva, la Transición supuso una “liberación, libertad de expresión para poder adaptarse [cada uno] a su forma sin tener que adaptarse a lo que dijese Franco”. Este planteamiento de contrarios, convierte a la Transición en un proceso naturalmente positivo, no cuestionable, que retrotrae a la democracia actual hasta 1975.

Precisamente es esta construcción cognitiva la que conduce a otro de los ejes interpretativos en el que suelen coincidir los significados de los estudiantes, el “cambio naturalizado”. Se percibe el paso de la dictadura a la democracia como un movimiento no problemático, exento de crisis, definido como “un cambio de ideología” e incluso, un “cambiar de aires”.

El final de la dictadura es percibido como una dinámica lógica que se inicia con la muerte de Franco ya que su régimen “se acabó porque no hubo ningún sucesor” dejando vía libre para el “avance para la sociedad”. Sin embargo, el alumnado también matiza este proceso: “la muerte de Franco ayudó a la Transición pero más que nada era el pensamiento que tenía la gente sobre él” lo que terminó con el régimen y propició la democracia.

Recuperando de las lecciones sobre el Desarrollismo de la época franquista, una alumna no duda en añadir que el proceso era inevitable ya que durante el franquismo se pasó de “una doctrina totalitaria a tener algo más de derechos y luego a partir de eso ya con lo de la muerte...”. Mediante una transferencia de la democracia actual hasta el final de la dictadura un alumno considera que fue “el descontento de la gente” el que trajo la democracia, como si un sentimiento de descontento fuese suficiente para tumbar al Régimen. Todo parece indicar que estos significados salen fortalecidos por una idea de progreso naturalizado que alberga a la democracia en su interior como piedra angular. Esta construcción dota a sus significados de trayectoria histórica hacia la democracia presente y convierte los procesos de cambio en evidentes y no problemáticos.

Pero esta naturalización de la llegada de la democracia cuenta con unos agentes propiciadores, es decir, unos artífices que empujaron a España hacia la democracia actual. Los estudiantes así lo consideran con una significación que se sintetiza bajo la etiqueta denominada “la guía política”.

Uno de los estudiantes opinaba de este modo al hablar de Adolfo Suárez: “el jefe, la persona de la Transición”. No obstante, se produce entre los estudiantes un fenómeno contradictorio. Siendo preguntados por las causas que llevaron a la Transición no contemplan a los líderes políticos y sus argumentos se desplazan desde la economía hasta el descontento de la sociedad. Por el contrario, cuando se realizaron cuestiones sobre los líderes políticos se atribuyó a estos la gestación de la Transición.

Si bien es cierto que pocos conocían a Adolfo Suárez más allá del esquema aportado por el docente, la figura del Rey sí era bien conocida. El alumnado considera que el monarca “en la Transición fue importante porque fue el que decidió no seguir la dictadura de Franco” y por ello “gracias al Rey es como estamos ahora”. De hecho, se le otorga a Juan Carlos I un papel propiciador cuando “tomó su lugar [el de Franco] porque él ya estaba enfermo aunque volvió a curarse, él ya había hablado unas palabras”. Parece como si en esos momentos en los que el monarca asumió la

jefatura del Estado, por ejemplo el 2 de septiembre de 1974, Juan Carlos hubiese ya planteando la Transición con la ambigua explicación de que “ya había hablado unas palabras”. En cualquier caso, aunque no se le atribuyese un papel activo al monarca, también hubo alumnos que consideraron que con su inactividad favoreció el cambio pues el Rey “no puso su opinión” otorgando a la sociedad el sino a la nación.

Como último eje relevante en la interpretación de los estudiantes se debe hacer referencia a lo que se ha denominado “la lógica del desconocimiento”. No se trata de expresiones concretas ni de un discurso elaborado sino más bien del uso de un “sentido común” basado en el desconocimiento.

Este pensamiento se hace patente en el tratamiento de dos aspectos fundamentales de la Transición. El primero de ellos se centra en las leyes de amnistía (1976, 1977). Ninguno de los estudiantes entrevistados conocía su existencia y tras una breve explicación descriptiva de la legislación, los menos, recapacitaban sobre sus conocimientos y argumentaban: “a mi me parece bien porque cuando Alemania tuvo la I GM y se quedaron esas cosas, esas rencillas, luego provocó la II con lo cual olvidarlo, aunque no te guste, está mejor” y afirmaban que tras esas leyes se escondía “el sello de la gente que aun sigue apoyando a Franco”. Esa minoría de alumnos expresaba abiertamente la necesidad de echar al olvido a las víctimas y, junto a ellas, a sus verdugos, al mismo tiempo que identificaban ese proceso con los restos del franquismo.

Se debe destacar que la mayoría de los estudiantes consideraron una injusticia la amnistía, lo que entró en conflicto con muchas de sus ideas sobre la memoria histórica y la justicia hacia las víctimas que habían expresado anteriormente. Este proceso significativo puede indicar que cuando hay desconocimiento el elemento importante son los valores o la ética, la justicia, y no el hecho, mientras que cuando hay conocimiento de lo sucedido, los aspectos abstractos, como la justicia, pierden peso.

Un ejemplo claro podría ser el siguiente. Hablando de las amnistías un estudiante se expresó sinceramente diciendo: “como no lo di no sé de lo que estoy hablando” pero tras una breve explicación varios de ellos se posicionaron afirmando que “está mal, es injusto” y que “deben pagar por eso”. El segundo de los casos se produjo en las conversaciones sobre el terrorismo en la Transición. Ninguno de los entrevistados era conocedor del fenómeno del terrorismo político durante la Transición. A pesar de este desconocimiento, ante la pregunta sobre el terrorismo, todos afirmaron positivamente que hubo atentados aunque no supieron aportar ningún elemento a mayores. Simplemente, si existió terrorismo en el franquismo y lo hubo hasta fechas recientes en España, tuvo que haberlo entonces, se trata de una respuesta lógica a la pregunta.

Con esta exégesis lo que se pretende mostrar es que, valores universales de justicia, sin prejuicios políticos, culturales o sociales actúan libremente y son defendidos. Sin embargo, cuando hay conocimiento de sucesos del pasado y este es tamizado por el filtro de la opinión social, educativa y política la significación se complica y entra en contradicción.

A mayores, habría que añadir una vertiente más de esta “lógica del desconocimiento”. Se trata de aquella máscara que transporta a la democracia actual a 1975 con todas sus características. Las preguntas sobre terrorismo o víctimas políticas de la Transición, a pesar del desconocimiento sobre el tema, tenderán a ser respondidas considerando la realidad actual y, por lo tanto, restando valor a los terribles acontecimientos del pasado. Lo que muestra esta “lógica del desconocimiento” es que el alumnado tiene interiorizado un verdadero sentimiento de justicia y de respeto hacia las víctimas pero la ocultación, consciente o inconsciente, de los aspectos problemáticos naturaliza de forma claramente positiva un proceso problemático.

Además de estos cuatro ejes interpretativos existe otro aspecto de menor calado que profundiza en la significación de la Transición para los estudiantes. Cuando al alumnado se le plantea si la Transición había traído una democracia plena a España, la mayoría respondió afirmativamente achacando ciertos déficits que explicarían la actual situación político-económica pero que no supieron concretar. Únicamente un estudiante criticó la imposición de la monarquía afirmando que “eso son estamentos hoy en día” y “si fuese una democracia plena no estaríamos en la situación de ahora”, afirmó. Este es el ambiguo discurso que manejan y que se encuentra acrisolado en

la sociedad al identificar, sin crítica alguna, a la democracia como la única forma de gobierno posible. Sin embargo, también hay alumnos que perciben la Transición como el proceso modélico que construyó la democracia española ya que "[hay] partidos para todos los gustos" identificando democracia con partido político.

5. Reflexiones finales

La exposición de los contenidos sobre la Transición estuvo condicionada por el apremio del final de curso. Únicamente la última sesión pudo ser dedicada a la Transición en un esfuerzo del docente para que sus estudiantes conociesen mínimamente tan importante proceso. Por lo tanto, se observa como la Transición queda relegada a un frenético final de curso, situación que comparte con los temas más actuales en un inabarcable temario.

La centralidad de los contenidos estuvo dominada por los aspectos políticos que, en orden cronológico, remarcó el protagonismo de los líderes políticos, especialmente de Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos I. Fuese por la falta de tiempo o por una apariencia de neutralidad, el tratamiento de la Transición estuvo enfocado desde posiciones tradicionales dividiendo el período en acontecimientos políticos, destacando el papel de las élites y mostrando los acontecimientos a partir de 1975 como un proceso planificado y no problemático. Los aspectos culturales y sociales apenas tuvieron cabida y siempre fuera del esquema nuclear.

En cuanto a los estudiantes, el análisis de los significados reveló la escasa incidencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura significativa que los estudiantes poseían del contexto social no sólo no se vio modificada por la enseñanza sino que pudo salir reforzada. La característica más relevante continúa siendo el desconocimiento general e ideas como el liderazgo político o la falta de problemática pudieron verse afianzadas por la interpretación docente.

Una de las causas de este fenómeno quizá se encuentre en la brevedad del tratamiento de los contenidos. Así, el desconocimiento sobre la Transición sigue siendo imperante después del breve, aunque relevante, desarrollo en clase del temario y por ello, los estudiantes, continúan anclados en el tópico y la "lógica del desconocimiento".

Todo parece indicar que se están cumpliendo los peores temores de Juan José Linz. La Transición es para estos jóvenes algo no problemático, el fin de un camino de progreso dirigido por una élite política que, con o sin permiso por parte de la República, inaugura la democracia en España. Sin embargo, a pesar de la escasa incidencia mostrada, sería injusto no destacar finalmente el esfuerzo del docente por tratar de aportar unos recursos mínimos sobre uno de los procesos más relevantes de la España contemporánea.

Las principales conclusiones prácticas que se pueden extraer de este estudio de caso afectan a dos ámbitos diferenciados. En primer lugar, se hace patente la necesidad de replantear la dimensión de los contenidos legislados y quizá apostar decididamente por aquellos temas que por su relevancia ética para el presente se muestren ineludibles. Y, en segundo lugar, plantear de nuevo la importancia de una conciencia histórica crítica, que no se limite a una cronología de acontecimientos, convirtiendo a la enseñanza de la Historia en un lugar de cuestionamiento de los procesos históricos, no de su simple narración.

Bibliografía

- Domenech, X. (2002). El cambio político (1962 – 1976). Materiales para una perspectiva desde abajo. *Historia del Presente*, 1, 46-67.
- Fernández, L. (2009). Actitudes sociales y políticas en la denominada recuperación de la memoria histórica. Galicia: el proyecto de investigación interuniversitario "Nomes e Voces". *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 131-157.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fontana, J. (2000). Una transición de risa. *El País* nº 8.597. En VVAA (2000). *La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales* (223-240). Guadalajara: Anabad Castilla-La Mancha.
- Fusi, P. y Palafox, J. (1996). *España: 1808-1996: El desafío de la modernidad*. Madrid: Espasa-Calpe
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: siglo XXI.
- Juliá, S. (2006). En torno a los proyectos de transición y sus imprevistos resultados. En Molinero, C. (ed.), *La transición: treinta años después* (59-79). Barcelona: Península.
- López Facal, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. *Con-ciencia Social*, 1, 51-76.
- Martínez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de las ciencias experimentales, sociales y de la matemática. Universidad de Valladolid. (Valladolid)
- Molinero, C. (ed.) (2006). *La transición: treinta años después*. Barcelona: Península.
- Navarro, V. (2000a). La transición no fue modélica. *El País* [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/10/17/opinion/971733611_850215.html
- Navarro, V. (2000b). La democracia incompleta. *El País* [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/12/19/opinion/977180414_850215.html
- Páez-Camino, F. (2006). Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Íber*, 50, 11-31.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pérez, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza.
- Taibo, C. (2012). *España, un gran país. Transición, milagro y quiebra*. Madrid: Catarata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tusell, J. (2000). ¿Fue modélica la transición a la democracia? *El País*. [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/11/02/opinion/973119611_850215.html
- Vidal-Beneyto, J. (2001) El modelo de una transición modélica. *El País*. [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/02/22/opinion/982796408_850215.html

Entrevista

Entrevista al profesor D. Michael Walker

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero
Universidad de Murcia

Para citar esta entrevista: Caravaca Guerrero, C. I. (2014, 15 de enero). Entrevista al profesor D. Michael Walker. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 135-146. ISSN: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/9>

Entrevistar a un investigador de la talla de D. Michael Walker supone hablar de un investigador reconocido a nivel nacional e internacional, uno de los mayores expertos en evolución humana de nuestros días. Nació en Colchester (Inglaterra) en 1941 y tiene doble nacionalidad: británica y australiana. Actualmente es profesor emérito de la Universidad de Murcia en el Departamento de Zoología y Antropología Física de la Facultad de Biología. Pero su currículum no acaba aquí, Michael realizó tres carreras, Fisiología Animal, Medicina, y Arqueología Prehistórica, en la Universidad de Oxford. Es Doctor por esta universidad, gracias a su tesis leída sobre Paleoantropología y Prehistoria de las cuencas de los ríos Segura y Vinalopó. Nuestro entrevistado, también fue elegido Académico (*Fellow* –F.S.A.–) en 1988 de la *Society of Antiquaries of London SAL*. Fundada en 1707, la SAL es la equivalente británica de la española *Real Academia de la Historia*. Es *Fellow* también del Real Instituto Antropológico de la Gran Bretaña (*Royal Anthropological Institute of Great Britain*) y socio emérito de la Asociación Americana de Antropólogos Físicos (*American Association of Physical Anthropologists*). Suele presentar sus investigaciones ante reuniones científicas de carácter internacional y publicar artículos científicos en prestigiosas revistas internacionales principalmente, también emite publicaciones a nivel nacional o meramente regional. La evolución de su carrera científica de profesor universitario e investigador se desarrollaba a través del ejercicio de la labor académica en las universidades de Oxford, Edimburgo, Sydney, y la Autónoma de Madrid. Desde hace 25 años dirige las excavaciones de la Cueva Negra del Estrecho del Quípar (Caravaca) y de Sima de las Palomas del Cabezo Gordo (Torre Pacheco). Actualmente es el Presidente de *MUPANTQUAT (Asociación Murciana para el Estudio de la Paleoantropología y el Cuaternario)* y realiza trabajos de investigación en Grupo de Investigación E005-11 de la Universidad de Murcia *Paleoecología, Paleoantropología y Tecnología del Cuaternario* establecido desde el 1 de enero del 2014 al unirse los anteriores grupos Tecnología, Antropología y Ecología del Cuaternario y Palinología y Estudios Paleoambientales. Se casó en 1968 con la murciana M.^a Teresa Pina Velasco, tristemente fallecida en 1998, y cuenta entre sus familiares más cercanos con tres hijos y cuatro nietos. Como vemos una vida en constante movimiento e investigación, con un currículum nada desdeñable.

C.I.C.G.: Ciñéndonos a la época más cercana y con respecto a las excavaciones, ¿Cuáles fueron los motivos que le llevaron a interesarse por estos enclaves arqueológicos? ¿Destacaba en ellos alguna característica especial? ¿Los conocía previamente o fue necesario prospectar la zona? Hable según cada caso.

M. Walker: Con respecto a Cueva Negra del Estrecho del río Quípar, Caravaca de la Cruz, la cual está fechada entre 990 000 y 780 000 años, en 1986 el arqueólogo Miguel San Nicolás del Toro me enseñó la Cueva Negra donde en 1981 con Miguel Martínez Andreu y Ricardo Montes Bernabé (ambos ahora doctores en Arqueología) realizó una breve prospección. En 1986 tenía permiso de viaje en comisión de servicio por la Universidad de Sydney donde fui profesor. Vine a España en condición de Catedrático Becado por la *Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnológica* (CICyT), adscrito para doce meses a la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Madrid donde impartía clases de especialización de carrera. También colaboraba con la Facultad de Biología de la Universidad de Murcia con la impartición de tres ciclos de clases sobre Evolución Humana: para principiantes, de especialización de carrera, y de postgrado. En 1988 me incorporé en la plantilla docente permanente de nuestra Facultad de Biología, a través del Programa *PROPIO (Programa de Oferta de Plazas con la Investigación como Objetivo)* del Ministerio de Educación y Cultura ante el cual me había propuesto la Universidad de Murcia para ser profesor permanente de nacionalidad extranjero a nivel de Catedrático de Universidad, de acuerdo con la previsión de la Disposición Adicional Octava de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria del 1983, puesto que todavía en 1988 los extranjeros fuimos vetados para opositar para los Cuerpos Docentes Universitarios por otra Ley Orgánica que regulaba los Cuerpos de Funcionarios del Estado Civil Español; sin embargo, la Disposición 8.^a indicaba que el nombramiento tuviera el visto bueno de la *Conferencia de Rectores de Universidades Españolas* o CRUE. Conviene rebobinar la historia para aclarar que las circunstancias de mi acceso a la plantilla docente permanente, habilitado a nivel de Catedrático de Universidad. El último catedrático extranjero en la Universidad española (la de Madrid) fue el prehistoriador austríaco Hugo von Obermaier, autor del *Hombre Fósil en España*, que cuando estalló la Guerra Civil se retiró a la católica universidad suiza de Freiburg donde murió en 1946. Luego se creó una fundación para conmemorar su obra y la Asociación Internacional Obermaier para la Investigación del Paleolítico y de la Edad del Hielo (*Hugo Obermaier-Gesellschaft für Erforschung des Eiszeitalters und der Steinzeit*) de la que soy socio y en nuestra 54.^a reunión anual del 2012 presenté “*El Hombre Fósil en el Sudeste de España*”. Después de aterrizar en Murcia me enteré que nuestra amiga la Dr.^a Ana M.^a Muñoz Amilibia había apoyado con energía la elevación de la propuesta en mi favor ante las autoridades de nuestra Universidad. No obstante, pese a mi anterior dedicación científica al estudio de la Prehistoria y Paleoantropología del Holoceno murciano quería evitar cualquier sospecha de pretensión de hacer competencia desleal, por lo que estimé que mi atención a la Evolución Humana podría desarrollarse oportunamente en el Pleistoceno, período casi abandonado en aquellos momentos por el profesorado de nuestra Universidad. Consideré la Cueva Negra un yacimiento excelente para la investigación de los sedimentos del Pleistoceno (expuestos por el trabajo de 1981) y la formación científica correspondiente de alumnos y jóvenes científicos de nuestra Universidad. En 1990, con el visto bueno del propietario y el permiso oficial de la Dirección General de Cultura, inicié la excavación sistemática de la cueva. Desde entonces han sido realizadas 24 campañas anuales. Los primeros hallazgos habían suscitado la posibilidad de un conjunto paleolítico y paleontológico de apenas 100.000 años de antigüedad, o sea del comienzo del Pleistoceno Reciente (antes llamado Pleistoceno Superior). Sin embargo, la evolución de la investigación ha demostrado que todo el conjunto tiene casi un millón de años -anterior a 780 000 pero posterior a 990 000- al final del Pleistoceno Antiguo (antes llamado Pleistoceno Inferior) pero antes del inicio del Pleistoceno Medio hace 780 000 años. Hemos recuperado dientes del *Homo heidelbergensis* aff. *neanderthalensis*, que fue un ancestro muy lejano de los neandertales. Hemos excavado el hacha de mano *achelense* más antigua de Europa y también hemos descubierto una evidencia contundente de la fogata más antigua del Paleolítico europeo.

Con respecto a Sima de las Palomas del Cabezo Gordo, Torre Pacheco, su antigüedad se sitúa sobre los 50 000 años. La existencia de un afloramiento de *brecha* expuesta en la ladera del Cabezo Gordo, con la exposición de huesos fósiles del Cuaternario, me fue comunicada por el ilustre geólogo y paleontólogo D. Emiliano Aguirre Enríquez, catedrático de la Universidad Complutense. En 1989, inspeccionó el afloramiento D. Miguel San Nicolás del Toro, arqueólogo técnico del entonces denominado *Centro Regional de Arqueología* de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (actualmente el *Servicio de Patrimonio Histórico* de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales de la Consejería de Cultura) acompañado por integrantes de la *Coordinadora Ecologista para la Defensa del Cabezo Gordo*. Ellos le informaron sobre la existencia de otras estaciones de *brecha* fosilífera en la solana del Cabezo, aunque no pudo visitarlas aquel día por falta de tiempo. Unos meses después, en 1990, visité el afloramiento en compañía de Miguel San Nicolás del Toro, el doctor Roque Ortiz Silla, geólogo y catedrático de la Universidad de Murcia, el doctor Antonio Ruiz Bustos (a sugerencia de D. Emiliano Aguirre) paleontólogo y profesor titular de la Universidad de Granada, y D. Antonio Sánchez Garnés, copropietario de la empresa marmolista “*Cabezo Gordo S.A.*” y copropietario de la finca del Cabezo Gordo. Como consecuencia de la visita, en enero de 1991 presenté un escrito ante el *Centro Regional de Arqueología* en el que se recomendaba la realización, con carácter de urgencia, de un programa de proyectos de prospección, rescate y estudio paleontológico de las estaciones fosilíferas y *brechas* del Cabezo Gordo. El escrito fue motivo de una reunión informal, celebrada en Murcia en el propio *Centro Regional de Arqueología*, en la que participé, además de D. Antonio Sánchez Garnés, el gerente de la empresa “*Cabezo Gordo S.A.*”, D. Miguel Pérez Manzanera, y dos arqueólogos técnicos del Centro, Miguel San Nicolás del Toro y Ángel Iniesta Sanmartín. La reunión acordó que no sólo era oportuno, sino también recomendable y deseable, realizar semejante programa científico en el Cabezo, pero la falta de recursos económicos disponibles en la fecha de la reunión aconsejó aplazar la presentación del proyecto hasta el otoño, período más adecuado porque en ese trimestre se confeccionaría el presupuesto para el ejercicio económico del año siguiente, 1992. Sin embargo, la aparición en la prensa regional de noticias en torno a la presencia de estaciones fosilíferas en el Cabezo Gordo puso de relieve el peligro que corrían a manos de la depredación y del expolio ignorante o, peor incluso, para el lucro interesado privado. En noviembre de 1991, D. Antonio Sánchez Garnés en nombre de la empresa y la propiedad, remitió al Director General de Cultura un escrito firmado que indicaba la continuada voluntad de la propiedad de que yo era autorizado por ellos para llevar a cabo todas las investigaciones científicas necesarias con un equipo dirigido desde la Universidad de Murcia. Mientras tanto, durante el verano de 1991 cuando me hallaba ocupado dirigiendo la segunda campaña de excavación oficial en la Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar en Caravaca, algunos jóvenes de la citada *Coordinadora Ecologista* habían recogido de la *brecha* en la Sima de las Palomas, sin autorización, algunos huesos fósiles de un leopardo y un fragmento de conglomerado fosilífero en el que se apreciaban dientes parecidos a incisivos humanos de tipo *Homo neanderthalensis* y los entregaron a mi amigo el científico Josep Gibert Clois, paleontólogo con notable trayectoria científica del *Institut Paleontològic “Dr. M. Crusafont”* de la Diputación de Barcelona en Sabadell, que se encontraba dirigiendo la excavación paleontológica oficial de la Cueva Victoria, en el Llano del Beal de Cartagena. El *Centro Regional de Arqueología* en seguida concedió permiso escrito a Josep para efectuar una prospección en el lugar del hallazgo, con eficacia supuesta para abarcar la extracción de los hallazgos anteriores, sin pararse a pensar en la oportunidad de convocar otra reunión equiparable a aquella celebrada meses atrás, esta vez con la incorporación adicional del paleontólogo barcelonés, antes de la toma de una decisión administrativa contundente. Dicha autorización concedida precipitadamente no pudo ser activada, entre otras razones, porque faltaba el permiso escrito de la propiedad, requisito obligado e ineludible para efectuar semejante labor investigadora de campo según las normas vigentes del propio *Centro Regional de Arqueología*, dado que los propietarios de la finca del Cabezo habían reiterado su voluntad, ya expresa por escrito y en la reunión en el *Centro*, de que la realización de la investigación de las *brechas* fosilíferas de la propiedad fuera acometida por mí. Conocía a Josep

desde 1975 cuando coincidimos en Jaca en la *Segunda Reunión Nacional del Grupo Español de Trabajo del Cuaternario* celebrada en el Instituto de Estudios Pirenaicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y luego nos veíamos a menudo bien en Sabadell o en sus excavaciones en Orce (Granada). Así pues, no fue difícil resolver el asunto del Cabezo Gordo oportunamente; nos comprometimos a dirigir los trabajos de investigación conjuntamente. La consiguiente expedición en 1992 de nuestros permisos oficiales por la Dirección General de Cultura marcó el inicio de 22 campañas anuales hasta la fecha. La colaboración científica fue fructífera, la amistad se profundizó y el avance de la investigación se extendió año tras año. Tristemente, nuestro amigo Josep el ilustre investigador de Sabadell falleció en 2007 cuando apenas habíamos empezado a descubrir los estupendos esqueletos articulados de los tres neandertales (*Homo neanderthalensis*), uno de ellos lo hemos bautizado como “Paloma” y pareja con su niño, enterrados con útiles musterienses hace 50 000 años durante el Pleistoceno Reciente (antes llamado Pleistoceno Superior). No es usual hallar esqueletos individuales en conexión anatómica de tamaña antigüedad. La familia neandertal murciana pronto descansará al pie del Cabezo Gordo en el impresionante regional Museo de Paleontología y Evolución Humana, actualmente en fase de determinación interior para acomodarla.

C.I.C.G.: Sobre Cueva Negra, ¿Nos podría mencionar que tipo de restos arqueológicos han aparecido, si hay restos líticos, huesos humanos, fauna etc?

M.Walker: Han sido identificados media docena de dientes humanos del *Homo heidelbergensis* aff. *Neanderthalensis*, el cual es el precursor lejano de hace unos 800 000 años en Cueva Negra de los neandertales que sólo aparecen hace 150 000 en el registro de la Evolución Humana. Los restos de fauna son muy abundantes, tanto mamíferos mayores y menores, como reptiles, anfibios, peces e incluso ¡66 aves!. El análisis del polen realizado por el Catedrático de Evolución Vegetal Dr. José Carrión pone de relieve la presencia de bosque de galería con árboles hoy en día escasos o ausentes. Tanto el polen como la fauna, especialmente las 7 especies aves acuáticas, nos hablan de un entorno desaparecido de pantanos y lagos cerca de la cueva. La cueva estaba entonces en el centro de un vergel de notable biodiversidad, con alimentos comestibles de todo tipo al alcance de los visitantes o moradores del abrigo. Los restos paleolíticos incluyen un hacha de mano *achelense* y numerosos utensilios pequeños sobre lascas y fragmentos (de sílex, caliza, cuarcita) con extracción centrípeta repetida, a veces sobre núcleos discoideos pequeños (por la técnica *Levallois*), y a veces con retoque marginal abrupto (*musteroide*), por lo que hemos designado el conjunto lítico *achelense-levalloisense-musteroide* véase M. J. Walker, M. V. López Martínez, J. S. Carrión García, T. Rodríguez Estrella, M. San Nicolás del Toro, J. L. Schwenninger, A. López Jiménez, J. Ortega Rodríguez, M. Haber Uriarte, J. L. Polo Camacho, J. García Torres, M. Campillo Boj, A. Avilés Fernández, W. Zack (2013).

C.I.C.G.: ¿Los utensilios líticos están realizados con material autóctono o es foráneo?

M.Walker: La mayoría de la materia prima lítica es de origen local aunque el análisis espectrométrico de elementos lantánidos, realizada en los EE.UU., sugiere que unas piezas de la cueva pueden corresponder a materia prima recogida a 25 km o más aguas arriba en el valle del Quípar y un raspador sobre radiolarita cuyo origen parece encontrarse a 40 km aguas abajo donde aflora dicha piedra. Para este último véase W. Zack, A. Andronikov, T. Rodríguez Estrella, M. López Martínez, M. Haber Uriarte, V. Holliday, D. Lauretta, M. J. Walker, (2013). De todas formas, hay muchos restos de la talla paleolítica que evidentemente tenían lugar en la cueva.

C.I.C.G.: En la campaña pasada de 2012 aparecieron restos de una fogata. ¿Se ha podido datar?

M.Walker: En 2012 y 2013 hemos excavado una zona profunda que demuestra la alteración

térmica del sedimento y de huesos y sílex, y las investigaciones científicas en vías de realización en los EE.UU. y Canadá indican que la temperatura alcanzada por la fogata alcanzaba 550°C. Prefiero no llamarla “hogar”, palabra que implica bien una fosa o delimitación por piedras. El sedimento aporta indicios de alteración térmica según análisis micromorfológico microscópico, véase D. Angelucci, D. Anesin, M. López Martínez, M. Haber Uriarte, T. Rodríguez Estrella, M. J. Walker (2013). La magnetoestratografía de todo el relleno de la Cueva Negra demuestra que este relleno tiene una fecha superior a 780 000 años, porque el paleomagnetismo de los componentes del sedimento es de polaridad negativa, lo que indica que el sedimento se formaba durante el magnetocron de Matuyama, antes del cambio hace 780 000 años a ser positiva o “normal” cuando comienza el actual magnetocron de Brunhes, véase G. R. Scott, L. Gibert, (2009). La luminiscencia por estimulación óptica de componentes del sedimento indica una antigüedad superior a los 500 000 años (Dr. Jean-Paul Schwenninger de la Universidad de Oxford, comunicación personal). La bioestratigrafía y biocronología de los abundantes dientes excavados de roedores fósiles extintos denotan una antigüedad inferior a 990 000 años pero desde luego superior a 700 000 (concretamente, las especies *Microtus (Allophaiomys/Euphaimys) sp. cf. chalinei*, *Mimomyssavini*, *Pliomysepiscopolis*, *Microtus (Allophaiomys/Arvicola) sp. cf. deucalion*, *Microtus (Iberomys/Terricola/Pitymys) huescarensis huescarensis*, *Microtus (Iberomys) brecciensis brecciensis* y *Microtus (Stenocranium) gregaloides*. La colección de dientes de roedores fósiles ha sido inspeccionada por el especialista Dr. Antonio Ruiz Bustos, profesor de la Universidad de Granada. La fauna mayor es coherente con el período según el estudio del paleontólogo Dr. Jan van der Made del Museo Nacional de Ciencias Naturales; el rinoceronte *Stephanorhinus cf. etruscus*, el équido *Equusaltidens*, el gamo *Dama cf. nestiivallonnetensis*, el ciervo gigante *Megaloceros* parecido al de la Cueva Victoria, precursores ambos probablemente de las especies del *M. savini* y *M. verticornis* del Pleistoceno Medio, el mamút *Mammuthus* (probablemente *M. meridionalis*), el macaco *Macaca cf. sylvanus*, el oso (*Ursus* sp.), un hiénido (Hyaenidae), el bisonte (*Bison cf. priscus*) etc., véase M. J. Walker, M. V. López Martínez, J. S. Carrión García, T. Rodríguez Estrella, M. San Nicolás del Toro, J. L. Schwenninger, A. López Jiménez, J. Ortega Rodríguez, M. Haber Uriarte, J. L. Polo Camacho, J. García Torres, M. Campillo Boj, A. Avilés Fernández, W. Zack (2013). Estos datos cronológicos indican que entre 990 000 y 780 000 años la Cueva Negra tiene evidencia del fuego más antiguo de todos los yacimientos paleolíticos europeos. También se trata de la evidencia paleolítica más antigua en Europa para la presencia del hacha de mano *achelense* y la industria de útiles menores *levalloisense-musteroide*.

C.I.C.G.: La aparición de dicha fogata, ¿les da alguna pista sobre la utilización que hacía el *Homo Heidelbergensis* del sitio de Cueva Negra? Es decir, ¿era un lugar de taller, abrigo, o simplemente campamento estacional?

M.Walker: Evidentemente los resultados de la excavación demuestran que la cueva abrigaba todas estas actividades humanas de vez en cuando. Por otra parte, la acumulación del sedimento se producía por la invasión esporádica del agua durante crecidas del río, que alimentaba el pantano o lago delante de la boca de la cueva, habría hecho de la cueva un lugar incómodo debido al barrizal formado. También algunos datos tafonómicos implican la utilización del abrigo por animales y aves, sin duda durante ausencias humanas. Lo que la variedad de información analizada demuestra, eso sí, es el ingenio del *Homo heidelbergensis* hace casi un millón de años en el altiplano del Noroeste murciano, donde la cueva está a 740 m sobre el nivel del mar y abre hacia el Norte. Por lo tanto, podía aprovecharse de una amplia gama de recursos vitales en una zona entonces de notable biodiversidad, como de materias primas diversas que modificaba por técnicas variadas de la talla paleolítica. Todo esto demuestra la destreza manual, la aptitud tecnológica y la versatilidad cognitiva del *Homo heidelbergensis* hace casi un millón de años en España.



Figura 1: niveles de excavación en Cueva Negra, con la localización de la fogata y huesos y sílex calcinados.

Fuente: Michael Walker

C.I.C.G.: Pasando a Sima de Las Palomas, que es ya un yacimiento de renombre dentro de Historia de la Evolución Humana, puesto que se han descubierto varios esqueletos humanos, ¿nos podría explicar a cuántos individuos pertenecen estos restos y en qué contexto fueron encontrados estos restos?

M. Walker: Hemos excavado tres esqueletos articulados en estado de conexión anatómica, todos neandertales. Uno es de una mujer que hemos bautizado como "Paloma", otro es de un niño (¿su hijo/a?) y el tercer esqueleto es de otro adulto. En "Paloma" y el niño la posición con manos juntas tocando la frente es la misma conocida en algunos otros esqueletos musterienses y neandertales. La flexión de los brazos se contrasta con la extensión de las piernas. Sin duda los cuerpos debieron estar en la citada posición antes del comienzo del *rigor mortis*. El conjunto se descubrió debajo de grandes piedras, acompañado por sílex musterienses, huesos quemados de fauna mayor (especialmente caballo) y patas de huesos articulados en conexión anatómica de patas de leopardo sin indicios del fuego. Es verosímil que los tres esqueletos fuesen tapados con piedras grandes para evitar la remoción por leopardos e hienas, y que las patas de leopardo se guardasen por los neandertales como trofeos o fruto de la caza. Huesos sueltos y dientes neandertales habían sido excavados en capas superiores y también en las escombreras abandonadas por los mineros que trabajaban en la cueva a principios del siglo XX o finales del XIX. El número mínimo de individuos neandertales representados por los restos es de nueve o diez, los tres esqueletos incluidos. Véase, M. J. Walker, M. V. López Martínez, J. Ortega Rodríguez, M. Haber Uriarte, A. López Jiménez, A.

Avilés Fernández, J. L. Polo Camacho, M. Campillo-Boj, J. García-Torres, J. S. Carrión García, M. San Nicolás del Toro, T. Rodríguez Estrella, (2012). El riguroso análisis osteológico pone de relieve no sólo que se trata de un conjunto de restos del *Homo neanderthalensis* fuera de toda duda, sino que los individuos eran de talla inusualmente corta con respecto a los demás neandertales estudiados en Europa y Medio Oriente. Por otra parte, no han sido encontrados anteriormente restos neandertales tan completos en el litoral europeo del Mediterráneo. Caben diversas conjeturas sobre la estatura baja, por ejemplo la consanguineidad repetida, la deriva genética, o una adaptación biológica favorecida por la selección natural, véase, M. J. Walker, J. Ortega, K. Parmová, M. V. López, E. Trinkaus, (2011), M. J. Walker, J. Ortega Rodrigáñez, M. V. López Martínez, K. Parmová, E. Trinkaus, (2011), M. J. Walker, A. V. Lombardi, J. Zapata, E. Trinkaus, (2010), y M.J. Walker, J. Gibert, M. V. López, A. V. Lombardi, A. Pérez Pérez, J. Zapata, J. Ortega, T. Higham, A. Pike, J. L. Schwenninger, J. Zilhão, E. Trinkaus, (2008). La influencia de la dieta no puede ser descartada. Se ha detectado la presencia de caries en algunas piezas dentarias, véase M. J. Walker, J. Zapata, A. V. Lombardi, E. Trinkaus (2011). La identificación de fitolitos en el sarro de algunas piezas indica la ingestión de alimentos de origen vegetal, véase D. C. Salazar García, R. C. Power, A. Sanchis, V. Villaverde, M. J. Walker, A. G. Henry (2013). Esto pone en tela de juicio la conjetura popular de que los neandertales comían alimentos cárnicos principalmente.

C.I.C.G.: ¿Pertenece todos a la misma cronología?

M. Walker: En 2013 se publicó la revisión cronológica que explica por qué se considera ahora que los restos esqueléticos neandertales son de hace aproximadamente 50 000 años y no de hace 40.000 años, fecha más reciente como se pretendía en un artículo publicado en 2008. Véase M. J. Walker, et al (2012).

C.I.C.G.: Para marcarlos cronológicamente, ¿qué métodos de datación se han usado? Para ello, ¿ha sido necesario ponerse en contacto con otras universidades?

M. Walker: El artículo citado en la anterior pregunta, indica los métodos e investigadores de diversos centros que han colaborado en la aproximación científica rigurosa de la cronología. El método basado en el desequilibrio de isótopos del uranio ha aportado los resultados que más confianza inspiran, especialmente aquellos conseguidos por el Dr. Alistair Pike (actualmente profesor del Departamento de Arqueología de la Universidad de Southampton). El método sobre la base de la estimulación óptica de la luminiscencia aplicado por el Dr. Jean-Luc Schwenninger en la Universidad de Oxford ofrece un dato coherente. Por otra parte, las determinaciones del radiocarbono realizadas por el Dr. Tom Higham en Oxford no alcanzan la antigüedad verosímil del conjunto que está más allá del alcance de esta metodología. El asunto es tratado con detalle en M. J. Walker, et al (2012).

C.I.C.G.: ¿Cuál es su teoría sobre la deposición de estos cuerpos? ¿Cree que pertenecen a individuos enterrados concienzudamente, con una técnica y ritual, o simplemente una vez muertos fueron depositados en la Sima?

M. Walker: En relación con la información de la respuesta a la sexta pregunta, es verosímil conjeturar el enterramiento intencionado de "Paloma", el niño y el otro esqueleto articulado, quizás para evitar la remoción de los cadáveres por leopardos e hienas o para mantener la higiene (sofocando así el mal olor de la putrefacción), aunque no se puede descartar la posibilidad de un derrumbe de piedras mientras los tres dormían. La posición de las manos tocando la frente sugiere la disposición intencionada de los cuerpos antes del comienzo del *rigor mortis* y puesto que ha sido comentada en otros esqueletos excavados del musteriense o neandertales podría tratarse de una práctica social. Conjeturar "ritos" nos lleva al mundo de fantasía novelística incoherente con

la ciencia arqueológica y paleoantropológica. La ciencia se limita a ensayar bien la refutación o la corroboración de hipótesis de trabajo relacionadas con modelos establecidos que explican las regularidades irregulares o las irregularidades regulares en la disposición espacio temporal o el comportamiento de observaciones materiales compatibles con otras nuevas. Cuánto más prosaica y sencilla la hipótesis a comprobar, tanto mejor.

C.I.C.G.: A parte de la aparición de “Paloma” y el resto de individuos, ¿qué más hallazgos se están encontrando en las campañas de excavación?

M. Walker: Como se ha mencionado en la sexta pregunta, hay restos fragmentarios de huesos o dientes que corresponden a un número mínimo de seis o siete individuos neandertales, además de los tres esqueletos articulados representados por “Paloma”, el niño y el otro adulto. Hay un número considerable de restos paleolíticos musterienses y paleontológicos sobre todo de fauna mayor, especialmente caballo y artiodáctilos, además de leopardo y dientes de hiena e hipopótamo.

C.I.C.G.: ¿Se han encontrado tipologías iguales o parecidas de materiales entre Cueva Negra y Sima de las Palomas?

M. Walker: La respuesta corta es “No”. Los útiles paleolíticos de la Sima de las Palomas son nítidamente *musterienses*, como es de esperar hace 50 000 años. El *musteriense* no se identifica como tal hasta hace aproximadamente 300 000-250 000 años, en el Pleistoceno Medio tardío (por ejemplo, en el yacimiento holandés de Belvédère Maastrique). Por otra parte, los útiles menores de la Cueva Negra incluyen elementos parecidos a los de algunos yacimientos europeos del Pleistoceno Medio o Antiguo, que de vez en cuando han sido etiquetados como *premusterienses*, *protomusterienses*, *protocharentienses*, *musterioides* o *musteroides*, debido a la presencia esporádica de aspectos que “preconizan” el *musteriense* (por ejemplo, denticulados, raspadores o raederas de retoque marginal abrupto, puntas de *Tayac*, picos de pájaro o *becs*, babosas o *limaces*, o la extracción de lascas de manera centrípeta repetida *levaloisense* de núcleos discoideos pequeños). En su mayoría el conjunto de la Cueva Negra se parece más a otros del Pleistoceno Antiguo final (por ejemplo, Vallparadís en Cataluña) o Pleistoceno Medio antiguo (por ejemplo, Isernia La Pineta en Italia). Aunque en Cueva Negra, como en la mayoría de los yacimientos europeos del Pleistoceno Medio antiguo o Pleistoceno Antiguo final, la mayoría de las piezas modificadas sean de forma bastante irregular, la escasez de elementos grandes separa estos conjuntos del clásico oldowayense africano, caracterizado por grandes cantos tallados en *pebbletools* o *choppingtools*, grandes “picos”, grandes discoideos, etcétera. Conviene mencionar que los primeros bifaces (hachas de mano y hendedores) tienen 1.7 millones de años de antigüedad en África donde ya en 1.3 los Dres Ignacio de la Torre y Rafael Mora han definido la técnica “*levaloisense*”. Por consiguiente, no debería asustarnos la presencia del conjunto paleolítico *achelense-levaloisense-musteroide* de la Cueva Negra. Lo que demuestra la versatilidad cognitiva, la aptitud tecnológica y la destreza manual del *Homo heidelbergensis* en España hace casi un millón de años.

C.I.C.G.: ¿Considera que en algún momento los individuos de Cueva Negra pudieron tener relación con los moradores del Cabezo?

M. Walker: La respuesta corta es “No”. Los individuos de Cueva Negra desaparecieron antes de hace 780 000 años. Los neandertales de la Sima de las Palomas vivieron hace tan sólo 50 000. Así pues, si por “algún momento” se entiende el paso del tiempo estamos nosotros quince veces más cerca de la Sima de las Palomas que esta lo estuviera de la Cueva Negra. Por otra parte, las trayectorias evolutivas filogenéticas, tanto consideradas desde el enfoque craneológico como del ADN, quizás impliquen que ambos tuviesen más en común que tuvieran con nosotros. Según el análisis genético publicado en *Nature* en este mismo mes de enero del 2014, realizado por el equipo

de investigación del célebre paleogenetista Dr. Svante Pääbö que dirige el prestigioso Instituto "Max Planck" de Antropología Evolutiva de Leipzig, posiblemente hubiese separación en *Homo heidelbergensis* antes de hace un millón de años, con el resultado de un estirpe africano conducente al *Homo sapiens* (nosotros) y otro extra-africano conducente al *Homo neanderthalensis* (aunque la identificación esquelética inconfundible de ambos no está clara en el registro fósil hasta hace 200 000 años como mucho), véase K. Prüfer, F. Racimo, N. Patterson, Flora Jay, S. Sankararaman, S. Sawyer, A. Heinze, G. Renaud, P. H. Sudmant, C. de Filippo, H. Li, S. Mallick, M. Dannemann, Q. Fu, M. Kircher, M. Kuhlwilm, M. Lachmann, M. Meyer, M. Ongyerth, M. Siebauer, C. Theunert, A. Tandon, P. Moorjani, J. Pickrell, J. C. Mullikin, (2014).

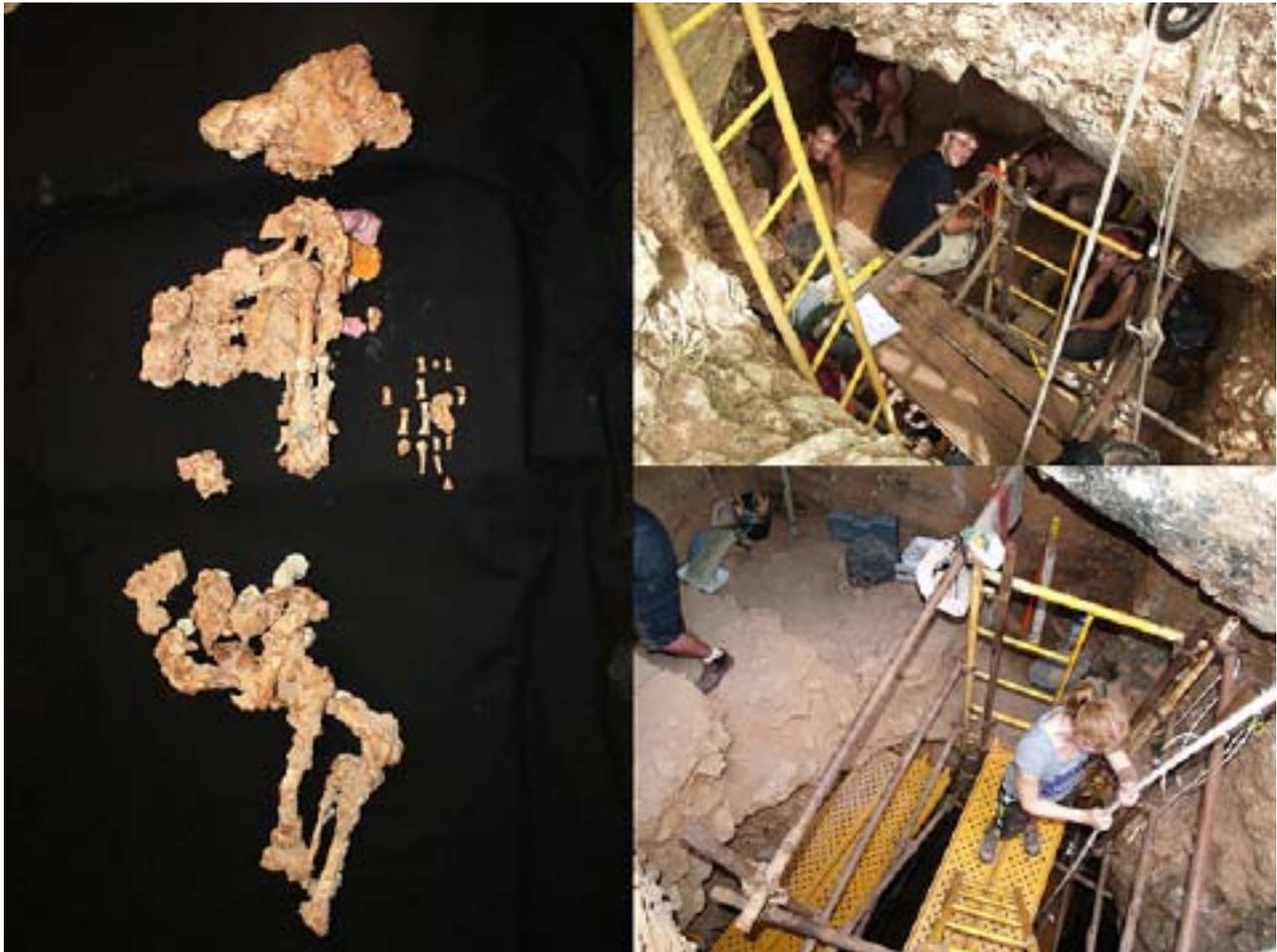


Figura 2: imagen del esqueleto articulado de Paloma y parte del equipo trabajando en la sima.
Fuente: Michael Walker

C.I.C.G.: ¿Cuál es el futuro que augura para las próximas campañas de excavación y estudio en ambos yacimientos?

M. Walker: Todavía queda mucho que excavar en los dos yacimientos. Son lugares especiales y sorprendentes, y cada campaña nos abruma con nuevas sorpresas. Auguro un porvenir brillante.

C.I.C.G.: Actualmente nos encontramos en una mala época económica que está afectando duramente al campo de la ciencia, ¿cuál es su opinión sobre el estado de la Arqueología y Antropología en la Región de Murcia?

M. Walker: Aunque falten recursos económicos abundan el entusiasmo y la entrega de los profesionales, lo que es lógico teniendo en cuenta la enorme riqueza del registro del pasado en nuestra Región. Para aprovechar de ambos aspectos positivos opino que se debería diversificar la base socioeconómica de las actuaciones en Arqueología y Paleoantropología, promover organigramas de carácter mixto para fomentar la participación público-privada, y desmontar los rígidos sistemas actuales que tienden a reglamentar todo tipo de actuación desde la perspectiva de una mentalidad demasiado funcionarial acomodaticia, o incluso prepotente, que ve con reojo (cuando no con sospecha o desconfianza) y se cierra rápidamente ante cualquier sugerencia fuera de esquemas recibidos o establecidos sobre la oportunidad de dismantelar las barreras que impiden el flujo e intercambio, ágil y fluido, de propuestas innovadoras para desarrollar actuaciones de participación mixta, en situación de igualdad administrativa y organizadora, de entidades particulares y organismos o instituciones públicos.

C.I.C.G.: Muchas gracias por su tiempo y por su aportación a la investigación. Esperamos que su visión con respecto a las últimas dos preguntas se llegue a realizar.

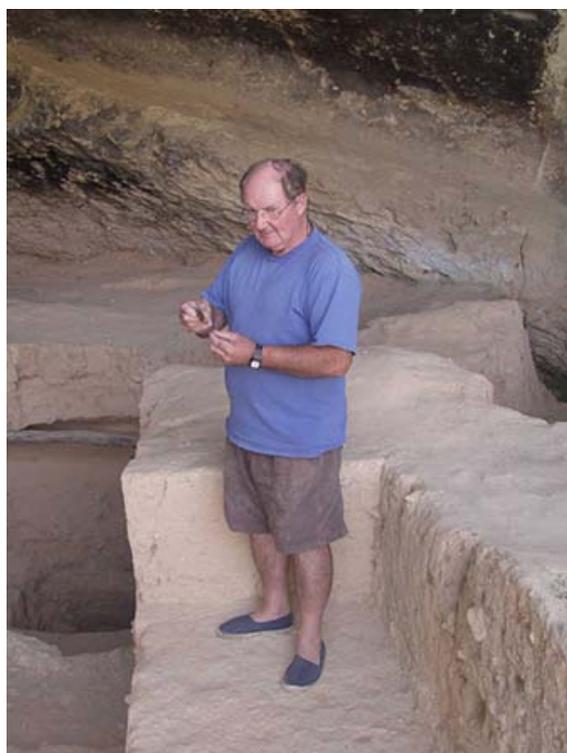


Figura 3: Michael Walker a pie de yacimiento en Cueva Negra.

Bibliografía mencionada¹

- Walker, M. J., Gibert, J., López, V. M., Lombardi, A. V., Pérez-Pérez, A., Zapata, J., Ortega, J., Higham, T., Pike, A., Schwenninger, J. L., Zilhao, J., Trinkaus, E., (2008). Late Neandertals in Southeastern Iberia: Sima de las Palomas del Cabezo Gordo, Murcia, Spain. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 105, 20631-20636.
- Scott G., Gibert, L., (2009). *The oldest hand-axes in Europe*. *Nature* 461, 82-85.

¹ La bibliografía aparece por orden cronológico (no alfabético) por deseo expreso del entrevistado. Igualmente, se ha mantenido su sistema de citación.

- Walker, M. J., Lombardi, A. V., Zapata, J., Trinkaus, E., (2010). Neandertal mandibles from the Sima de las Palomas del Cabezo Gordo, Murcia, southeastern Spain. *American Journal of Physical Anthropology* 142, 261-272.
- Walker M. J., Ortega, J., Parmová, K., López, V. M., Trinkaus, E., (2011). Morphology, body proportions, and postcranial hypertrophy of a female Neandertal from the Sima de las Palomas, southeastern Spain. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 108, 10087-10091.
- Walker, M. J., Ortega, J., López, V. M., Parmová, K., Trinkaus, E., (2011). Neandertal postcranial remains from the Sima de las Palomas del Cabezo Gordo, Murcia, southeastern Spain. *American Journal of Physical Anthropology* 144, 505-515.
- Walker, M. J., Zapata, J., Lombardi, A. V., Trinkaus, E., (2011). New evidence of dental pathology in 40,000 year old Neandertals. *Journal of Dental Research* 90, 428-432.
- Walker, M. J., López, V. M., Ortega, J., Haber Uriarte, M., López Jiménez, Avilés Fernández, A., Polo Camacho, J. L., Campillo Boj, M., García Torres, J., Carrión García, J. S., San Nicolás del Toro, M., Rodríguez Estrella, T. (2012). The excavation of the buried articulated Neanderthal skeletons at Sima de las Palomas (Murcia, SE Spain). *Quaternary International* 259, 7-21.
- Walker, M. J., López, V. M., Carrión García, J. S., Rodríguez Estrella, T., San Nicolás del Toro, Schwenninger, J. L., López Jiménez, A., M., Ortega, J., Haber Uriarte, M., Polo Camacho, J. L., Avilés Fernández, A., Campillo Boj, M., García Torres, J., (2013). Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar (Murcia, Spain): A late Early Pleistocene hominid site with an "Acheulo-Levallois-Mousteroid" Palaeolithic assemblage. *Quaternary International* 294, 135-159.
- Zack, W., Andronikov, A., Rodríguez Estrella, T., López, V. M., Haber Uriarte, M., Holliday, V., Lauretta, D., Walker, M. J., (2013). Stone procurement and transport at the late Early Pleistocene site of Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar (Murcia, SE Spain). *Quartär, Internationale Jahrbuch zur Eiszeitalter- und Steinzeitforschung, International Yearbook for Ice Age and Stone Age Research* vol. 60.
- Angelucci, D., Anesin, D., López, V. M., Haber Uriarte, M., Rodríguez Estrella, T., Walker, M. J., (2013). Rethinking stratigraphy and site formation of the Pleistocene deposit at Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar (Caravaca de la Cruz, Spain). *Quaternary Science Reviews* 80: 195-199.
- Salazar García, D. C., Power, R. C., Sanchis, A., Villaverde, V., Walker, M. J., Henry, A. G., (2013). Neanderthal diets in central and southeastern Mediterranean Iberia. *Quaternary International* 318, 3-18.
- Walker, M. J., López, V. M., Carrión García, J. S., Rodríguez Estrella, T., San Nicolás del Toro, Schwenninger, J. L., López Jiménez, A., M., Ortega, J., Haber Uriarte, M., Polo Camacho, J. L., Avilés Fernández, A., Campillo Boj, M., García Torres, J., Zack, W., (2013). Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar (Murcia, Spain): A late Early Pleistocene hominid site with an "Acheulo-Levallois-Mousteroid". Palaeolithic assemblage. *Quaternary International* 294, 135-159.
- Prüfer, K., Racimo, F., Patterson, N., Jay, F., Sankararaman, S., Sawyer, S., Heinze, Gabriel Renaud, A., Sudmant, P., Filippo, C., Li, H., Mallick, S., Dannemann, M., Fu, Q., Kircher, M., Kuhlwilm, M., Lachmann, M., Meyer, M., Ongyerth, M., Siebauer, M., Theunert, C., Tandon, A., Moorjani, P., Pickrell, J., Mullikin, J. C., (2014). The complete genome sequence of Neanderthal from the Altai Mountains. *Nature* 505, 43-49.

Más bibliografía

Algunas publicaciones recientes de divulgación científica en español sobre la Cueva negra y Sima de las Palomas:

- Walker, M. J., López, V. M., Haber Uriarte, M., Ortega, J., (2011). La Sima de las Palomas del Cabezo Gordo en Torre Pacheco: Excavación e Investigación en 2011. *Verdolay. Revista del Museo Arqueológico de Murcia* 13, 31-41. Número especial: Actas de los Encuentros sobre Arqueología y Paleontología, Museo Arqueológico de Murcia 21 a 25 de noviembre de 2011.
- Walker, M. J., López, V. M., Haber Uriarte, M., Ortega, J., (2011). La Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar en La Encarnación de Caravaca de la Cruz, Murcia, España: Excavación e Investigación en 2011. *Verdolay. Revista del Museo Arqueológico de Murcia* 13, 43-55. Número especial: Actas de los Encuentros sobre Arqueología y Paleontología, Museo Arqueológico de Murcia 21 a 25 de noviembre de 2011.
- Walker, M. López Martínez, M. Haber Uriarte, A. López Jiménez, J. Ortega Rodríguez, A. Avilés Fernández, M. Campillo Boj (2011). “Dos yacimientos del Hombre fósil en Murcia: La Cueva Negra del Río Quípar en Caravaca de la Cruz y la Sima de las Palomas del Cabezo Gordo en Torre Pacheco. Segunda Parte. La Sima de las Palomas” *Acta Científica y Tecnológica* 19, 15-23.
- Walker, M. J., López, V. M., Haber Uriarte, M., López Jiménez, A., Ortega, J., M., Avilés Fernández, A., Campillo Boj, M., (2011). Dos yacimientos del Hombre fósil en Murcia: La Cueva Negra del Río Quípar en Caravaca de la Cruz y la Sima de las Palomas del Cabezo Gordo en Torre Pacheco. Primera Parte. La Cueva Negra. *Acta Científica y Tecnológica* 18, 22-28.
- Walker, M. J., López, V. M., Haber Uriarte, M., López Jiménez, A., Avilés Fernández, A., Campillo Boj, M., Ortega, J., (2012). Nuevos esqueletos neandertales y restos preneandertales de Murcia: La Sima de las Palomas del Cabezo Gordo (Torre Pacheco) y la Cueva Negra del Estrecho del Río Quípar (Caravaca de la Cruz). En D. Turbón, L. Fañanás, C. Rissech, A. Rosa (eds), *Biodiversidad Humana y Evolución (Actas del XVII Congreso de la Sociedad Española de Antropología Física, Universidad de Barcelona, 2 a 4 de junio de 2011)*. Barcelona, Universitat de Barcelona and Sociedad Española de Antropología Física, 47-67.

Reseñas

II Congreso de la Asociación Internacional de Investigación para la Educación de la Historia y las Ciencias Sociales

Para citar este artículo: Barriga, E. y Salazar, R. (2014). II Congreso de la Asociación de Investigación para la Educación de la Historia y las Ciencias Sociales. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 149-151.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/10>

El II Congreso organizado por la Asociación Internacional de Investigación para la Educación de la Historia y las Ciencias Sociales (IRAHSSE – AIRDHSS: *International Research Association for History and Social Science Education*) tuvo lugar el 11, 12 y 13 de setiembre de 2014 en la Universidad de Friburgo (Suiza). El encuentro congregó a personal docente e investigador de la mayor parte de universidades de Europa, Latinoamérica, Canadá y África relacionado con la educación formal y no formal, así como personal responsable de equipamientos patrimoniales, y una pequeña representación de jóvenes pre-doctorales interesados en la Didáctica de la historia y las ciencias sociales.

El congreso inicio su apertura puntualmente a las 10.00 horas del día 11 de septiembre ofreciendo una calurosa bienvenida a los asistentes por parte de Pierre-Phillipe Bugnard (Presidente de la Conferencia), Luigi Cajani (Presidente de la Asociación IRAHSSE – AIRDHSS), Anne Philipona y Prisca Lehmann (coordinadoras del encuentro) y Bernadette Charlier (representante del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Friburgo). El cierre de la presentación de bienvenida estuvo a cargo de Phillippe Joutard que deleitó al público con una formidable conferencia titulada: *Guerres mondiales, historie et mémoires à l'escole* en la que defendió que una educación por la paz no era posible sin una robusta enseñanza de la historia que muestre diferentes perspectivas de una realidad compleja.

La estructura del evento se desarrolló en torno a sesiones de una hora y media que recopilaban tres o cuatro paneles de comunicación temáticos que se realizaban de forma paralela. En cada panel de comunicación se presentaban y defendían tres trabajos de investigación relacionados con la educación histórica y de las ciencias sociales durante unos veinte minutos aproximadamente. Este tipo de dinámica organizativa permitió a los asistentes movilizarse por los paneles de comunicación según sus preferencias personales y profesionales. Todas las mesas de trabajo dedicaban la última media hora de su tiempo a generar un rico debate entre los comunicantes y el público asistente que era guiado por el moderador/a especialista en la materia.

El primer día estuvo compuesto por tres sesiones. El primer bloque de sesiones recogía tres paneles de comunicaciones que versaban sobre tres temáticas diferenciadas pero interrelacionadas: 1) Cuestiones políticas y el trabajo de la memoria; 2) Guerras internas

y el trabajo de la memoria y 3) La política de educación de la histórica. En este último panel una de las aportaciones más interesantes fue la investigación de Giovanna Leone y Luigi Cajani. En este proyecto se grabó reacción de la expresión facial de 80 estudiantes mientras leían dos textos diferenciados (una primera versión fría y con pocos detalles y una segunda versión con una descripción violenta y dura) sobre los crímenes italianos durante la conquista de Etiopía (1935-1936). Los resultados mostraron que aquellos estudiantes que leyeron la versión más violenta cambiaron sus emociones respecto a la conquista nacional italiana. El objetivo de la segunda parte de este experimento es repetir el mismo procedimiento pero esta vez grabando las reacciones que causa la lectura de los libros de texto y posteriormente analizar los efectos de las principales herramientas didácticas utilizadas por el profesorado. El segundo y tercer bloque se abordaron investigaciones relacionadas con las temáticas de educación para la paz, los conflictos y la memoria. Destacó el panel de comunicaciones dedicado al racismo y la educación para el Holocausto dirigido por el Dr. Luigi Cajani. En concreto, se distinguió la investigación de Marc Van Berkel sobre las representaciones del Holocausto en los libros de historia de Holanda (1960-2010). Así como la presentación de Katalin Morgan de la Universidad de Witwatersrand (Sud África) sobre cómo responden los jóvenes alemanes frente a testimonios en formato audiovisual de supervivientes al Holocausto.

La primera sesión del segundo día estaba organizada por cuatro bloques temáticos: 1) Educación para la paz en África; 2) La imagen de la guerra; 3) Las representaciones del Colonialismo y 4) La guerra civil Española. La agrupación en dichas temáticas facilitó que se abrieran debates muy potentes después de la exposición de los comunicantes. La siguiente sesión abordaba temas más generales que tenían en cuenta las siguientes tendencias: 1) La política de la enseñanza de la historia; 2) Las prácticas y estrategias de enseñanza donde Penelope Harnett describió dos aproximaciones interactivas muy interesantes para la enseñanza de la historia en educación primaria; 3) Las representaciones y la conciencia histórica moderada por Maria do Céu de Melo y por último, Neus González moderó la mesa sobre: 4) Suiza como testigo de guerras. La tarde estuvo en dividida en dos sesiones diferenciadas: en la primera parte se destinó el tiempo a tratar diferentes intereses didácticos y de innovación educativa: 1) Las representaciones de los alumnos; 2) La primera guerra mundial y la formación de profesorado en pensamiento histórico; 3) Los manuales de guerra; y 4) Análisis de libros de texto. En estas últimas sesiones las investigaciones académicas de cultura lusófona (de la Universidade do Minho, Universidade do Porto y Universidade Federal do Paraná en Curitiba) obtuvieron un gran protagonismo ya que sus trabajos avanzan en la línea del aprendizaje histórico del alumnado generado a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de casos concretos que son llevados al aula. La investigación que Glória Solé, Diana Reis y Andreia Machado compartieron con la audiencia fue especialmente cautivadora por el juego didáctico que implicaba ponerla en práctica en el aula. Expusieron las principales conclusiones fruto del uso de las leyendas y la ficción histórica en el aprendizaje de la historia de educación primaria. La segunda parte de la tarde estuvo destinada a congrega la reunión anual de la Asamblea General de la Asociación organizadora del evento: se realizó un estado de la cuestión sobre de dónde se partía, en qué punto nos encontrábamos y hacía dónde nos dirigíamos en materia de investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales.

El broche final en el último día del encuentro reunió en una misma mesa redonda a Zhou Chunsheing, Paul Grossrieder, Déris Mudiandam y Hans-Ulrich Jost para charlar sobre cómo puede ayudar la escuela y el aprendizaje en el aula a que existiera una efectiva

educación por la paz. El segundo Congreso de la Asociación Internacional en la temática de Guerra y Paz fue un espacio ideal para poner en común el trabajo realizado desde diferentes lugares del mundo. Los participantes del evento pudieron compartir preocupaciones, alternativas didácticas y reflexiones profundas con el objetivo de aumentar el conocimiento de la materia. La difusión de los resultados de todas las investigaciones presentadas tiene en común que pretenden provocar cambios en los estilos de enseñanza de las ciencias sociales. Eventos como los organizados ayudan que ese cambio cada vez esté más cerca de ser algo real.

Elvira Barriga
Universidad de Barcelona

Rodrigo Salazar
Universidad de Barcelona

I Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia

Para citar esta reseña: Conesa Navarro, P. D. (2014). I Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 153-154.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/11>

Entre los días 26 y 29 de marzo del año 2013 en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, tuvo lugar el I Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo organizado por el Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía (CEPOAT) de dicha Universidad. Como centro de estudios que está al servicio de la comunidad científica, uno de sus principales retos es la difusión del mundo antiguo en todos sus aspectos (historia, arqueología, filología, derecho, antropología, didáctica...) a todo interesado en el campo de la Antigüedad.

Periódicamente desde el CEPOAT se van ofertando cursos, pero creímos que una manera interesante era el reunir a un nutrido grupo de investigadores noveles para crear un foro de debate y discutir los principales aspectos que se están investigando no sólo en las universidades nacionales, sino también fuera de las fronteras de nuestro país. Para ello, se pensó en celebrar un congreso del mundo antiguo en todas sus vertientes primando siempre el espíritu de la interdisciplinariedad. El reto era interesante, pero jamás creímos que tendría tanta repercusión. En total fueron setenta y dos propuestas y de muy distintas universidades e instituciones. Entre ellas, podemos destacar las siguientes: UNED, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad Miguel Hernández, Universidad de Salamanca, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Zaragoza, Universidad de Vigo, Universidad de León, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Jaime I de Castellón, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, eso sin contar con instituciones nacionales que son referente en el ámbito de la investigación histórica, arqueológica y difusión de su patrimonio como son el Centro CIL II de Alcalá, CEPOAT o el Centro Setenil de las Bodegas. A este nutrido grupo de instituciones, tenemos que añadir aquellas que se sumaron fuera de nuestras fronteras como fueron la Universidade do Minho de Portugal, University of St. Andrews, Università de la Sapienza o la Université Paul Valéry- Montpellier III.

Cada uno de los días contó con una conferencia ofrecida por un doctor que expuso algunos de sus principales campos de investigación. En primer lugar, tanto la sesión de la mañana del día 26 de marzo, como la inauguración del Congreso, se inició con la conferencia "*Un modelo de investigación sostenible: el Proyecto "Muerte y ritual funerario en Baelo Claudia (Tarifa, Cádiz)"*" ofrecida por el profesor Dr. Fernando Prados Martínez de la Universidad de Alicante. Al día siguiente, se retomaron las sesiones con la conferencia "*Origen y evolución de las garantías reales en Roma*" dada por el profesor Dr. Adolfo Díaz- Bautista Cremades de la Universidad de Murcia. El tercer y último día, se abrió la sesión con la exposición del Dr. Josep Benedito Nuez, profesor de la Universitat Jaume I de Castellón, bajo el título: "*Enseñar y escribir arqueología en tiempos de crisis*". Como broche de oro y sirviéndonos para la excursión que se había programado para el día siguiente a la ciudad de

Cartagena para conocer su patrimonio arqueológico, se clausuró el congreso con la intervención del profesor Dr. José Miguel Noguera Celdrán de la Universidad de Murcia: “*Carthago Nova: Hitos para la historia arqueológica de una metrópolis mediterránea*”.

Por otro lado, las comunicaciones debido a su diversidad tanto temporal como espacial, se fraccionaron en diversos bloques estructurados por su localización geográfica (Roma, Egeo y Próximo Oriente, Egipto, Península Ibérica prerromana, Península Ibérica) dejando también hueco para aquellas comunicaciones que no respondían a un patrón geográfico pero sí bajo criterios estilísticos o temáticos (Judaísmo y Cristianismo, Identidad, imagen y representación en el mundo griego, arte e iconografía, finalizando con el bloque de didáctica, difusión y otras geografías).

La sede principal del Congreso fue el Hemiciclo de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia. Debido al volumen de las comunicaciones, se precisó otra sede alternativa para celebrar sesiones simultáneas que fue el Aula Antonio Soler del Aulario de la Merced. Cada una de ellas, fue moderado por un especialista del tema o por un miembro de nuestro centro para que todo transcurriera correctamente, que desde esta líneas aprovechamos para agradecer su entera disposición¹. Lo interesante del Congreso, además de las comunicaciones, fueron los intensos debates que se desarrollaron al finalizar cada una de las sesiones, abordándose temas de distinta naturaleza al igual que las opiniones ofrecidas en los mismos. Desde la mujer romana y su necesidad de investigación, pasando por los problemas que afronta la ciencia arqueológica especialmente en tiempos de crisis, no olvidándonos de las complicaciones que suponen las fuentes clásicas especialmente en aquellos lugares exentos de testimonios directos como fue el mundo persa.

En resumidas cuentas, tal y como se expresó por los organizadores del mismo, los profesores Gonzalo Matilla y Rafael González, el resultado fue fructífero superando todas las expectativas con las que se partían. Sin duda, la buena marcha del congreso y el ambiente académico y distendido que se vivieron esos días en nuestra facultad, ha sido el principal impulso que nos ha movido a gestionar y preparar un segundo encuentro de similares características, intentando solventar los posibles fallos cometidos.

Desde estas líneas finales, sólo nos queda agradecer en primer lugar al Vicerrector de Desarrollo Estratégico y Formación de la Universidad de Murcia, don Fernando Martín, al Decanato de la Facultad de Letras, a los alumnos voluntarios que han hecho posible agilizar todo el trámite del Congreso y por supuesto, a nuestro comité científico del mismo². No podemos olvidarnos tampoco de los distintos ponentes y asistentes por su generosa disposición, a José Javier Martínez, verdadero motor del CEPOAT por todas las gestiones y tiempo gastado para que todo estuviera preparado y, por supuesto, a los profesores de Historia Antigua, Gonzalo Matilla Séiquer y Rafael González Fernández que han sido los verdaderos impulsores del mismo.

Pedro David Conesa Navarro
Universidad de Murcia - CEPOAT

1 Agradecemos a los moderadores del Congreso que fueron los siguientes: Juan Carlos Olivares Pedreño (Universidad de Alicante), Carlos Molina Valero (Universidad Complutense de Madrid), Sabino Perea Yébenes (Universidad de Murcia), Rafael González Fernández (Universidad de Murcia), Elena Conde Guerri (Universidad de Murcia), Enrique Quintana Cifuentes (CEPOAT), José Miguel García Cano (Universidad de Murcia), Josep Benedito Nuez (Universidad Jaime I), Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), Rosa María Gualda Bernal (Universidad de Murcia) y Gonzalo Matilla Séiquer (Universidad de Murcia).

2 El comité científico del Primer Congreso Internacional de Jóvenes del Mundo Antiguo fueron los siguientes expertos: Juan Carlos Olivares Pedreño (Universidad de Alicante), Laura Arias Ferrer (Universidad de Murcia), Núria Castellano i Sole (Societat Catalana d'Egiptologia), Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), José Miguel García Cano (Universidad de Murcia), Rafael González Fernández (Universidad de Murcia), Gonzalo Matilla Séiquer (Universidad de Murcia), José Antonio Molina Gómez (Universidad de Murcia), José Miguel Noguera Celdrán (Universidad de Murcia), Josep Padró i Percerisa (Universidad de Barcelona) e Isabel Velázquez Soriano (Universidad Complutense de Madrid).

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial

Para citar este artículo: Martínez Gil, T. (2014). II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 155-156.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/12>

Durante los días 28 a 31 del pasado mes de octubre, el Museo del Traje de Madrid acogió el II Congreso Internacional de Educación Patrimonial bajo el lema “Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil”. Esta segunda edición toma el relevo del primer encuentro celebrado con éxito en 2012 y que puso las bases para la redacción del Plan Nacional de Educación y Patrimonio¹. Organizado por el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE) y el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE); a ellos, como novedad de esta segunda edición, hay que añadir la Universidad René Descartes Paris V, el laboratorio IRSA de la Université Paul Valéry Montpellier III, la Universidade Federal de Goiás y la Fundación Memorial de la América Latina de Sao Paulo. Cabe destacar, también, que ambas ediciones han contado con doscientos cincuenta profesionales del mundo de la investigación, de las instituciones culturales, de la educación y del sector de la empresa privada; todos ellos, ponentes, comunicantes e asistentes pusieron de manifiesto su interés y compromiso por la educación patrimonial.

El congreso quería incidir en el diseño de programas así como en la implementación de experiencias educativas que posteriormente habían sido evaluadas con el objetivo de generar unas bases teóricas para la conceptualización de propuestas patrimoniales. Para ello se plantearon un total de 6 líneas temáticas a desarrollar entre ponencias invitadas, mesas de trabajo con expertos y comunicaciones en formato poster. Las líneas de trabajo planteadas fueron las siguientes: proyectos implementados en el marco del Plan Nacional de Educación y Patrimonio; proyectos basados en tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y entornos virtuales; proyectos de innovación educativa en el ámbito formal; proyectos generados desde museos, espacios de patrimonio, medios de comunicación y ámbitos informales; proyectos dirigidos a la accesibilidad e inclusión social a través del patrimonio; y, finalmente, proyectos artístico-educativos. De cada una de estas líneas se seleccionaron cinco propuestas para cada una de las mesas de trabajo y estaban coordinadas por expertos tan relevantes como la Dra. Olaia Fontal y el Dr. Alex Ibáñez, directores del congreso, el Dr. José María Cuenca y la Dra. Myriam Martín, de la Universidad de Huelva, o Lorenzo Martín y María Domingo, del Instituto del Patrimonio Cultural de España y de la Dirección del Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid respectivamente. Además, para cada una de estas líneas se presentaron una veintena de comunicantes en sesiones de poster.

Simultáneo a las sesiones de trabajo en Madrid, se celebraba en París y Sao Paulo, coorganizadores del evento, el “I Simposio Internacional. Patrimonios: circulación de imaginarios

¹ <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html> (Recuperado a 29 de noviembre de 2014).

/ Patrimoines: circulation d'imaginaires” en la ciudad de París, y las “Jornadas sobre personas, ciudades y patrimonios” en la ciudad de Sao Paulo. El primero de ellos, estaba también subdividido en líneas temáticas y abordaba los temas de territorios e imaginarios; vínculos entre las personas y el patrimonio; formación y socialidad; tecnología relacional; y investigación sensible. En las tres ciudades se habilitaron espacios para las videoconferencias de los eventos dando la posibilidad a los asistentes no sólo a seguir las aportaciones científicas de los distintos programas sino también a participar con preguntas, dudas o aportaciones. Al igual que las sesiones de trabajo y las sesiones de poster, las sesiones de videoconferencia contaban con coordinadores para dinamizarlas.

A lo largo de las distintas jornadas se puso de manifiesto en los debates, entre muchos otros temas, la necesidad de revalorizar la educación patrimonial, es decir, hacerla más visible a todos y todas; el cómo hacer que instituciones, equipos e individuos se den cuenta de la importancia y las posibilidades del patrimonio y como la educación es una herramienta clave en este proceso; también se expuso la necesidad de la evaluación en los programas educativo patrimoniales para alcanzar propuestas óptimas y competentes; así como la preocupación por los nuevos medios, los medios digitales, propios de la sociedad del conocimiento y las posibilidades que estos ofrecen en la educación patrimonial.

Este segundo congreso culminó con la creación de una Red Internacional de Educación Patrimonial (International Network on Heritage Education), la cual será dirigida desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio y tiene por finalidad iniciar proyectos internacionales que permitan la colaboración entre profesionales de cuatro continentes: Europa, América, África y Asia. Sin duda alguna, esta Red abre un camino para la investigación y el trabajo cooperativo para compartir proyectos y avanzar en este compromiso común de la educación patrimonial.

Tània Martínez Gil
Grupo DHIGECS- Universitat de Barcelona

Ruiz-Gálvez Pliego, M. (2013). *Con el fenicio en los talones. Los inicios de la Edad del Hierro en la cuenca del Mediterráneo*. Barcelona: Editorial Bellaterra. 377 págs.

Para citar esta reseña: Sánchez Mondéjar, C. M. (2014). [Reseña del libro *Con el fenicio en los talones. Los inicios de la Edad del Hierro en la cuenca del Mediterráneo*, de M. Ruiz-Gálvez Pliego]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 157-159.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/13>

El último libro publicado por Marisa Ruíz-Gálvez, profesora titular de la Universidad Complutense de Madrid desde 1989, trata en profundidad el contexto histórico que posibilitó el desarrollo y expansión de la denominada cultura fenicia. Un interesante ejercicio motivado por la necesidad de mantener actualizada su asignatura de “Protohistoria del Mediterráneo”. Este libro nace, en palabras de la autora, de las inquietudes de sus alumnos y de la necesidad de sistematizar una bibliografía que cambia de año en año.

La obra se estructura en torno a cinco capítulos principales, a los que hay que añadir una introducción y una recapitulación final. Los títulos de cada tema se inspiran en películas, música y obras literarias, que dotan de un aspecto poco convencional al acostumbrado en trabajos de corte científico, unos epígrafes cercanos que son a la vez una declaración de intenciones. El propósito de la autora, como bien indica en su *Introducción y Agradecimientos*, es dirigirse a un público no especializado, pero sin renunciar a un profundo aparato documental.

Antes de entrar al contenido del libro, es preciso señalar algunos detalles dignos de mención. *Con el fenicio en los talones* mantiene un formato similar a otros títulos que integran la colección “Arqueología” dirigida por M. E. Aubet. Por un lado, las portadas de la serie poseen unos elementos comunes como distribución de los títulos, colores, tamaño y tipografía. El interior del libro mantiene así mismo el patrón empleado en las demás obras integradas en la colección. La uniformidad formal de la serie es por tanto un punto a su favor en cuanto a presentación y profesionalidad se refiere.

Para explicar convenientemente lo que denominamos como “Protohistoria”, o más bien la Edad del Hierro en la cuenca mediterránea, es preciso comenzar por una introducción al sistema palacial en el Próximo Oriente, que tuvo su máximo exponente durante la última fase de la Edad del Bronce. El desgarrar del palacio y su papel como organismo redistribuidor de intercambios y relaciones internacionales hizo que el panorama político, económico y social en Oriente Próximo cambiara, cuyos ecos resonaron a lo largo del Mediterráneo durante la incipiente Edad del Hierro.

Bajo el epígrafe *Un palacio para un rey*, Marisa Ruíz-Gálvez describe las funciones de los palacios como centros redistributivos y de poder. La codificación de los registros mediante la escritura y el uso de unos pocos sistema de pesos y medidas con amplísima aceptación hicieron posible no sólo un control sobre las mercancías, sino también el establecimiento de unos valores de cambio internacionales que permitían un comercio a larga distancia. A pesar de que el palacio jugaba un papel determinante en el desempeño de la actividad económica, existe de forma paralela un comercio privado desarrollado en ocasiones por esos mismos representantes estatales. El avance de ambos comercios no fue contradictorio ya que cubrían distintas demandas. No obstante en los últimos momentos del Bronce Final el comercio privado fagotizó la demanda del comercio estatal propiciando, en opinión de la autora, la caída del sistema palatino.

En el siguiente capítulo titulado *Un mundo que agoniza*, se introduce brevemente la cuestión de la caída del sistema palacial oriental y analiza diversos contextos. Se nos presenta la desintegración de las realidades políticas del Bronce Final. El mundo micénico se diluye a causa de una tradición palatina escasamente enraizada y de una estructura política más cercana a la jefatura que a un estado. Egipto mientras tanto, en un intento de controlar las mercancías, edifica enclaves fortificados que actuaban como “aduanas”, para poco después perder el control de sus vasallos sirio-palestinos y replegarse en sí mismo, contentándose con fiscalizar los bienes intercambiados y regir nominalmente la zona. Paralelamente las ciudades fenicias/cananeas rellenan el vacío de poder producido por la desaparición del control egipcio y muestran una secuencia de ocupación continuada, sin traza alguna de la catástrofe producida por unos cada vez más cuestionados Pueblos del Mar, y que mantienen profundos contactos con el Egeo y Chipre. No hay consenso entre los especialistas a la hora de valorar la dimensión política y económica de Chipre, pero parece que la isla mantuvo una continuidad respecto a su época anterior con unos añadidos aportes demográficos egeos y levantinos, y la reestructuración de los hábitats que modifican su trazado urbano e incorporan lienzos murarios.

Muerte y transfiguración. El inicio de la Edad del Hierro en el este del Mediterráneo es el título con el que se introduce al tercer capítulo del libro. Mediante un análisis contextual del Levante, Chipre, Creta y el Egeo, la autora incide en la naturaleza no tan catastrófica de la denominada “Edad Oscura”, si no más bien en una serie de cambios ya latentes en época palacial que pudieron madurar debido a la ausencia del control monopolista del rey. El nacimiento de identidades es un rasgo característico que emerge en estos momentos y posibilita, un tiempo después, lo que M. Liverani en su obra “Más Allá de la Biblia” denomina “estados étnicos”, concretándose en el auge de los dioses políados (Yahweh, Kemosh, Baal/Melqart, etc). Aunque sin detallar los pormenores de este proceso, Marisa Ruiz-Gálvez coincide con Liverani en situar en este momento el inicio de una etnogénesis que culminará hacia el siglo IX a. C. Sin embargo, la cuestión principal que determina el estudio las primeras fases de la Edad del Hierro es sin duda la pobre información arqueológica e histórica disponible, como consecuencia del cambio hacia un hábitat disperso en el que el palacio ya no es un núcleo imprescindible, sumado a una escasísima información textual por el uso, muy probablemente, de materiales perecederos. Por ello son frecuentes los dilemas cronológicos que a causado la división de los académicos entre una cronología baja, defendida por I. Finkelstein y la universidad de Tel Aviv, y los que sustentan una cronología alta, cuyo representantes son A. Ben Tor y E. Mazar en la Universidad Hebrea.

En el capítulo *Después de Dios...la casa de Quirós. El mediterráneo Central entre finales del II milenio y los inicios del I milenio a. C.* la autora aplica la hipótesis de M. E. Aubet acerca de la continuidad en los *karum* levantinos a las culturas centromediterráneas, (vilanoviana, sarda, etc). Marisa Ruiz-Gálvez sostiene hubo una razonable estabilidad en la red de contactos mediterráneos que interrelacionaba diferentes esferas culturales entre sí y que no cesa con el colapso del sistema palacial del Bronce. La huella arqueológicamente más visible es la transferencia de mercancías y tecnologías de claro origen oriental, que fueron asumidas y readaptadas por sociedades locales. La expansión hacia el Occidente fue, como según parece desprenderse de los datos más recientes, una *joint venture* motivada quizás por un interés comercial que requeriría de la fundación de pequeños emporios inmersos dentro de la esfera territorial indígena, pero a la misma vez apartada de ella, facilitando un contacto más estable con un *hinterland* ya poblado.

El último capítulo titulado *¡Bienvenido Mr. Fenicio! Tartessos y los inicios de la colonización fenicia del Occidente mediterráneo* comienza con una sintética exposición de los dos modelos a los que se adhieren los diversos investigadores, ya sea el modelo marxista propuesto por C. González Wagner y C. Alvar, o el sugerido por M. E. Aubet, de la cual la autora es seguidora. La principal diferencia está en los modelos explicativos de la colonización, particularmente en lo referente a su origen. Se señala la problemática en torno a los eventos históricos procedentes de Oriente y las cronologías absolutas, que presentan serios problemas a la hora de interconectarlos entre sí y que zanjen, de una vez por todas, el “por qué” de la colonización fenicia del Occidente.

Finalmente, queremos distinguir determinados aspectos de la obra. *Con el fenicio en los talones* es un libro limpiamente estructurado, en donde cada capítulo cuenta con una introducción y una recapitulación final, que inicia y sintetiza respectivamente un contenido desarrollado con absoluta claridad y elegancia. La autora usa generalmente una bibliografía bastante actualizada como podemos comprobar viendo las citas, con numerosas obras publicadas a partir del año 2000. Sin embargo también contiene algunos datos desfasados o insuficientemente tratados, como asumir que Ramsés II fuera el faraón tras el Éxodo, o la inexistente alusión al papel de la religión en la formación de los ya mencionados estados étnicos.

La autora señala reiteradamente la relevancia de la escritura alfabética, no sólo como vehículo simbólico de ideas o palabras, sino como elemento clave en el desarrollo de la autoconciencia, la identidad y una progresiva complejidad social. Igualmente defiende, por medio de datos arqueológicos, una continuidad entre el Bronce Final y la Edad del Hierro. La continuidad cultural entronca con una continuidad antropológica bajo una óptica estructuralista, asumiendo la propuesta de sociedades parentales, también llamadas *sociedades de casa*, procedente de los trabajos de P. Levi-Strauss y J. D. Schloen, ofreciendo una alternativa al modelo materialista histórico defendido por M. Liverani. Así mismo, se desprende de su obra que es partidaria de la cronología baja de I. Finkelstein y por lo tanto la acerca a la propuestas de la Universidad de Tel Aviv, aunque autores como M. Artzy, a quien suele hacer referencia, no sean partidarios de la misma. En definitiva, Marisa Ruíz-Gálvez propone una serie de sugerentes hipótesis basadas en datos arqueológicos recientes, pero al mismo tiempo hace comprensible una época generalmente desconocida y fascinante, cuando se gestaron buena parte de las denominadas culturas clásicas que han servido como referencia para la construcción de nuestra identidad actual.

Celso M. Sánchez Mondéjar
CEPOAT

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de Publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el model disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



cepoAt

UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía